



**Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Teoria Literária e Literaturas
Doutorado em Literatura e Outras Artes**

Sena Aparecida de Siqueira

**Representações sociais da literatura e a confluência de ideias entre
Moscovici e Bakhtin: um estudo com professores alfabetizadores no
Distrito Federal**

Brasília

2013

Sena Aparecida de Siqueira¹

Representações sociais da literatura e a confluência de ideias entre Moscovici e Bakhtin:

um estudo com professores alfabetizadores no Distrito Federal

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Literatura do Departamento de Teoria Literária e Literaturas, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília-UnB, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Literatura e Outras Artes.

Área de concentração: Teoria da Literatura

Orientador: Professor Dr. Robson Coelho Tinoco

Brasília
2013

¹senasiqueira@hotmail.com

SIQUEIRA, Sena.

Representações sociais da literatura e a confluência de ideias entre Moscovici e Bakhtin: um estudo com professores alfabetizadores no Distrito Federal/Sena Siqueira. – Brasília, 2013.

Tese (doutorado em Literatura e outras artes).

-- Universidade de Brasília. Departamento de Teoria Literária e Literaturas, Instituto de Letras, 2013, p. 215.

Orientador: Professor Doutor Robson Coelho Tinoco

Representações Sociais. Literatura. Leitura. Bakhtin. Moscovici.

SENA APARECIDA DE SIQUEIRA

Representações sociais da literatura e a confluência de ideias entre Moscovici e Bakhtin: um estudo com professores alfabetizadores no Distrito Federal

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Literatura do Departamento de Teoria Literária e Literaturas, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília-UnB, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Literatura e Outras Artes.
Área de concentração: Teoria da Literatura

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor Robson Coelho Tinoco – Orientador (TEL/IL-UnB)

Professor Doutor Alexandre Simões Pilati (TEL/IL-UnB)

Professora Doutora Neide Luzia de Rezende (FE/USP-SP)

Professora Doutora Maria Luiza Monteiro Sales Coroa (LIP/IL-UnB)

Professor Doutor Josué de Sousa Mendes (IFB)

Suplente:

Professora Doutora Sylvia Helena Cyntrão (TEL/IL-UnB)

Data da aprovação: 02 de agosto de 2013

Local da defesa: Auditório 35 do Departamento de Teoria Literária e Literaturas da Universidade de Brasília. Campus Asa Norte. Brasília-DF.

Dedicatória

Para minhas filhas:
Tereza Carolina Siqueira do Prado e Luiza Naiara Siqueira do Prado,
o meu sol.
E para meus pais (*in memoriam*).

*Segue o teu destino,
Rega as tuas plantas,
Ama as tuas rosas.
O resto é a sombra
De árvores alheias.*

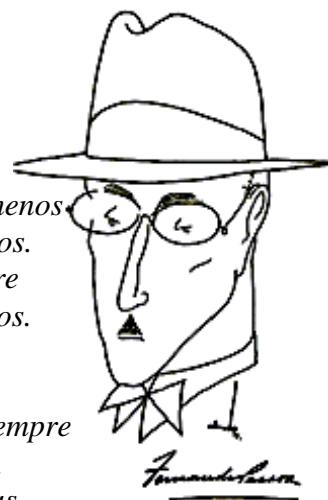
*A realidade
Sempre é mais ou menos
Do que nós queremos.
Só nós somos sempre
Iguais a nós-próprios.*

*Suave é viver só.
Grande e nobre é sempre
Viver simplesmente.
Deixa a dor nas aras
Como ex-voto aos deuses.*

*Vê de longe a vida.
Nunca a interrogues.
Ela nada pode
Dizer-te. A resposta
Está além dos deuses.*

*Mas serenamente
Imita o Olimpo
No teu coração.
Os deuses são deuses
Porque não se pensam.*

Ricardo Reis¹, 1.7.1916



² Imagem disponível em www.insite.com.br/art/pessoa/ficcoes/acampos/486.php. Acesso em 15 de dezembro de 2012.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Robson Coelho Tinoco, meu orientador, um especial agradecimento, pela confiança, pelas orientações e por acreditar na viabilidade desta pesquisa.

À Universidade de Brasília-UnB e aos professores que fizeram parte desta etapa de minha trajetória acadêmica: Professora Dr^a. Elga Laborde, Professora Dr^a. Rita de Cassi, Professor Dr. João Vianney Cavalcante Nuto, Professor Dr. Hermenegildo Bastos, Professora Dr^a. Germana Henriques, Professora Dr^a Sara Almarza.

Ao professor Dr. Alexandre Simões Pilati e ao professor Dr. Sidney Barbosa, pelas valiosas orientações por ocasião da banca de qualificação.

À Professora Dr^a. Elga Ivone Pérez Laborde Leite, ao Professor Dr. José Luiz Martinez Amaro e ao Professor Dr. Paulo César Thomaz, assim como aos demais membros do grupo de pesquisa Estudos de Literatura Latino-Americana Contemporânea, por terem me acolhido tão generosamente como integrante do grupo.

À Professora Dr^a Adriana Levino, amiga muito querida, pela revisão do texto.

Ao amigo Roberto Shohiti Senda, pela valiosa colaboração na transcrição dos dados.

A Sinara Bertholdo Andrade, mestre em Linguística, pela revisão do resumo em espanhol.

Ao amigo Carlos Magno de Melo, escritor, pela leitura do original deste texto e pelas importantes observações.

*Eterno é tudo aquilo que dura uma fração de segundo,
mas com tamanha intensidade, que se petrifica,
e nenhuma força jamais o resgata.*

Carlos Drummond de Andrade

Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último.

Mikhail Bakhtin



3

*Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive⁴.*

Ricardo Reis, 14.02.1933

³ Imagem disponível em <http://diariodelgallo.files.wordpress.com/2010/03/literatura.jpg>.
Acesso em 12 de outubro 2012.

⁴ PESSOA, Fernando. **Obra Poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1977, p. 289.

Representações sociais da literatura e a confluência de ideias entre Moscovici e Bakhtin: um estudo com professores alfabetizadores no Distrito Federal

RESUMO

Este estudo investigou as representações sociais da literatura entre professores atuantes no Ciclo Básico de Alfabetização e letramentos (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental em escolas públicas no Distrito Federal. Os pressupostos teóricos que fundamentaram a pesquisa, tanto no campo da Literatura quanto das Representações Sociais, evidenciaram confluências entre as ideias de Bakhtin e Moscovici. Desta forma, a pesquisa, além dessas confluências, mostrou a concepção que os professores têm sobre literatura e, conseqüentemente, a leitura de textos literários. A literatura, aqui, é vista como um produto de criação poética, ficcional ou dramática, como obra da imaginação criadora em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, considerando o texto, como gênero literário, desde as manifestações mais populares até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita. Literatura como fabulação e também como um bem incompressível, um bem que não pode ser negado a ninguém. Compreender as representações sociais da literatura entre aqueles que são responsáveis pela alfabetização e o início do letramento não só em Língua Portuguesa, mas também nos diversos campos do conhecimento, significou compreender o pensamento, as ideias daqueles que são os formadores das primeiras impressões da criança sobre a leitura, a escola e sua relação com a arte literária, sua importância, sua abrangência e sua função social. A metodologia utilizada na investigação é mista, visto que nela se entrecruzaram pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica se sustentou teoricamente no trabalho de vários autores, mas, entre eles se destacaram dois, o sustentáculo de todo o trabalho: Mikhail Bakhtin, com sua Teoria do Conteúdo, do Material e da Forma na Criação Literária, questões relacionadas à literatura, ao estilo, à estética, o discurso, o dialogismo etc. e Serge Moscovici, com sua Teoria das Representações Sociais. Michel Pêcheux, com a Teoria da Análise do Discurso (AD), serviu de base apenas para a leitura e o exame da fala dos professores entrevistados. A pesquisa de campo, que possibilitou as conclusões sobre as representações sociais dos professores sobre literatura, foi realizada por amostragem e abrangeu 334 professores, distribuídos por todas as Coordenadorias Regionais de Ensino do Distrito Federal. Os dados foram coletados por meio de aplicação de questionários e entrevista semiestruturada. Sob a óptica da Teoria das Representações Sociais, com a orientação do pensamento bakhtiniano e com o auxílio da AD, o discurso dos professores foi estudado para que se compreendesse o sujeito discursivo - o sujeito inserido na conjuntura social - e as suas representações sociais sobre a literatura, suas ações no processo de assimilação das teorias de ensino contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN, e na utilização da Literatura como um produto cultural e como entidade ôntica e ontológica.

Palavras-chave: Representações Sociais. Literatura. Leitura. Bakhtin. Moscovici.

Representações sociais da literatura e a confluência de ideias entre Moscovici e Bakhtin:
um estudo com professores alfabetizadores no Distrito Federal

ABSTRACT

This study investigated the social representations of literature of teachers who work in Literacy Basic Cycle (1st to 5th grade) of public elementary schools in the Federal District. The theoretical assumptions underlying this research, both in the field of Literature as Social Representations, showed convergences between the ideas of Bakhtin and Moscovici. Thus, the research, beyond these confluences, showed teachers' notions about literature and, consequently, the reading of literary texts. Literature here is seen as a product of poetic creation, fictional or dramatic, as the work of creative imagination at all levels of society, in all types of culture, considering the text as a literary genre, since the more popular expressions to the most complex and difficult forms of written production. The literature is regarded as fable and it is an incompressible good, a good that cannot be denied to anyone. To understand the social representations of literature between those who are responsible for literacy and early literacy not only in Portuguese, but also in the various fields of knowledge, means understanding the ideas of those who are the makers of the first impressions of the child about reading, about the school and its relationship with the literary art, its importance, its scope and its social function. The methodology used in the research is mixed, as it tangles literature and field research. The literature search was theoretically based on the work of several authors, but two of them were the mainstay of the work: Mikhail Bakhtin with his Discourse Theory, dialogism, etc; Serge Moscovici, with his Social Representations Theory. Michel Pêcheux, with Discourse Analysis Theory (AD), only was the basis for reading and examination of the speech of the teachers interviewed. The field research, which allowed conclusions about the social representations of teachers on literature, was conducted by sampling and included 334 teachers distributed over all Regional Education Coordination of the Federal District. Data were collected through questionnaires and semi-structured interviews. From the perspective of social representations theory, with the guidance of bakhtinian thought and with the help of AD theory, the teacher's speech is studied in order to understand the discursive subject - the subject into social circumstances - and their social representations of literature, their actions in the process of assimilation of teaching theories, contained in the *Parâmetros Curriculares Nacionais*, the *PCN*, and the use of literature as a cultural product and as an entity ontic and ontological.

Keywords: Social Representations. Literature. Reading. Bakhtin. Moscovici

Representações sociais da literatura e a confluência de ideias entre Moscovici e Bakhtin: um estudo com professores alfabetizadores no Distrito Federal

RESUMEN

Este estudio investigó las representaciones sociales de la literatura de los docentes que trabajan en alfabetización del Ciclo Básico (1° a 5° grado) de las escuelas públicas primarias en el Distrito Federal. Los supuestos teóricos que subyacen a esta investigación, tanto en el campo de la literatura como de las Representaciones Sociales, mostraron convergencias entre las ideas de Bakhtin y Moscovici. Por lo tanto, la investigación, más allá de estas confluencias, mostró las nociones de los profesores sobre la literatura y en consecuencia la lectura de textos literarios. Literatura aquí se ve como un producto de la creación poética, de ficción o dramáticos, quizás el trabajo de la imaginación creadora en todos los niveles de la sociedad, en todos los tipos de cultivo, teniendo en cuenta el texto como un género literario, ya que las expresiones más populares a las más complejas y de formas difíciles de la producción escrita. La literatura es considerada como fábula y como un incomprensible bien, un bien que no se puede negar a nadie. Para comprender las representaciones sociales de la literatura entre los que son responsables de la alfabetización y la alfabetización temprana no sólo en portugués, sino también en los diversos campos del conocimiento, significa comprender las ideas de quienes son los creadores de las primeras impresiones de los niños sobre la lectura, acerca de la escuela y su relación con el arte literario, su importancia, su alcance y su función social. La metodología utilizada en la investigación es mixto, ya que el estudio bibliográfico se mezcla con la investigación de campo. La búsqueda bibliográfica se basa teóricamente en el trabajo de varios autores, pero hay, entre ellos, dos que son el pilar de toda la obra. Ellos son Mikhail Bakhtin, con su teoría del discurso, dialogismo etc. y Serge Moscovici, con su Teoría de las Representaciones Sociales. Michel Pêcheux, con la Teoría del Análisis del Discurso (AD), solamente fue la base para la lectura y estudio de la expresión de los docentes entrevistados. La investigación de campo, lo que permitió conclusiones acerca de las representaciones sociales de los profesores de literatura, se llevó a cabo mediante un muestreo e incluyó 334 profesores distribuidos en toda la Coordinación Regional de Educación del Distrito Federal. Los datos fueron recolectados a través de cuestionarios y entrevistas semi-estructuradas. Desde la perspectiva de la teoría de las representaciones sociales, con la orientación del pensamiento de Bakhtin y con la ayuda de la teoría de AD, el discurso de los maestros se estudia con el fin de entender el tema discursivo - el tema en las circunstancias sociales - y sus representaciones sociales de la literatura, de sus acciones en el proceso de asimilación de las teorías de la enseñanza, que figuran en los Parámetros Curriculares Nacionales, el PCN, y el uso de la literatura como un producto cultural y como una entidad óptica y ontológica.

Palabras clave: Representaciones Sociales. Literatura. Lectura. Bakhtin. Moscovici

Lista de Imagens

Título/descrição	Localização
Imagem 1 - Literatura	Epígrafe
Imagem 2 - Caricatura de Fernando Pessoa	Dedicatória
Imagem 3 – Computador com livros	Introdução p.14
Imagem 4 – Definindo Representações Sociais	Cap. 1 – p. 33
Imagem 5 – Ler é essencial	Cap. 2 – p. 50
Imagem 6 – Ler é fazer amor com as palavras	Cap. 2 – p. 63
Imagem 7 – Gaiola com pássaro voando	Cap. 3 – p. 78
Imagem 8 – Representações Sociais	Cap. 4 – p. 101
Imagem 9 – Pássaro preso em gaiola-cabeça	Cap. 5 – p. 143
Imagem 10 – Quadro de René Magritte: <i>Ceci n'est pas une pipe</i>	Cap. 6 – p. 171
Imagem 11 – Quadro de Johannes Vermeer: Moça lendo uma carta	Cap. 6 – p. 184
Imagem 13 – Foto capa de Livro O que é leitura (escaneada)	Cap. 6 – p. 186
Imagem 12 – Quadro de Pieter Bruegel: Parábola dos cegos	Conclusão – p.192
Imagem 14 – Fotografia: livros utilizados na pesquisa	Ref. bibl. p. 202

Lista de Figuras e Tabelas

Figuras

Figura 01 – Gráfico demonstrativo da formação dos professores	81
Figura 02 - Gráfico demonstrativo da leitura dos PCN pelos professores	104

Tabelas

Tabela 01 – Quadro demonstrativo sobre o ensino de literatura nos cursos superiores a que frequentaram os professores pesquisados.	88
Tabela 02 - Quadro demonstrativo sobre o objetivo do uso de texto literário nos cursos superiores frequentados pelos professores pesquisados.	89
Tabela 03 - Quadro demonstrativo do nº de livros lidos, em média, pelos professores, por ano.	99
Tabela 04 - Quadro demonstrativo de títulos declarados como lidos pelos professores no último ano	99

Abreviaturas e siglas

AD – Análise do Discurso

BIA – Bloco Inicial de Alfabetização

CBA – Ciclo Básico de Alfabetização

CEB - Conselho de Educação Básica

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBOPE – Instituto de Opinião Pública e Estatística

IPL - Instituto Pró-Livro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96

MEC – Ministério da Educação

OSCIP - Organização Social Civil de Interesse Público

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

TEL – Departamento de Teoria Literária e Literaturas

P1, P2 [...] P22 – Siglas utilizadas na transcrição das falas dos professores

SUMÁRIO

Introdução	14
i Motivação e alguns esclarecimentos	14
ii O jovem universitário e sua competência leitora de texto literário	17
iii A pesquisa	21
iv A metodologia	23
v Como ler e analisar a fala dos professores	28
Capítulo 1 Pressupostos teóricos: a Teoria das Representações Sociais e a confluência entre as ideias de Moscovici e Bakhtin	33
1.1 A gênese e a evolução da Teoria das Representações Sociais	34
1.1.2 A Teoria das Representações Sociais e seu campo de atuação	39
1.2 Confluências entre as ideias de Bakhtin e Moscovici	41
1.2.1 O discurso dialógico e a Teoria das Representações Sociais	43
1.2.2 Paralelismos entre Bakhtin e Moscovici	48
Capítulo 2 Literatura e leitura: um abraço de vida e luz	40
2.1 Literatura: alguns conceitos e reflexões	50
2.1.1 Literatura: combustível da emoção	60
2.2 O texto, a leitura e a recepção do texto literário	63
2.2.1 O texto e a leitura: o leitor determina a estética	63
2.2.2 A obra, o texto e o leitor no mundo	71
2.3 A leitura e a escola como espaço privilegiado da recepção do texto literário	73
Capítulo 3 O professor: sua formação, sua qualificação e sua leitura	77
3.1 As leis e a formação dos professores: o que há por trás dos números	78
3.2 A qualificação e o tipo de leitura dos professores do CBA	87
3.3 Os professores e suas leituras	93
Capítulo 4 Os PCN, os professores e o texto literário	101
4.1 Os PCN e os professores	101
4.2 A literatura sob o ponto de vista dos professores	110
Capítulo 5 Estética e estilo: o conteúdo é o problema	143
5.1 A estética e a educação do gosto	145
5.2 O estilo e a educação do gosto	159
Capítulo 6 Ler é imprescindível: ler o quê? Ler como?	171
6.1 Considerações sobre o texto literário, a leitura e o analfabetismo no Brasil	171

6.1.2 A leitura e seus efeitos: o quê e como ler	178
6.2 O contato com a palavra do outro e o prazer de ler	184
6.2.1 Leitura como ato cultural	184
6.3 O prazer de ouvir histórias e de ler textos	188
7. Conclusão: Cego guia cego com boas intenções	192
8. Referências bibliográficas e da Internet	202
8.1 Referências bibliográficas	202
8.2 Referências da Internet	207
Anexos	
Anexo I- Questionário	209
Anexo II - Entrevista semiestruturada	211
Anexo III - Quadro Demonstrativo de Títulos e Autores lidos no último ano	212

INTRODUÇÃO

Meus filhos terão computadores, sim, mas antes terão livros. Sem livros, sem leitura, os nossos filhos serão incapazes de escrever - inclusive a sua própria história.

(Bill Gates)⁵



6

i Motivação e alguns esclarecimentos

Bakhtin reúne, em suas reflexões e teorizações, a língua, a literatura e o social. A língua é tratada por esse pensador como material, como matéria-prima da obra de arte literária e, também, do processo de comunicação humana, que dá acesso à palavra do outro. A ética está sempre presente, simultaneamente, seja para apontar a responsividade e a responsabilidade do ato, seja para mostrar o que a distingue da concepção da estética, uma vez que ele, em diversos pontos de sua obra, deixa claro que a literatura, como obra de arte, não

⁵ Frases sobre importância da leitura. Disponível em: http://pensador.uol.com.br/frases_sobre_a_importancia_da_leitura/. Acesso em junho 2011.

⁶ Imagem disponível em: <http://www.google.com.br/search?num=10&hl=ptBR&site=imghp&tbn=isch&source=hp&biw=1097&bih=559&q=livro&oq=livro>. Acesso em 14 de outubro de 2012.

pode nem deve ser confundida com toda e qualquer obra cujo material para sua realização e concretização seja a palavra.

A abertura deste trabalho com Bakhtin deve-se a vários fatores. Em primeiro lugar, o fato de que uma parte desta pesquisa (a bibliográfica) se ocupa das confluências e dos paralelismos existentes entre as ideias e a biografia deste filósofo da linguagem e estudioso da literatura, e as de Serge Moscovici, o criador da Teoria das Representações Sociais. Em segundo, porque há neste trabalho uma junção que, *a priori*, pode parecer completamente imprópria, principalmente ao leitor mais preconceituoso e que não admita a relação entre áreas distintas, mas que, no âmbito social e cultural, são totalmente interligadas e interdependentes: a literatura e a educação em seus aspectos social e cultural. Em terceiro, porque na outra parte da pesquisa (a de campo), feita com professores, com o intento de compreender suas representações sociais da literatura, esta noção de Bakhtin sobre texto como obra arte literária e como obra não literária será muito útil na leitura e interpretação da fala dos professores.

Há que esclarecer mais alguns pontos: o termo “alfabetizadores”, constante no título desta tese e utilizado no corpo do trabalho, ultrapassa o sentido da função de “alfabetizar” como sinônimo puro e simples de ensinar a ler e escrever. Consideramos como “alfabetizadores” não somente os professores que participam do processo de ensino da leitura e da escrita, quando compreendido apenas como estratégia que conduz o aluno ao domínio do sistema alfabético e ortográfico. Nesta pesquisa, são considerados como “alfabetizadores” os profissionais que atuam no BIA (Bloco Inicial de Alfabetização, que corresponde aos três primeiros anos de escolaridade) e também aqueles que dão continuidade ao processo de alfabetização associado ao de letramento até o quinto ano de escolaridade. As Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização⁷ denomina o profissional que alfabetiza de “professor-letrador”, tomando o “letramento” como processo que está vinculado ao da alfabetização.

Outro ponto a ser esclarecido diz respeito à escolha do tema e o porquê da proposta de realizá-lo em um departamento que trata exclusivamente de estudos literários. Primeiramente, é preciso lançar luz sobre os motivos por que um estudo sobre as Representações Sociais da Literatura, feito com professores dos primeiros anos de escolarização, isto é, da fase inicial do Ensino Fundamental, e cujo respaldo teórico é a Teoria das Representações Sociais, é feito no Departamento de Teoria Literária e Literaturas – TEL –

⁷ Cf. GDF. Diretrizes Pedagógicas: Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). 2 ed. Revisada. SEDF: Brasília, 2012.

e não na Faculdade de Educação ou mesmo nos departamentos de Psicologia Social ou de Sociologia.

A principal resposta (e é a minha resposta) é que fora do Departamento de Teoria Literária e Literaturas, o termo “literatura” não passa de um lexema e seria tratado como mais uma palavra no universo linguístico. E, em um estudo que se ocupa da importância da leitura de textos literários para a formação do sujeito, a literatura precisa ser vista e compreendida como um elemento de fundamental importância no processo de alfabetização e, portanto, entendida como um enunciado. Nesse departamento, o termo literatura é um enunciado, conforme a concepção de Foucault (1987, p.30),

[...] um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único e como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem.

Com efeito, nesse departamento, onde os pesquisadores estão em constante aprofundamento sobre teoria literária e literaturas, esse termo é um enunciado e também faz parte de uma “formação discursiva”⁸, porque é aqui que se pensam, discutem e formulam teorias não somente sobre literatura, mas também sobre sua recepção. O *locus* é este porque, segundo Candido (2004, p.178), a literatura – tanto na forma quanto no conteúdo - é capaz de “humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem”; portanto, o caos interior do leitor também se ordena para que a mensagem possa atuar. Aqui, literatura pode ser vista como uma “possibilidade da contradição e do movimento e, portanto, como agente de transformação” (MAGNANI, 2001, p. 11), o que a lança, portanto, no universo educativo.

Desta forma, o melhor lugar para investigar sobre o pensamento, as ideias dos professores sobre literatura é este e, no caso desta pesquisa, se a investigação fosse feita em outro departamento seria uma investigação sobre representações sociais pura e simplesmente

⁸ Segundo Fernandes (2008, p. 48), formação discursiva refere-se ao que se pode dizer somente em determinada época e espaço social, ao que tem lugar e realização a partir de condições de produção específicas, historicamente definidas, trata-se da possibilidade de explicitar como cada enunciado tem o seu lugar e sua regra de aparição, e como as estratégias que o engendram derivam de um mesmo jogo de relações, como um dizer tem espaço em um lugar e em uma época específica.

e não sobre literatura e seus efeitos, sua relação com aqueles que devem contribuir para sua disseminação e seu consumo conscientes.

A proposta desta pesquisa se justifica pelo fato de que foi possível constatar empiricamente que algo está errado no processo de formação de leitores, como será detalhado de forma mais clara na próxima seção.

ii O jovem universitário e sua competência leitora de texto literário

*Mas a educação aqui no Brasil pra que serve?
Porque o incontestável é que o curso primário
Não desalfabetiza, o secundário não humaniza,
E o superior nem faz profissionais,
nem faz sábios, nem faz pesquisadores.*

(Oswald de Andrade)⁹

O texto em epígrafe, tanto na época em que viveu o seu autor quanto no momento atual, atesta ser impossível, no Brasil, não pensar em educação e menos ainda fazer pesquisa com professores sem pensar em educação. E este trabalho, embora não tenha como foco a educação, os sujeitos são professores e a pesquisa se deu em escolas, porque esses profissionais e essa instituição é que são os responsáveis pela apresentação do cidadão ao mundo da leitura, mais especificamente a leitura do texto literário. E o que a sociedade minimamente espera é que estejam preparados para tal tarefa.

O panorama da competência da leitura e escrita do jovem universitário, principalmente nas escolas superiores da rede de ensino privado, neste início do terceiro milênio, foi a mola propulsora e a principal motivação deste trabalho de pesquisa. Esse jovem já passou pela Educação Básica (composta por oito anos de ensino fundamental e quatro de ensino médio), já vivenciou mais de quatro mil dias de estudos escolares, sob a orientação de professores presumidamente capacitados para o ensino da língua materna, da leitura, da escrita, assim como de outras disciplinas, mas é muito comum encontrar um grande número desses estudantes que não demonstra competência para ler um texto literário e compreendê-lo, mobilizando conhecimentos prévios para a construção de sentidos que começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Esse tipo de universitário muitas vezes é incapaz de selecionar informações, fazer antecipações, inferências etc..

⁹ Epígrafe do 2º capítulo do livro de MAGNANI, Maria do R. M. **Leitura, literatura e escola**. 2 ed. São Paulo: Martins fontes, 2001.

As reformas educacionais dos anos de 1960 ampliaram o acesso à escolaridade e assentavam-se no argumento de que a educação seria o meio mais seguro para a mobilidade social individual ou de grupos. Embora orientadas pela necessidade de políticas redistributivas, essas reformas compreendiam a educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais. Nos anos de 1990, as iniciativas ou reformas educacionais se sustentaram na justificativa de que a educação possibilita a equidade social (OLIVEIRA, 2004). Não obstante a intencionalidade ser considerada justa e boa, o acesso sem a necessária qualidade não assegurou e nem assegura a equidade e a mobilidade sociais desejadas.

O que se observa é que esses jovens e até mesmo os adultos têm aversão à leitura e, por vezes, se sentem amedrontados se são colocados em situação em que tenham de ler e expressar o que compreenderam de um dado texto literário ainda que curto e relativamente simples. São comuns as justificativas de que só liam sob pressão, para fazer provas, e por isso passaram a ver a literatura como algo desagradável e inútil.

As crianças, cujas matrículas no sistema educacional se deram a partir de 1990, estão hoje, isto é, no primeiro decênio do Século XXI, adultas e ingressando em cursos superiores existentes nas diversas cidades que compõem o complexo urbano do Distrito Federal. E o que se verifica é que há um cruzamento na trajetória dos alunos que chegam a esse nível de ensino. Aqueles que estudaram em conceituadas escolas privadas na educação básica, em geral, vão para a universidade pública, no caso do Distrito Federal, para a Universidade de Brasília-UnB. Aqueles que não têm chance de frequentar essa categoria de escolas acabam sendo inseridos nos cursos superiores, aprovados pelo Ministério da Educação, das inúmeras faculdades particulares existentes na região. Esses sujeitos, se considerados relativamente ao que se exige em termos de leitura de texto literário - de acordo com a teoria da estética da recepção -, interpretação e produção de texto criativo, coeso, coerente etc., não sabem ler, interpretar e tampouco escrever.

O texto literário, por ser literário, é diferenciado. E devido a essa característica, exige um leitor também diferenciado. Esse leitor para ser competente precisa alcançar as camadas profundas do texto e também o contexto histórico e cultural tanto da produção do texto quanto do autor. Fora dessa perspectiva, a leitura será superficial, situando-se na camada que Peirce (apud Santaella, 2005) chama de “primeiridade”, uma das três categorias ou três modalidades possíveis de apreensão de todo e qualquer fenômeno. Essa camada, a primeiridade, diz respeito a tudo que está imediatamente presente à consciência de alguém, é tudo aquilo que está na mente no instante presente. Ou seja,

A consciência de um momento, contudo, como ela está naquele exato momento, não é reflexionada nem quebrada em pedaços. Como eles estão naquele vero momento, todos os elementos de impressão estão juntos e são um único sentimento indivisível e sem partes. O que foi destilado pela fragmentação descritiva, como sendo partes do sentimento, não são realmente partes desse sentimento como ele está no exato momento em que está presente; elas são o que aparece como tendo estado lá, quando refletimos sobre o sentimento, depois que ele passou. Como ele é sentido, no momento em que lá está, essas partes não são reconhecidas e, portanto, essas partes não existem no sentimento ele mesmo. Nessa medida, o primeiro (primeiridade) é presente e imediato, de modo a não ser segundo para uma representação. Ele é fresco e novo, porque, se velho, já é um segundo em relação ao estado anterior. Ele é iniciante, original, espontâneo e livre, porque senão seria um segundo em relação a uma causa. Ele precede toda síntese e toda diferenciação; ele não tem nenhuma unidade nem partes. Ele não pode ser articuladamente pensado; afirme-o e ele já perdeu toda sua inocência característica, porque afirmações sempre implicam a negação de uma outra coisa. Pare para pensar nele e ele já voou. (SANTAELLA, 2005, p. 9-10)

Esse nível de leitura que poderíamos chamar, grosso modo, de emocional, é possível à maioria das pessoas alfabetizadas e com algum letramento. São pessoas que leem textos sobre os quais não é preciso “parar para pensar”. Entrementes, a leitura do texto literário demanda mais do que isso, caso contrário não há leitura.

O papel do texto literário, de acordo com Mendes (2008), é despertar o leitor para um mundo novo, onde lhe é dada a possibilidade não somente de reivindicar a compreensão do texto, mas também a capacidade de interpretá-lo numa perspectiva criativo-subjetiva.

Desta forma, a leitura reivindica do leitor a oportunidade de ser uma atividade que requer cotidianidade, tornando-se familiar ao sujeito como o são a televisão, o rádio, a internet, ou seja, os aparelhos de “cultura de massa”, conforme Santiago (2004). Consequentemente, o texto literário – o livro como forma máxima de expressão desse tipo de literatura – deveria tornar-se um objeto de consumo e de utilização corriqueiros.

À luz da Teoria das Representações Sociais, o problema que este trabalho quer investigar é justamente a concepção que têm os professores da primeira fase do ensino fundamental, do primeiro ao quinto ano, em relação à apropriação de conhecimentos e de teorias, ou seja, o significado da literatura e da leitura (como conhecimento específico), consoantes às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, que preveem o uso da literatura como meio de melhorar a qualidade do ensino da Língua Portuguesa, que é, sem dúvida, um dos poderosos instrumentos de comunicação e uma ferramenta necessária para que o jovem alcance a tão sonhada mobilidade social.

Não há dúvida de que o ensino de uma língua que sirva efetivamente à emancipação do sujeito não pode ser eficaz sem o uso de boa literatura¹⁰. Tradicionalmente, o ensino da Língua Portuguesa pode ser assinalado por características predominantemente normativas e conceituais. Esse privilégio à forma se faz muito acentuado na especial atenção que é dedicada à ortografia e à sintaxe para responder a questões em provas, sem considerar e conscientizar quem aprende de que esses conhecimentos são indispensáveis à vida, principalmente no que diz respeito às relações sociais na vida em geral e também no mundo do trabalho.

A partir da década de 1970, sobretudo na de 1980, a hegemonia dessa concepção formalista passou a ser contestada com o surgimento de teorias inspiradas no sociointeracionismo, na teoria da enunciação e do discurso e na linguística do texto.

Segundo essas teorias, a prática linguística seria o resultado da interação de sujeitos e entre sujeito e texto. Portanto, além das formas linguísticas, passaram a ser estudadas, com interesse crescente, as relações entre essas formas e seu contexto de uso, suas condições de produção e o processamento mental de todos esses elementos pelos sujeitos falantes. Desse modo, a orientação para o ensino da língua - antes conceitual e normativo - passou a ser centrada no uso e no funcionamento da língua como sistema simbólico, situado num contexto sócio-histórico determinado. É a partir dessa compreensão que se formula a expressão “leitura e produção de texto”, com a qual se pretende evidenciar o ato, o processo de ler, produzir sentido e de elaborar textos. Para tanto, a leitura de textos em geral e especialmente de textos literários, ao que parece, é um dos caminhos mais seguros e agradáveis.

Teoricamente, ao que tudo indica, há maneiras para se alcançar tais propósitos, de acordo com as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN - de Língua Portuguesa:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário (PCN, 1997, p. 36).

¹⁰ A boa literatura, por ter liberdade criativa, apresenta, minimamente, o que Aguiar e Silva (1976) chama de literariedade, pois se distingue de outros tipos de textos por sua complexidade e pela predominância da conotação. No discurso literário, a relação semântica entre significante e significado não é direta, por isso, permite a produção de sentidos diversos, possibilitando ao leitor a evasão e o exercício da criatividade.

Com efeito, essa recomendação dos PCN, que ressalta a importância da leitura de texto literário devido às suas “propriedades compositivas”, deve ser considerada com a devida atenção, posto que esse tipo de leitura não pode ser vista como uma leitura qualquer, para extração de informações precisas e previamente determinadas. É um tipo de leitura que dá ao leitor e a quem conduz o processo de formação desse leitor a oportunidade de divagar, de escapar da realidade e, ao mesmo tempo, de identificar no texto os aspectos que o vinculam à realidade, possibilitando não somente a evasão, que é uma das características da leitura do texto literário, mas também a tomada de consciência de que nesse mesmo texto estão retratados eventos vinculados à vida de uma dada sociedade num dado momento histórico.

O professor de leitura, especialmente nos primeiros anos de escolaridade, que se submeta a essas orientações dos PCN, precisa saber distinguir essas propriedades específicas do texto literário e sua relação com a realidade. Não é possível imaginar que esse profissional não tenha conhecimento dessas especificidades e não saiba utilizá-las como instrumento de trabalho e como recurso para aprimorar as capacidades inatas de seus alunos, tornando-os cidadãos mais capazes de viver em sociedade. Esta pesquisa buscou elementos para compreender se os professores pesquisados respondem a esses requisitos.

iii A pesquisa

Efetivamente, este trabalho não tem uma dimensão diegética porque não se trata do estudo de uma obra literária na sua dimensão ficcional. Mas é um trabalho sobre literatura, que exigiu estudo e aprofundamento sobre diversos aspectos inerentes à produção (a *poiesis*), à crítica do texto como obra de arte literária e à recepção do texto literário.

Este estudo foi realizado sob duas perspectivas metodológicas. A primeira consiste em uma pesquisa bibliográfica, cuja principal fonte é a obra (uma parte dela) de Mikhail Bakhtin e de Serge Moscovici, ou seja, sua Teoria das Representações Sociais. Na busca pelos pontos de contato na teoria desses dois pensadores, a pesquisa encontrou outros teóricos que também são fontes muito importantes, entre eles se destaca, por exemplo, Ivana Marková.

A segunda resulta de uma pesquisa de campo com professores da primeira fase do Ensino Fundamental no Distrito Federal, cujos dados foram apresentados em forma de figuras, tabelas e por meio da transcrição das falas dos professores entrevistados. E a análise dos dados se deu numa perspectiva quantitativo-qualitativa.

A pesquisa bibliográfica buscou encontrar na Teoria das Representações Sociais, de Moscovici, o suporte para a pesquisa de campo que procura entender as representações sociais da literatura entre professores que trabalham no Ciclo Básico de Alfabetização (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental no Distrito Federal. Ela apresenta, também, uma investigação das confluências e paralelismos existentes entre as ideias e as biografias de Moscovici e Bakhtin, procurando evidenciar pontos que apresentam muitas similitudes entre o pensamento desses dois estudiosos. Esse encontro do pensamento desses dois pensadores tornou o estudo mais profícuo porque foi possível aliar os conceitos da teoria moscoviciano, oriunda de estudos ligados à Psicologia Social, aos do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, que em toda sua obra ressalta a importância da língua e da literatura como elementos de interação e de transformação do ser humano.

A pesquisa de campo teve a intenção de mostrar a concepção que os professores alfabetizadores têm sobre literatura e, conseqüentemente, sobre a leitura de textos literários. A literatura, aqui, é vista como um produto de criação poética, ficcional ou dramática, como obra da imaginação criadora em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, considerando o texto, como gênero literário, desde as manifestações mais populares até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita. É a literatura como fabulação e também como um bem incompressível, um bem que não pode ser negado a ninguém, conforme Candido (2004, p. 174),

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. [...] aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação.

Ou ainda, de acordo com Bastos (2011, p. 9-10), o texto onde “as funções pragmáticas da linguagem, embora não sejam abolidas, ficam subordinadas à função estética ou poética.”. Onde a obra se organize a partir de um evento da vida, mas, a partir desse evento, ela se “universaliza”, não permitindo, portanto, que os fatos narrados “caduquem”, pois “não se limita a ser um registro cronológico e factual. [...] é uma forma muito específica de **representação** ou **mimese**” (*ibidem*; grifos do autor).

Compreender as representações sociais da literatura entre aqueles que são responsáveis pela alfabetização e o início do letramento não só em Língua Portuguesa, mas também nos diversos campos do conhecimento, significa compreender como está o

pensamento, as ideias daqueles que são os formadores das primeiras impressões da criança sobre a escola e a sua relação com a arte literária, a importância dessa forma de arte, sua abrangência e sua função social.

iv A metodologia

Como já foi dito anteriormente, o trabalho consiste numa pesquisa mista, onde se entrecruzam pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A bibliográfica se apoia teoricamente no trabalho de vários autores, mas há, entre eles, alguns que se destacam. São eles: Serge Moscovici, com sua Teoria das Representações Sociais, e Mikhail Bakhtin, com sua teoria do romance e questões relacionadas à literatura e ao estilo, à estética, além, é claro, o discurso, o dialogismo etc.. Michel Pêcheux, com sua Teoria da Análise do Discurso, serviu apenas de suporte metodológico para a leitura da fala dos professores entrevistados. Esses e outros teóricos no campo da teoria literária compõem um arcabouço teórico extremamente importante para a realização desta tese.

A pesquisa de campo foi realizada com uma amostragem de 334 professores, distribuídos por todas as Coordenadorias Regionais de Ensino do Distrito Federal, que responderam ao questionário, cujas questões são de múltipla escolha. O contato com esses sujeitos foi prévia e devidamente autorizado pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação – EAPE –, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, assim como pelos coordenadores das Regionais de Ensino e diretores das escolas indicadas pelas Coordenadorias das Regionais de Ensino. Os dados, coletados por meio de aplicação de questionários e entrevista semiestruturada, apresentam elementos que orientam a leitura e o entendimento das representações sociais dos professores de 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental das Escolas públicas do Distrito Federal sobre literatura.

A definição do quantitativo de professores que responderam ao questionário obedeceu a critérios estatísticos. Os 334 professores correspondem a pouco mais de 5% da população de professores em sala de aula nos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental. Esses dois ciclos correspondem ao Ciclo Básico de Alfabetização e iniciação aos letramentos, em funcionamento nas Coordenadorias Regionais de Ensino. O percentual da população estudada corresponde ao que Barbetta (2007) considera como um mínimo necessário para que o trabalho tenha caráter científico. Dentre os 334 professores, vinte e dois, número que corresponde a 6,58% da população que respondeu aos questionários, concordaram em dar

entrevistas gravadas, cujas respostas foram transcritas e lidas com o apoio de alguns ensinamentos elementares da Análise do Discurso (AD).

É necessário, no entanto, deixar claro que não se pretendeu aqui fazer uma análise de discurso, utilizando a metodologia da AD, pois não foi este o objetivo deste trabalho. O que se buscou fazer foi uma leitura do discurso dos professores com o auxílio da AD, tomando o termo discurso na perspectiva de Foucault (1996), ou seja, uma manifestação concreta da língua no momento em que os professores se manifestam de forma a explicitar a ideologia que é sustentada pela instituição social à qual esses profissionais são vinculados, no caso, a escola¹¹. Nesse caso, o discurso dos professores pesquisados se baseia em pensamentos e visões de mundo derivados da posição social e cultural do grupo a que pertence e da instituição à qual estão profissionalmente vinculados e que permite que esse grupo se sustente como tal em relação à sociedade, defendendo e legitimando sua ideologia, que é sempre coerente com seus interesses. Desta forma, parte-se do princípio que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – fazem parte de um conjunto de documentos orientadores para esta ideologia e a partir dela.

Os dados coletados com base nas respostas dos questionários foram demonstrados por meio de gráficos e tabelas, nos quais os números falam por si. Todavia, os dados quantitativos também serviram para subsidiar a análise das respostas manifestadas nas entrevistas, análise esta que é feita sob a óptica da Teoria das Representações Sociais – cuja gênese se deu com a pesquisa de opinião e análise teórica feita por Serge Moscovici, em Paris, no final da década de 1950 e que culminou em sua tese de doutoramento –, por meio da qual Moscovici buscou entender como um conhecimento especializado, científico (no caso de sua pesquisa tal conhecimento era a Psicanálise) se transforma em conhecimento do senso comum.

Neste trabalho, a literatura é considerada um conhecimento especializado que pode ser “consumido” pelo senso comum, ou seja, pelos professores da primeira fase do ensino fundamental, formados em Pedagogia ou em outra área do conhecimento, mas que não são, portanto, especializados em literatura¹². Já os Parâmetros Curriculares Nacionais – os

¹¹ Cf. ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

De acordo com Althusser, o Aparelho Ideológico de Estado (AIE) escolar se encarrega de imprimir nas crianças, desde o início da escolaridade, os saberes e valores que constituem a ideologia dominante (língua materna, literatura, matemática, ciência, história, moral, educação cívica, filosofia etc.). Para ele, muito raramente os professores se posicionam contra tal ideologia, uma vez que grande parte deles sequer suspeita que está a seu serviço. Não haja dúvida de que neste trabalho não se quer discutir a ideologia deste AIE e sim compreender as representações sociais dos professores sobre literatura dentro desta instituição.

¹² Consideramos especializados em literatura o sujeito que cursou Letras e/ou fez algum tipo de especialização em Literatura.

PCN – se constituem em uma teoria que pode ou não ser assimilada pelos professores dessa fase de ensino, sendo eles – os professores – o “homem comum” ou os “sábios amadores” (MOSCOVICI, 1978), que têm ao seu dispor conhecimentos especializados e que, de tanto ouvir falar sobre eles, quer seja no ambiente de trabalho, com seus pares, no seio da sociedade por intermédio da interação com as pessoas ou por meio da mídia, acabam por formular ideias a seu respeito.

À luz dos preceitos da Teoria das Representações Sociais e com a ajuda metodológica da AD, o discurso dos professores é estudado para que sejam compreendidas, além de suas representações sociais, suas ações no processo de assimilação das teorias de ensino contidas nos PCN e na utilização e consumo da literatura como produto cultural e como entidade ontológica e ôntica¹³.

Desta forma, o sujeito deste estudo é o professor que tem sob sua responsabilidade a incumbência de puxar o véu que encobre o universo e que a criança ainda não consegue descortinar sozinha. Essa fase do ensino (e no caso desta pesquisa o ensino é público) é de fundamental importância na vida de todo e qualquer cidadão porque é nesse momento que o estudante está aberto à construção de conhecimentos ainda não experimentados e é, portanto, vulnerável a influências, não importando quais sejam essas influências. O professor, certamente, poderá imprimir nesse ser novo, virgem e isento de preconceitos, as melhores ou as piores marcas.

Compreenda-se que isso não quer dizer que a criança seja considerada um ser desprovido de conhecimentos prévios. Ao contrário, o verbo *imprimir* significa que o professor pode, com artifícios pedagógicos, dar oportunidades para que a criança possa, por meio da leitura de textos literários, aumentar o seu universo de conhecimentos, produzindo outros, melhorando a qualidade de sua leitura e do seu senso crítico em relação a si e aos outros. Um senso crítico que seja embasado em elementos que lhe deem os recursos necessários e úteis para o autoconhecimento e para conhecer o mundo que a rodeia, de forma a promover diálogos consigo e com o outro, e a agir responsiva e responsavelmente¹⁴.

A pesquisa parte das seguintes questões:

1. Quais são as representações sociais dos professores de primeiro de segundo ciclos do Ensino Fundamental, no Distrito Federal, sobre literatura e leitura de texto literário?

¹³ O que se quer dizer com “entidade ontológica e ôntica” é que a literatura como produção humana se constitui em possibilidades e em concretude, isto é, em realidade precisa.

¹⁴ Cf. Bakhtin, M. **Para uma filosofia do ato**. Texto completo da edição americana *Toward a Philosophy of the Act*. Tradução para o inglês de Vadim Liapunov. Tradução para o português de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Austin: University of Texas, 1993.

2. O professor do primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, no Distrito Federal, conhece os PCN e os conceitos sobre literatura suficientemente para colocar em prática a leitura em sala de aula como recomendam os PCN da Língua Portuguesa?

3. Os professores pesquisados demonstram possuir uma representação social bem estruturada da literatura como arte, incluindo noções sobre estética e estilo literário?

O principal objetivo desta pesquisa foi verificar a representação social da literatura, a partir de estudo feito com professores, a fim de compreender como esses sujeitos concebem a literatura e como utilizam o texto literário, tendo em vista o que recomendam os PCN da Língua Portuguesa e cujo texto é aqui repetido, mas com algum complemento:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. [...] A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (PCN de Língua Portuguesa, 1997, p.30, grifos nossos).

Desta forma, este trabalho buscou elucidar dois pontos cruciais:

1. Verificar e compreender as representações sociais que professores alfabetizadores (primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental) têm sobre literatura.

2. Averiguar em que medida os professores pesquisados praticam efetivamente a leitura de textos literários, segundo recomendam os PCN da Língua Portuguesa de 1ª a 4ª séries, edição de 1997.

A hipótese inicial é a de que os professores da primeira fase do ensino fundamental (1º e 2º ciclos) não têm uma representação social, nos termos de Moscovici (1978), bem estruturada sobre arte literária e nem dispõem de elementos necessários para distinguir textos tipicamente literários (arte literária) de outros tipos de textos, ou seja, de textos de conteúdo referencial (técnico-informativos), entre outros, a fim de utilizá-los como instrumento estratégico para o letramento em Língua Portuguesa, e nos demais campos do conhecimento e da cultura, assim como, é claro, a formação do gosto pela leitura, principalmente de texto literários.

A validade metodológica da pesquisa em representações sociais já foi largamente questionada, mas também é amplamente utilizada e, como lembra Sá (1998, p. 24), há uma

proposição teórica de que uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto). Não podemos falar em representação de alguma coisa sem especificar o sujeito - a população ou o conjunto social - que mantém tal representação. Da mesma maneira, não faz sentido falar nas representações de um dado sujeito social sem especificar os objetos representados.

No caso específico deste trabalho, tanto o sujeito, isto é, a população, quanto o objeto estão claramente definidos, quais sejam, um conjunto representativo de professores e a literatura.

A Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, vem sendo utilizada para embasar inúmeras pesquisas em diversos campos das ciências sociais e ciências aplicadas, especialmente a Psicologia, a Educação e até mesmo na área da Saúde, isto é, a Medicina.

Além da Teoria das Representações Sociais, os elementos que compõem o quadro de referências teóricas que orientam esta pesquisa têm base nos conceitos de estética, dialogismo e discurso, em Bakhtin (2003, 2008, 2009 e 2010). No tocante à estética, o foco deste trabalho não trata somente do que tange à estética material, mas principalmente à estética do conteúdo (BAKHTIN, 2010). Bakhtin orienta a formulação de tal quadro referencial especialmente no que diz respeito ao entendimento dos conhecimentos dos professores analisados com o objetivo de se compreender o nível de seu conhecimento de uma estética e das características próprias do texto literário. O próprio Bakhtin (2010, p.11-16) melhor explicita quando afirma que

[...] sem uma concepção sistemática do campo estético, tanto no que o diferencia do campo cognoscível e do ético, como no que o liga a eles na unidade da cultura, não se pode separar o objeto submetido a um estudo de poética – a obra de *arte literária* – da massa de obras escritas com palavras, mas de um outro gênero; certamente, é claro, essa concepção sistemática é introduzida todas as vezes pelo pesquisador, mas de forma nem um pouco crítica (grifo do autor).¹⁵

Essa concepção bakhtiniana requer dos professores a construção de conhecimentos mais especializados, mas isso só será possível a partir de mudanças nos currículos dos cursos que formam esses profissionais que atuam na educação básica. No tocante ao processo de alfabetização, Ferreiro e Teberosky (1991) chamam a atenção para os

¹⁵ Embora nesse texto Bakhtin esteja se referindo à produção científica da crítica literária na Rússia, no caso desta pesquisa, o que Bakhtin chama de “pesquisador” substitui-se pelo professor dos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental e que, preferencialmente, deve ser o responsável pela formação do senso estético para a escolha de textos e para a leitura.

aspectos que dificultam seriamente a aprendizagem da leitura e da escrita, afirmando que as dificuldades se baseiam nos métodos de ensino, posto que a preocupação dos professores se focaliza no método que dá bom resultado, com o objetivo de alfabetizar um número maior de alunos em menor tempo, mas perde o foco no que há de realmente importante, que é a qualidade da aprendizagem. As autoras alertam para o fato de que os métodos, frequentemente, não se fundam em aspectos que são essenciais para a aprendizagem, que são, em resumo, a competência linguística do sujeito que aprende e suas capacidades cognoscentes, o desejo de buscar o conhecimento e a capacidade de fazer relações entre o que aprende na escola e o contexto social e cultural.

Desta forma, esta pesquisa não apresenta apenas relevância acadêmica, mas também significativo valor social, pois, com base na percepção dos conhecimentos que possibilitem a esses professores a identificação, na leitura feita por seus alunos, das predições léxico-semânticas¹⁶ e sintáticas¹⁷ para a leitura, produção de sentido e intertextualização de textos literários, poderemos compreender o nível de leitura que tem sido praticado com as crianças na primeira fase do ensino fundamental e, conseqüentemente, o tipo de leitor (ou não leitor) que está sendo formado na capital da república do Brasil.

v Como ler e analisar a fala, as respostas orais dos professores?

Uma das preocupações iniciais era a ideia de que pudesse existir uma luta teórica entre a Literatura e a Linguística (como campos de estudos científicos) com a finalidade de alcançar espaço de poder no campo metodológico e da produção teórico-científica. Contudo, outra ideia se afigurou como bálsamo (talvez algo que já tenha sido lido ou ouvido e cuja autoria insiste em se furtar) e me lembrou de que toda obra literária é também uma obra de língua e que a língua é objeto da Linguística. Por causa dessa segunda ideia, deixei de cultivar a primeira e passei a considerar possível o uso da Teoria de Análise do Discurso (AD) como elemento metodológico, na tentativa de desvendar a “opacidade” presente no discurso, a fim de procurar nessa opacidade “a presença do político, do simbólico, do ideológico” (ORLANDI, 2008, p. 21). Esclareça-se que a utilização teórica da AD foi bastante superficial, sem o devido aprofundamento requerido nas análises que dela lançam mão, sobretudo porque este não é um trabalho cujo foco principal seja a Análise do Discurso.

¹⁶ De acordo com Ferreiro e Teberosky (1991, p.270), predições léxico-semânticas permitem tanto a antecipação dos significados quanto proceder a autocorreções.

¹⁷ Predições sintáticas permitem proceder a autocorreções quando um elemento sintático essencial não foi identificado e também a fazer a antecipação da categoria sintática de um termo. (*Ibidem*).

Mas foram outros argumentos, e estes com forte peso, deram amparo para buscar na AD elementos que possam colaborar e sustentar a leitura do discurso dos professores. Foi Pêcheux quando disse

Notemos, para começar, que é absurdo recriminar a linguística por se restringir a seu objeto: toda disciplina científica se constitui pela exclusão de seu campo daquilo que, até então, a obcecava, no sentido literal do termo. Desta forma, a linguística exclui de seu campo as questões do sentido, da expressão das significações contidas nos textos. [...] Ao conceito (científico) de *língua* se opõe, pois, a noção de *fala* [...] “aquilo que nunca será ouvido uma segunda vez”. Entretanto, esta liberdade aparece, de imediato, submetida a leis, não apenas no sentido de coerções jurídicas (...), mas também no sentido de determinações sócio-históricas desta liberdade da fala...” (PÊCHEUX, (2012, p. 125; grifos e aspas do autor).

e, partindo desses argumentos, ele conclui que

É preciso, finalmente, precisar que a relação de articulação dos processos sobre a base linguística torna-se possível pela existência, no próprio interior desta base, de mecanismos resumidos pelo termo *enunciação*, pela qual se efetua a *tomada de posição* do “sujeito falante” em relação às representações das quais ele é o suporte. Alguns linguistas e pesquisadores especializados no estudo de textos começam a trabalhar sobre este ponto decisivo para o futuro das relações entre a linguística (ou teoria da língua) e o que foi designado aqui pelo nome provisório de “teoria do discurso” (PÊCHEUX, (2012, p. 128-9; grifos e aspas do autor).

O que Pêcheux chamou de “teoria do discurso” evoluiu para a teoria de Análise do Discurso (AD), que é uma ciência à parte da Linguística e ajudará a compreender o discurso contido nas respostas dos sujeitos pesquisados. Também Maingueneau (2010) e outros estudiosos, que seguem se baseando na teoria de Michel Pêcheux, foram utilizados neste estudo.

A Análise do Discurso torna possível o exame dos “aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas.” (FERNANDES, 2008, p. 13), revelando, assim, a posição socioideológica assumida pelos sujeitos do discurso ou de grupos de sujeitos relativamente ao um mesmo tema. O objeto de estudo da AD é o discurso, tomado a partir da situação histórico-social-ideológica de produção e como exterioridade da língua e da fala. Segundo Pêcheux, para quem a língua deva ser estudada em “funcionamento”, como instrumento de materialização de ideologias,

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” [...] mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. (PÊCHEUX, 1997b, p. 190, *apud* FERNANDES, 2008, p. 16; aspas do autor).

Os instrumentos de pesquisa (questionário e entrevista semiestruturada) buscaram levantar elementos que desvendassem as ideias e concepções desses professores sobre literatura, estética literária, estilo literário, além de verificar a frequência com que leem textos eminentemente literários. Por isso, apresentam questões que evocam dados minimamente comprobatórios sobre suas noções sobre esses entes do universo da leitura e da escrita literárias, tanto do aspecto formal quanto do conteúdo dos textos, assim como dos elementos visuais que os acompanhem.

A Teoria das Representações Sociais, formulada por Serge Moscovi - nas décadas de 1950 e 60 -, é o ponto de partida e de chegada desta pesquisa cujos dados coletados foram apresentados e analisados nesta tese. Essa teoria serve de base, principalmente, para identificar, nas respostas fornecidas pelos professores, sujeitos da pesquisa, as representações sociais que esse conjunto de indivíduos mantém sobre a literatura.

Segundo Jodelet (1986), a representação social é desenvolvida no próprio processo de interação social, particularmente, naquelas situações relativas à difusão dos conhecimentos artísticos e científicos etc.. De acordo com essa autora, as representações sociais poderiam ser consideradas, num sentido mais amplo, como uma forma de pensamento social, da mesma forma que esse pode ainda ser concebido como a realidade que é formulada pelos sujeitos dos diversos segmentos de uma sociedade. São esses significados compartilhados que possibilitam a construção de perspectivas comuns.

Chacón (2003), tratando do ensino da Matemática, diz que tanto os professores como os alunos possuem visões próprias sobre o conteúdo. Para essa autora, os conhecimentos subjetivos podem acarretar um obstáculo a respeito de mudanças. Se o professor se permitir práticas de ensino diferentes, poderá encontrar resistência por parte dos alunos, já que estes podem deter algumas crenças sobre como deve ser a aprendizagem. Sob este aspecto, poderão manifestar reações emocionais negativas. Com efeito, o professor deverá ajudar os alunos a saírem deste estado de bloqueio a partir de atividades (matemáticas, no caso da pesquisa dessa autora) compreensíveis e relacionadas com a sua realidade. Tanto as exigências cognitivas quanto às afetivas são importantes para a aprendizagem.

Nesta pesquisa, o professor é aquele que lida com crianças no início da vida escolar – o ciclo básico de alfabetização e o quarto e quintos anos de escolaridade -; enfim, a consolidação da alfabetização e a formação de conceitos e opiniões sobre a lectoescritura, o que lhe garante menor nível de tensão e de resistência no que diz respeito à formação de visões sobre os conteúdos ou as disciplinas.

Para concluir esta introdução, faz-se necessário um último e importante esclarecimento: ao longo de todo o trabalho foram utilizados os termos professor ou professores, no masculino, obedecendo ao imperativo gramatical, embora a maioria da população que fez parte da pesquisa seja do sexo feminino. Mas houve sujeitos do sexo masculino. Ao transcrever cada resposta, não será identificada a pessoa que respondeu, porque tanto as entrevistas quanto os questionários foram anônimos; no momento em que foram feitos os comentários sobre as falas transcritas, foi atribuída a sigla *P1*, *P2*, *P3* e assim por diante, para identificar o autor ou a autora do trecho transcrito, sem mencionar, portanto, o gênero daquele ou daquela que fala. As entrevistas foram realizadas individualmente com quem se colocou à disposição para respondê-la e pelo menos quarenta e oito horas após os professores terem respondido ao questionário. Essa estratégia visava a dar aos sujeitos pesquisados um tempo para refletir sobre o tema, uma vez que o questionário já os introduzira ao processo da pesquisa.

Resumidamente, este trabalho foi estruturado, além desta Introdução, da seguinte forma:

Capítulo 1 Pressupostos teóricos: a Teoria das Representações Sociais e a confluência entre as ideias de Moscovici e Bakhtin: faz-se uma rápida revisão da teoria que serve de base fundamentadora para a pesquisa de campo efetivada neste trabalho, isto é, a Teoria das Representações Sociais e busca colocar em evidência os pontos em que as ideias de Bakhtin e Moscovici apresentam convergências, especialmente o pensamento bakhtiniano e a Teoria das Representações Sociais.

Capítulo 2 Literatura e leitura - um abraço de vida e luz: neste capítulo, persegue-se, com base no pensamento de vários teóricos tais como Bakhtin (2003; 2010), Perrone-Moisés (1990), Aguiar e Silva (1976), Candido (2004 e 2008) Eagleton (2006), Compagnon (2009 e 2010) Sartre (2006) Jauss (1994; 2002) Iser (1996; 1999; 2002), Tinoco (2010), entre outros, o conceito de literatura; e é feita uma revisão das teorias sobre literatura, leitura e leitor, na perspectiva da Estética da Recepção.

Capítulo 3 O professor: sua formação, sua qualificação e suas leituras: a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, procura-se entender a formação dos professores que fizeram parte da pesquisa e, compreendendo tal amostragem, estabelecer um perfil de formação acadêmica desses profissionais, assim como o tipo de texto que costumam ler.

Capítulo 4 Os PCN, os professores e o texto literário: analisa a importância do texto literário à luz dos Parâmetros Curriculares e à luz dos dados coletados na pesquisa realizada

nas escolas da rede pública de Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal.

Capítulo 5 Estética e estilo: o conteúdo é o problema - com base no pensamento de Aristóteles (arte poética e arte retórica) e de teóricos como Bakhtin (2010), Jauss (1994; 2002), Iser (1999), Aguiar e Silva (1976), Tavares (2002) e Macherey (1971) é feita uma reflexão sobre estética e estilo tanto do ponto de vista da leitura quanto da produção do texto literário, e são apresentadas as respostas dos professores sobre esses dois aspectos da obra de arte literária.

Capítulo 6 Ler é imprescindível: ler o quê? Ler como? aqui é feita uma reflexão sobre literatura, leitura e vida, incluindo uma visada da leitura em obras literárias como *Dom Quixote de La Mancha*, de Cervantes; *Razão e sensibilidade*, de Jane Austen; *O menino Grapiúna*, de Jorge Amado etc., com respaldo teórico em Faguet (2009), Zilberman (2001) e outros.

7 Conclusão: Cego guia cego com boas intenções - faz-se aqui uma reflexão, partindo do direito que todo ser humano tem à literatura, que é um bem humanizador, conforme Candido (2004), e busca evidenciar a situação do professor alfabetizador e de seus alunos, tendo por base as respostas desses profissionais à entrevista e ao questionário, que revelaram suas ideias, suas preferências, suas leituras e suas representações sociais da literatura.

Capítulo 1 Pressupostos teóricos: a Teoria das Representações Sociais e a confluência de ideias entre Moscovici e Bakhtin

Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência.

Karl Marx¹⁸



19

Neste primeiro capítulo, envidaram-se esforços para apresentar resumidamente a Teoria das Representações Sociais e também para identificar pontos de convergência existentes em alguns pontos das teorias de Serge Moscovici e Mikhail Bakhtin.

Não é possível esgotar todas as possibilidades porque ambos - e principalmente Bakhtin - possuem uma obra muito vasta e diversificada. Tão importante quanto a apresentação de um esboço resumido da teoria moscoviciana é a investigação que busca identificar as confluências existentes entre as ideias do Filósofo da Linguagem e as do criador da Teoria das Representações Sociais, especialmente no que diz respeito ao signo ideológico, o discurso concreto dialógico e às representações sociais. Partindo da gênese e evolução da

¹⁸ Frases sobre o educador social. Fonte: http://pensador.uol.com.br/frases_sobre_educador_social/. Acesso em 03 de junho 2011.

¹⁹ Imagem 1 – Definindo Representação Social.

Fonte: <http://search.babylon.com/imageres.php?iu=http://3.bp.blogspot.com/>. Acesso em 10 de maio 2011

teoria criada por Moscovici, foi possível seguir buscando identificar os pontos de encontro dessa teoria com ideias bakhtinianas constantes na vasta e complexa obra fruto das suas reflexões.

1.1 A gênese e a evolução da Teoria das Representações Sociais

No fim do Século XIX e na primeira metade do Século XX, quando os meios de comunicação ainda não eram tão velozes e eficazes como são na atualidade, pensadores admiráveis, entre os quais é possível destacar Émile Durkheim (1858-1917), na França, Serge Moscovici (1928-), também na França, e Mikhail Bakhtin (1895-1975) na Rússia, pensaram e estudaram a relação e a comunicação do homem consigo, com outros seres humanos e com o mundo que os rodeia. Esses pensadores, cada um ao seu modo, em seu tempo e espaço, procuraram compreender e mostrar como o ser humano e a sociedade se relacionam, se representam e representam o mundo, assim como o modo pelo qual o homem elabora e comunica seu pensamento.

Moscovici (1961; 2004) deixa claro que a Teoria das Representações Sociais se funda em Durkheim, que, em seu trabalho intitulado *Les Règles de la Méthode Sociologique*, de 1895, repudiou a ideia de que o comportamento dos indivíduos seja compreendido e explicado biológica e psicologicamente. Para ele, são os “fatos sociais” que não somente influenciam como também condicionam o comportamento do indivíduo na sociedade. Esses “fatos sociais”, que são reais, sólidos e objetivos, são também *sui generis* porque não podem ser reduzidos às condições climáticas, biológicas ou psicológicas. Tais fatos, que são exteriores ao indivíduo, são perenes e concernem à Sociologia, tendo um poder coercitivo sobre as consciências individuais. O comportamento do indivíduo, na concepção durkheimiana, é regido por um “Código” que existe fora do ser individual e também é preexistente a ele.

A educação é responsável, de acordo com Durkheim, pela transmissão desse “Código” que exerce um poder que é não somente imperativo, mas também coercivo sobre o sujeito. Com efeito, o pai da sociologia moderna preconiza que os estudos científicos dos fatos sociais devem partir do “pensamento coletivo” em si e por si, na forma e na matéria. Segundo ele,

Para compreender a maneira como a Sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, é a natureza da sociedade, e não a dos particulares,

que devemos considerar. Os símbolos com que ela se pensa mudam de acordo com o que ela é. [...] Se ela condena certos modos de comportamento, é porque ferem alguns dos seus sentimentos fundamentais; e esses sentimentos pertencem à sua constituição, tal como os do indivíduo ao seu temperamento físico e à sua organização mental. (DURKHEIM, 2008, p. 20).

Efetivamente, Durkheim sobrepõe a sociedade ao indivíduo, considerando que o ser individual não passa de uma peça na engrenagem social e com essa postura o pensador considerou que as representações são coletivas. Sua teoria, ou seja, a Teoria das Representações Coletivas, foi retomada por Serge Moscovici, por ocasião de sua pesquisa de doutoramento, para pensar como se dão as representações sociais. Farr (2007, p.32) afirma que Moscovici escolheu Durkheim como ancestral da Teoria das Representações Sociais e que há “clara continuidade entre os estudos das representações coletivas e o estudo mais moderno de Moscovici sobre representações sociais”.

É preciso ressaltar, contudo, que o autor da Teoria das Representações Sociais partiu da perspectiva do indivíduo, que é um ser social, cujas ideias e ações interferem na maneira pela qual o grupo age e representa a si e ao mundo que o rodeia. O ente humano, nessa perspectiva, não absorve os conteúdos, o mundo objetivo e as informações exatamente da maneira que lhe são repassados. Ao contrário, ele os reformula no momento em que com eles se depara. Contrariamente ao que pensava Durkheim, o indivíduo não é meramente um ser passivo diante do mundo e dos fatos sociais. Por vezes, ele pode simplesmente reproduzir os significados recebidos, mas na maioria das vezes a apropriação que faz da realidade passa por um processo de reorganização dos significados que lhe foram fornecidos. É uma das maneiras de o indivíduo se apropriar dos aspectos da realidade, e de expressar seu pensamento, é por meio das representações sociais, nas quais subjaz uma forma de conhecimento elaborado e compartilhado, cujo objetivo prático concorre para que haja a estruturação de uma realidade comum a um conjunto social (MOSCOVICI, 1978). Destarte, é possível concluir que o indivíduo assimila conhecimentos reelaborando-os, e, por assimilá-los, modifica-se. Na vida em sociedade, ao interagir, interfere no comportamento do outro, modificando-o; e, por consequência, influencia o grupo a que pertence e também sofre influências desse grupo.

Serge Moscovi iniciou suas especulações sobre o impacto que o conhecimento especializado (a ciência) exerce na cultura das pessoas comuns, do povo – o que ele chama de “sábios amadores” – logo após a II Guerra mundial. Ele queria entender como o conhecimento científico altera mentes e comportamentos.

No caso específico de sua pesquisa, Moscovici quis investigar de que forma um conhecimento científico (especificamente a Psicanálise) transformara-se em conhecimento do senso comum. Seu trabalho resultou na tese intitulada *La Psycanalyse – son image et son public*, que veio a público em 1961, traduzido para a Língua Portuguesa e publicado no Brasil em 1978, pela Zahar Editores, sob o título *A Representação Social da Psicanálise*. Esse trabalho deu origem à Teoria das Representações Sociais.

As representações sociais são, segundo esse estudioso, “entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano.” (MOSCOVICI, 1978, p.41). Devido a essa quase tangibilidade, sua realidade é facilmente apreensível, mas o seu conceito não é tão facilmente apreendido. Nas representações sociais, cruzam-se conceitos sociológicos e psicológicos que se estruturam no indivíduo por meio de leituras, audiências, conversas, informações da mídia escrita, televisiva, radiofônica, propagandas de toda natureza etc. e se difundem socialmente.

Segundo o criador da Teoria das Representações Sociais, toda representação social é racional e é a representação de algo, por exemplo, um objeto, uma pessoa, uma doença, um conceito, uma ciência etc. (MOSCOVICI, 1978).

Moscovici estudou 2.265 pessoas, em Paris, na década de 1950, e confessa, em um diálogo com Ivana Marková, publicado na 2ª edição de seu livro intitulado *Representações Sociais: investigações em Psicologia Social*, pela Editora Vozes, em 2003, que sofreu algumas outras influências, mas foi Durkheim, cuja teoria já foi anteriormente mencionada, que serviu de ponto de partida para o conteúdo de sua teoria. Entre essas influências ele cita Jean Piaget, com seu estudo das representações sociais das crianças, que lhe serviu de modelo metodológico.

Resumidamente, a obra de Moscovici preocupa-se em entender como se dá o processo de produção de conhecimento socialmente, podendo, segundo Oliveira (2004, p.181), no campo das ciências sociais, ser inserida no campo da sociologia do conhecimento, visto que consiste

não apenas em compreender como o conhecimento é produzido, mas principalmente em analisar seu impacto nas práticas sociais e vice-versa. Em suas próprias palavras, interessou-se no “poder das idéias” de senso comum, isto é, no “estudo de como, e por que as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam idéias em práticas [...]” Em síntese, preocupou-se em compreender como o tripé grupos/atos/idéias constitui e transforma a sociedade.

A noção de transformação de ideias em práticas apresentada por Oliveira remete à ideia de *práxis*, no sentido que lhe atribui o marxismo, isto é, a capacidade que o ser humano tem de criar, recriar e transformar o mundo a sua volta, não importando se essa atividade transformadora se situa no campo material ou no mundo das ideias. Naturalmente, uma atividade individual acaba por impactar no meio social, levando a construções coletivas e transformando a vida do grupo.

Apesar da influência durkheimiana, Moscovici explica a relação do indivíduo com a sociedade de maneira bem diversa do que preconizava Durkheim. Diferentemente da Teoria das Representações Coletivas, a Teoria das Representações Sociais examinam as representações sociais na óptica individual e, por uma associação de características comuns nos indivíduos de determinados segmentos da sociedade, sendo por isso possível inferir sobre o modo como se dá a representação social desse segmento, considerando os elementos religiosos, culturais, políticos, ideológicos etc. do grupo. Para Moscovici, a relação das consciências individuais (sábios amadores) com a sociedade é recíproca e, nessa relação, há troca efetiva de informações e de influências. O homem, ao tomar conhecimento de um dado objeto, cria uma representação individual e, nas relações sociais, ele transfere seus saberes e assimila outros, modificando, muitas vezes, sua concepção inicial.

No que diz respeito à epistemologia, a Teoria das Representações Sociais centra-se principalmente na passagem dos conceitos científicos, da fala do cientista para a noção, a interpretação por meio do pensamento e da fala do povo, ou seja, a maneira pela qual o conhecimento especializado se propaga e se transforma em senso comum. Essa teoria preconiza que o discurso da ciência pode surgir em campo restrito, entre os especializados, mas seu destino é o povo, que se constitui em seu público e constrói sua imagem. Contudo, as representações não são idênticas para todos os membros de um grupo, elas dependem do conhecimento popular (de senso comum) e do ambiente sociocultural no qual se situam os indivíduos. Ainda segundo Oliveira (*ibidem*),

no caso de novas situações ou diante de novos objetos, como, por exemplo, a psicanálise, o processo de representar apresentava uma seqüência lógica: tornar familiares objetos desconhecidos (novos) por meio de um duplo mecanismo então denominado *amarração* – “amarrar um barco a um porto seguro”, conceito que logo evoluiu para sua congênere “ancoragem” –, e *objetivação*, processo pelo qual indivíduos ou grupos acoplam imagens reais, concretas e compreensíveis, retiradas de seu cotidiano, aos novos esquemas conceituais se apresentam e com os quais têm de lidar.

A gênese da Teoria das Representações Sociais se dá justamente quando Moscovici considerou que o conceito de Representações Coletivas, de Durkheim, era muito

estático, descritivo e não considerava de maneira satisfatória a relação indivíduo-sociedade num panorama histórico-crítico. A principal distinção entre a teoria de Durkheim e a de Moscovici está no fato de que a Teoria das Representações Sociais volta sua atenção para a dimensão física, mental, cognitiva, sociocultural e comunicacional, numa perspectiva objetiva e subjetiva, como se pode constatar na própria expressão de seu autor

[...] uma opinião, tal como uma atitude, é considerada unicamente do lado da resposta e enquanto “preparação da ação”, comportamento em miniatura. Por esta razão, nós lhe atribuímos uma virtude preditiva, uma vez que, segundo o que um indivíduo diz, pode-se deduzir o que ele vai fazer. (MOSCOVICI, 1978, p. 46)

As Representações Sociais, segundo definição apresentada por Spink (1993), são modalidades de conhecimento prático, orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivem os sujeitos dessas representações. São, conseqüentemente, formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos — imagens, conceitos, categorias, teorias —, mas que não se reduzem jamais aos componentes cognitivos. Por serem socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. Desse modo, as representações são, essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção. Ou seja, a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação onde circulam.

Marková contribui com a noção de dialogicidade para o entendimento do conceito das representações sociais. Segundo ela, a dialogicidade apresenta “polifasia”, isto é, nela, o pensamento se mostra sob formas diversas e até opostas, e estas formas podem ser apropriadas e expressas em contextos diferentes, podendo até se apresentar “em conflito e lutando por dominância. Isso é o que está expresso na hipótese de Moscovici (1961, 1976a) sobre a polifasia cognitiva (polyphasie cognitive).” (MARKOVÁ, 2006, p. 161). Essa polifasia²⁰ cognitiva possibilita o emprego de maneiras diferentes de pensamento e conhecimento, tais como o científico, o senso comum, o religioso etc., o que faz pressupor que no processo da construção do conhecimento científico, por exemplo, o sujeito dispõe previamente de conhecimentos outros e os utiliza mesmo que seja para negá-los. Conforme Marková, “O pensamento, portanto, ao invés de ser homogêneo ou monológico, é normalmente antinômico e dialógico. Nós somos capazes de combinar e usar nossas

²⁰ Cf. MARKOVÁ (2006, p. 161), “O termo “polifasia” vem da física da eletricidade, onde o adjetivo “polifásico” se refere à existência de correntes alternadas e simultâneas que, todavia, podem estar em desacordo entre si.”.

capacidades intelectuais de diversas maneiras e podemos expressar nossas ideias de maneiras diferentes usando palavras específicas, gestos e símbolos.” (*ibidem*).

Essa autora traz também a noção de funções diferentes que coexistem nas ações do discurso, referindo-se a Bühler e Jakobson, mas ressalta que a noção de “participantes dialógicos” existente nesses dois autores não pode ser confundida com a noção dialógica de Bakhtin quando ele trata da “heteroglossia” ou “ambiguidade”. Marková toma como exemplo a análise do carnaval de Rabelais feita por Bakhtin e na qual ele evidencia um caso específico de heteroglossia entre culturas oficiais e não oficiais. Ela afirma que

Assim como a polifasia se refere a módulos diferentes de pensamento, também a “heteroglossia” se refere aos divergentes estilos de discurso, que surgem das aberturas infinitas das linguagens em diferentes situações concretas. As relações do *Alter-Ego* são únicas por definição e em cada caso estão repletas de julgamento e avaliação. Todos os pensamentos e todas as palavras são indeterminados, no sentido de poder ser interpretadas de muitas maneiras diferentes, dependendo de quem é o *Alter-Ego*. Para Bakhtin, “nada de conclusivo foi dito, o mundo é aberto e livre, tudo está ainda no futuro, e sempre estará no futuro” (1984, p. 166). (MARKOVÁ, 2006, p.162).

Para Marková, a dialogicidade se constitui em condição indispensável para que a mente humana possa conceber, criar e se comunicar; e as representações sociais, porque se situam no âmago da cultura, elas se manifestam no discurso público e no pensamento social sobre fenômenos que afetam as realidades sociais.

1.1.2 A Teoria das Representações Sociais e seu campo de atuação

Nascido na Romênia e exilado na França, Moscovici explica porque escolheu a Psicanálise como seu objeto de estudo:

Nos anos de 1948/1949 havia duas teorias que estavam começando a penetrar na sociedade francesa: a primeira, o marxismo, partilhado e propagado pelo maior partido da Europa; e em segundo lugar, a psicanálise. Eu estava impossibilitado de escolher o marxismo, porque era um estrangeiro e um refugiado de um país comunista; era também uma questão politicamente difícil. (MOSCOVICI, 2003, p. 311).

Em sua origem, a Teoria das Representações Sociais pertence ao campo da Psicologia Social, mas com o passar do tempo, outras áreas do conhecimento foram se apoderando de seus conceitos e métodos para investigar principalmente fenômenos sociais. Jovchelovitch e Farr (2007) colocam-na na esfera sociológica da Psicologia Social. Jodelet, no texto *Representações Sociais: um domínio em expansão*, que abre seu livro sob o título:

Representações Sociais, editado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, afirma que “qualquer pessoa que observe o campo de pesquisa hoje cristalizado em torno da noção de representação social não deixará de notar três particularidades marcantes: vitalidade, transversalidade e complexidade.” (JODELET, 2001, p.23). Ela atribui essa vitalidade a uma noção que se consagrou no campo das ciências humanas com uma vasta publicação em diversos países. Depois de admitir que a Teoria das Representações Sociais, após de vir à luz, em 1961, passou por um período de latência, e afirma, ainda, que

Tal conquista se explica pela supressão de obstáculos de tipo epistemológico que impediram o desdobramento da noção [...].

Situada na interface do psicológico e do social, esta noção interessa a todas as ciências humanas: é encontrada em Sociologia, Antropologia e História, estudada em suas relações com a ideologia, os sistemas simbólicos e as atitudes sociais refletidas pelas mentalidades. (*Ibidem*).

A autora menciona, ademais, que a Teoria das Representações Sociais ultrapassa o campo da psicossociologia, pois esta não é suficiente para explicar sua atual fisionomia, cuja fecundidade é mensurável

pela diversidade das perspectivas e dos debates que suscita. Uma das razões que levaram Moscovici (1969,1984) a restabelecer o uso da noção foi a reação contra a insuficiência dos conceitos da Psicologia Social, a limitação de seus objetos e paradigmas. Esta perspectiva crítica pode provocar uma certa imprecisão nocional, razão também de fecundidade. Na realidade, autorizou empreendimentos empíricos e conceituais diversos e a articulação da concepção psicossociológica à de outras disciplinas. (*idem*, p. 25).

Na mesma obra acima mencionada, encontram-se relatos de pesquisas de diversas áreas do conhecimento no campo social, incluindo, por exemplo, *As representações sociais no campo educativo*, Gilly (1989), que discute as representações e a relação psicopedagógicas, as significações das situações e aquisições no campo educativo, na França. Segundo Gilly, a compreensão de fatos da educação por via da noção de representação social é interessante porque ela orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo e também apresenta uma nova via para a explicação de mecanismos pelos quais os fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam os resultados deles; ela favorece, também, as articulações entre a psicossociologia e a sociologia da educação. Mas, segundo ele, essa articulação diz respeito somente à compreensão de fenômenos “macroscópicos”, isto é, as relações entre o pertencimento a um grupo social dado e as atitudes e comportamentos face à escola, a maneira como o professor concebe o seu papel etc..

Para esse autor, o campo educativo aparece como um campo privilegiado para ver como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no seio de grupos, de

forma a esclarecer sobre o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação.

Com efeito, a Teoria das Representações Sociais contribui e auxilia pesquisadores de diversas áreas do conhecimento a entender a episteme, segundo Foucault (1999), isto é, como paradigma comum aos diversos saberes humanos em uma determinada época que, por se embasarem numa mesma estrutura, compartilham as mesmas características gerais, independentemente de suas diferenças específicas. A teoria de Moscovici colabora principalmente oferecendo instrumental teórico-prático que auxilia não somente no levantamento de dados, mas também a leitura dos mesmos.

1.2 Confluências entre as ideias de Bakhtin e Moscovici

Mikhail Bakhtin – o Filósofo da Linguagem – tem uma produção muito ampla, que abrange as áreas de teoria literária, crítica literária, análise do discurso, sociolinguística, semiótica etc..

Por ser um filósofo da linguagem, suas teorias, ao que parece, podem se aplicar em diversas áreas do conhecimento, pois sua produção no campo da linguística ultrapassa os limites de língua tal qual um sistema; além disso, seus estudos e os do Círculo Bakhtiniano avançam da linguística para a literatura e seus conceitos se fundam na articulação língua-literatura. Na acepção desse estudioso, a língua pode ser considerada “translinguística”.

Em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Bakhtin analisa o enunciado na perspectiva dialógica. O estudo dessa “comunicação dialógica”, ou seja, das “condições da vida autêntica da palavra”, é algo desconhecido pela Linguística enquanto ciência que estuda a língua como sistema isolado do contexto do “discurso” concreto, vivo e “bivocal”. Por isso, ele mesmo denomina-o “metalinguística”, porque considera que “[...] as relações dialógicas são extralinguísticas” (BAKHTIN, 2008, p. 211), visto que não se entende a língua fora do campo sociocognitivo e ideológico. Logo, toda e qualquer análise linguística deve incluir fatores que fazem parte do contexto de fala, da relação do locutor não somente com o receptor, mas também com o ambiente em que os sujeitos estão inseridos, e em seu momento histórico etc.; a isso Bakhtin chama de “espírito da época”, como ele mesmo muito bem explica em um trecho do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*:

[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao

mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação (‘respostas curtas’ na ‘linguagem de negócios’) e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. *Eis porque a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas de comunicação verbal.* [...] Uma análise mais minuciosa revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação. (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2009, p. 44-45).

Bakhtin e Moscovici apresentam uma postura holística no que diz respeito ao processo de comunicação. Para eles, esse processo se dá interativamente porque os seres humanos interagem com o conhecimento e entre si. E o conhecimento tem foro privilegiado nessa interação, seja no campo da linguística ou de qualquer outra ciência, porque intermedeia não apenas o eu e o outro, mas também o sujeito e o objeto, o ser e o mundo. Dessa forma, o conhecimento especializado (científico), objeto das reflexões de Moscovici, nasce da interação do especialista com as pessoas comuns e, depois de ser elaborado, sistematizado e descrito metódica e racionalmente, cai no domínio popular e passa a ser pensado, consumido e interpretado pelo povo.

O objetivo desta reflexão é a relação e a confluência entre ideias de Bakhtin e de Moscovici porque é notável a semelhança entre seus conceitos e a forma pela qual ambos pensam a relação do homem consigo, com o outro e com o mundo, assim como a maneira que o ser humano constrói, assimila conhecimentos e comunica seu pensamento.

Embora Marková afirme que Moscovici não conhecesse o trabalho de Bakhtin e de seu círculo quando desenvolveu a Teoria das Representações Sociais, conforme se verifica neste trecho:

When Moscovici was working on *Psychoanalysis*, he did not know the work of Bakhtin’s Circle, which was still awaiting its resurrection that took place in the late 1960s and 1970s. Nevertheless, we can observe remarkable similarity between the ways Moscovici and Bakhtin express their ideas about language. Thus Moscovici writes about social representations: “The fact that they generate specific languages is one of the signs of their specificity. (Moscovici, 2008, p. 162)²¹. (MARKOVÁ, 2008, p. 482)

E ela afirma ainda que, para ambos, o diálogo não pode ser considerado neutro, que a fala é sempre repleta de intenções, e a palavra carrega em si a força geradora de sentidos que podem

²¹ Livre tradução nossa: Quando Moscovici estava trabalhando em Psicanálise, ele não sabia do trabalho do Círculo de Bakhtin, que só ressurgiria no final dos anos 1960 e 1970. No entanto, podemos observar notável semelhança entre as formas de Moscovici e Bakhtin expressarem suas ideias sobre a linguagem. Assim, Moscovici escreve sobre representações sociais: “O fato de que elas geram linguagens específicas é um dos sinais da sua especificidade” (Moscovici, 2008, p.162).

ser assumidos tanto pelo eu quanto pelo outro, nas relações dialógicas, como se verifica no trecho:

Neither for Bakhtin nor for Moscovici can dialogue be neutral. We find the rejection of communicative neutrality throughout Bakhtin's work and in particular in his analysis of utterances in his essay "On the problem of speech genres" (Bakhtin, 1986). Neutrality can be only artificially imposed but daily speech is always judgmental, evaluative and orientated to creating new meanings. Since words are always doubly orientated, i.e. towards the self and towards the other, they are always open to different interpretations. Equally, we find in *Psychoanalysis* (Moscovici, 2008, e.g. p.167) that dialogue is interplay of questions and answers expressing opinions "for" and "against," shaping ideas in controversy, and decreasing and increasing distance among speakers. (*Ibidem*)²².

As representações sociais se fundam na história e na cultura e são manifestadas por meio da comunicação humana, que pressupõe o dialogismo, conforme Bakhtin, ou a dialogicidade, conforme Marková. Sendo o diálogo não neutro, a heteroglossia, ou seja, o conceito de voz como a interação de múltiplas perspectivas individuais e sociais – que representam a estratificação e aleatoriedade da linguagem - mostra o quanto que cada sujeito do diálogo não é autor das palavras que profere (BAKHTIN, 1983, apud HORN²³). E não sendo autor do que profere, o homem, quando expressa suas representações individuais, integra suas ideias a uma rede de ideias de outros, independentemente de serem seus contemporâneos ou não. E essa ideia é que nos conduz à próxima seção.

1.2.1 O discurso dialógico e a Teoria das Representações Sociais

Na perspectiva bakhtiniana, o texto oral ou escrito dialoga com diferentes vozes por intercessão de vários mecanismos linguísticos e também com os dizeres da sociedade na medida em que o enunciatário, ao apreender ou atribuir os sentidos, julga-os, tomando por base o seu repertório e seus conhecimentos prévios. O texto é signo contextualizado e condiciona o campo de domínio do signo para uma convergência com o campo de domínio do

²² Livre tradução nossa: Nem para Bakhtin nem para Moscovici, o diálogo pode ser neutro. Encontramos a rejeição da neutralidade comunicativa durante todo o trabalho de Bakhtin e, em particular, em sua análise de enunciados em seu ensaio "Sobre o problema dos gêneros do discurso" (Bakhtin, 1986). A neutralidade só pode ser imposta artificialmente, mas a fala cotidiana é sempre crítica, avaliativa e orientada para a criação de novos significados. Como as palavras são sempre duplamente orientadas, ou seja, para o eu e para o outro, elas estão sempre abertas a interpretações diferentes. Do mesmo modo, encontramos em *Psicanálise* (Moscovici, 2008, e.g. p.167) que o diálogo é jogo de perguntas e respostas que expressam opiniões "para" e "contra", moldando idéias em polêmica, diminuindo e aumentando a distância entre os falantes.

²³ HORN, Sonia Regina Nascimento. **Heteroglossia Bakhtiniana: estratégias discursivas no texto para crianças.** Disponível em <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno05-13.html>. Acesso em 20 de março 2013.

fator ideológico que ele representa. Desta forma, o signo não é somente arbitrário, conforme Barthes (2006), mas é também ideológico porque se constitui em elemento essencial da consciência; e, nas palavras de Bakhtin (2009, p. 34; grifo do autor), “*a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos.*”, porque “*a consciência individual é um fato socioideológico*”. Com esta afirmação, Bakhtin reivindica o reconhecimento desse fato para que surgisse uma “psicologia objetiva”.

Moscovici, quando leva a efeito sua pesquisa e constrói a Teoria das Representações Sociais, parece responder a essa reivindicação do filósofo da linguagem. Para Moscovici (1978; 2003), a Psicologia Social possui como tarefa o estudo da ideologia e da comunicação, pois o conceito de ideologia é essencial para se entender as dimensões éticas, valorativas e críticas da condição humana. Estas, por sua vez, não podem se separar das ações, estando, pois, presentes na estrutura das representações sociais. Porque são sempre ideológicas, as representações sociais consistem num processo de classificar e nomear o que existe organicamente, mas não está ainda ordenado categoricamente, formando um conhecimento da realidade acessível a todo o conjunto social que participa de uma realidade comum, incluindo a cultura, os valores, pensamentos etc.. Nos termos de Moscovici,

a representação social se mostra como um conjunto de proposições, reações e avaliações que dizem respeito a determinados pontos, emitidos aqui e ali, no decurso de uma pesquisa de opinião ou de uma conversação, pelo ‘coro’ coletivo de que cada um faz parte, queira ou não. Esse coro é, muito simplesmente, a opinião pública, nome que lhe era dado outrora e em que muitos viam a rainha do mundo e o tribunal da História. Mas essas proposições, reações ou avaliações estão organizadas de maneira muito diversa segundo as classes, as culturas ou os grupos, e constituem tantos *universos de opinião* quantas classes, culturas ou grupos existem. (MOSCOVICI, 1978, p.67; grifo do autor).

Com efeito, as representações sociais são mais ou menos consistentes ou mais ou menos bem estruturadas segundo os conhecimentos, as informações, ou seja, o universo sociocultural de que cada classe ou grupo dispõe. Essa reflexão, em Moscovici, remete ao conceito de “discurso concreto (enunciação)” e dialógico em Bakhtin (BAKHTIN, 2010, p. 86), cuja existência está condicionada à avaliação, crença ou descrença, à contestação ou aceitação do discurso de outrem. O objeto desse discurso está “iluminado” ou escurecido pelo que já falaram sobre esse objeto.

Para Bakhtin, o discurso engloba o signo e a ideologia, porque todo signo cultural quando compreendido e dotado de um sentido, não permanece isolado, ele vira parte da unidade da consciência verbalmente constituída. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica, e cada forma de discurso

social corresponde a um grupo de temas. Portanto, todo discurso, como signo ideológico, está marcado pelo horizonte social de uma época ou de um grupo social.

A comunicação humana, assim, é viva e impregnada de valores e crenças que circulam na sociedade, possibilitando a disseminação dos saberes e das ideologias.

Bobbio explicita que não há apenas um significado para o termo “ideologia”. Ele afirma que há pelo menos duas acepções e uma delas é a que a entende como um “sistema de ideias conexas com a ação que compreende tipicamente um programa e uma estratégia para sua atuação e destinam-se a mudar ou a defender a ordem política existente” (BOBBIO, 1994, p. 587). Este conjunto de ideias e valores concernentes à ordem pública tem como função orientar os comportamentos políticos coletivos. Nesta acepção, é um conceito neutro, que prescinde do caráter eventual e mistificante das crenças políticas na perspectiva fragmentária ou partidária de uma determinada facção político-ideológica. Este sentido é o preferível para compreender a confluência que há entre as ideias de discurso concreto e dialógico, conforme Bakhtin, e das representações sociais, conforme Moscovici, posto que essas duas teorias (ou conceitos) são ideológicas porque são sociais e na mesma medida em que sofrem influência também influenciam, mantendo, naturalmente, sua feição conformada à feição das classes, culturas e dos grupos.

Embora Bakhtin, em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, declare que seu objetivo seja “Indicar o lugar dos problemas da filosofia da linguagem dentro do conjunto da visão marxista do mundo” (BAKHTIN, 2009, p.27; grifo do autor), não conseguimos identificar, nem em Bakhtin nem em Moscovici, o “sentido forte” de ideologia, segundo a categorização de Bobbio (*ibidem*), ou seja, o sentido de falsa consciência das relações de domínio entre as classes, de crença falsa, um conceito negativo, que denota precisamente o caráter mistificante de falsa consciência de uma crença política. O que foi possível verificar foi um conceito de ideologia como fenômeno abrangente de cultura, independentemente de modos de produção ou da relação de uma elocução com os interesses que expressa, num dado campo, para se constituir em uma das extremidades cujo eixo imaginário é o poder.

Em *A Representação Social da Psicanálise*, Moscovici faz uma distinção entre as representações da Psicanálise dos marxistas (comunistas e progressistas) e dos não marxistas, como se pode verificar no trecho a seguir, que mostra a opinião de um católico favorável à Psicanálise: “A psicanálise seria um dos fatores religiosos mais importantes de reerguimento moral. Deve-se assinalar que foi depois do aparecimento da Psicanálise que se desenvolveram os movimentos católicos, como o dos padres-operários.” (MOSCOVICI, 1978, p. 261).

Ao analisar a resposta do católico, Moscovici comenta que não há de fato vinculação entre a Psicanálise e os padres-operários. O que há é apenas uma simultaneidade, mas o entrevistado precisa de uma justificativa para sua opinião favorável à ciência não marxista, ou sua oposição à descristianização do proletariado e à influência marxista.

Há dois trechos bem reveladores, constantes às páginas 278 e 279.

Pergunta: O que é a Psicanálise, em sua opinião?

Resposta: Li alguma coisa de Freud. [...] não estou de acordo com essa Psicanálise à americana. [...] Pesquisa da alma... de tudo que está oculto em nosso íntimo... exploração do inconsciente. Existem jogos inconscientes. É pela recuperação dos momentos de esquecimento da consciência que se pode chegar a essa exploração, essa sondagem da alma. A Psicanálise é coisa ruim. A pessoa olha-se a si mesma... e isso não é certamente um meio de ela se conhecer. (MOSCOVICI, 1978, p. 278).

Esse sujeito, segundo Moscovici, por ser comunista, não pode admitir que a Psicanálise, que foi bem aceita nos Estados Unidos, país contrário ao Comunismo, pudesse ser considerada uma ciência boa. A representação de um dado objeto, seja algo concreto ou conceitual, se prende às correntes ideológicas a que a pessoa se vincula e às quais se vinculam, certamente, aqueles que fazem parte de seu grupo social. Muitas vezes o sujeito não possui elementos, isto é, conhecimentos que comprovem concretamente o seu posicionamento, o seu discurso, a sua ideia, mas ele se estriba em elementos que já são constitutivos do discurso e das representações de sua comunidade ou da sociedade a que pertence.

Eis a resposta de outra informante à mesma pergunta, ou seja, “O que é a Psicanálise, em sua opinião?”

Nenhum conhecimento especial sobre a questão. Sei simplesmente que ela pode ser muito mal empregada e, num sentido político, desvantajosa para os operários. Por exemplo, nos Estados Unidos, emprega-se a Psicanálise para adaptar as pessoas ao *American way of life*. Isso eu reprovo inteiramente. Mas penso, no entanto, que ela pode ser útil para as pessoas que têm perturbações e dificuldades mentais. Tudo depende da honestidade do psicanalista. Se ele for um progressista, só poderá fazer bem. Pois há muita verdade, por certo, em que muitas de nossas ações provêm de forças do subconsciente. Dou-me conta disso com os meus alunos, muitos têm reações bizarras de ciúme em relação aos outros. (MOSCOVICI, 1978, p. 279).

Eis o comentário de Moscovici acerca da posição da pessoa que ofereceu a última resposta:

A interlocutora começa por estabelecer as ‘premissas’ da visão a que adere fortemente. Em seguida, constata a existência de um obstáculo político que afeta as características da Psicanálise. Esta torna-se mais aceitável se for praticada por um *psicanalista progressista*, quer dizer, um psicanalista que participe simultaneamente da sua representação do mundo e do domínio em relação ao qual a nossa entrevista mantém certa distância. Somente depois de

ter transformado o psicanalista em “Psicanalista progressista” é que ela admite uma possível “verdade” (MOSCOVICI, 1978, p. 279; grifo do autor. Sublinha nossa, com objetivo de esclarecer possível problema de tradução. Ver nota²⁴).

O comentário do autor da Teoria das Representações Sociais ajuda-nos a consolidar o entendimento sobre o tema estudado porque fica muito clara a ideia de que o posicionamento político-partidário ou mesmo a vinculação a uma determinada teoria ou crença religiosa pode determinar a opinião e o discurso da pessoa sobre o objeto de sua representação.

A posição tanto de Bakhtin quanto de Moscovici é a de quem assume uma postura de observador do ser humano e da sociedade, com a neutralidade necessária ao olhar filosófico e científico, que utilizam a linguagem para construir seus conceitos, seus pontos de vista sobre o mundo e objetos específicos como, por exemplo, a ciência, as relações sociais, a política etc..

Bakhtin coloca-se claramente como sujeito e, portanto, como um ser ideológico no sentido que todo e qualquer sujeito usuário da linguagem é. Um ser humano que pensa, observa e usa a linguagem e seu produto sociocultural para refletir e construir uma filosofia da linguagem e uma crítica a abordagens que vinham sendo utilizadas.

Moscovici também não nega sua condição de ser ideológico quando preconiza que uma representação

[...] produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes. Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

Ele se coloca como sujeito da representação e associa-a a um sistema de “valores, de noções e práticas que conferem aos indivíduos as formas de se orientarem no meio social e material, e de o dominarem.” (MOSCOVICI, 1978, p. 27).

Ambos adotam postura clara de sujeitos participantes da vida sociocultural, mas sem assumir posição político-ideológica cujo interesse seja pura e simplesmente reivindicar e assumir supremacia política ou luta por soberania de uma classe em dado Estado, ou seja, a

²⁴ O trecho sublinhado no original, em francês, “... c’est-à-dire un psychanalyste qui participe à la fois de sa représentation du monde et du domaine par rapport auquel elle garde une certaine distance. (MOSCOVICI, 1961/2004, p. 278). Na tradução, o pronome *ela* refere-se à entrevistada e não à entrevistada, o que parece não ser exatamente o que disse o autor no original.

Nossa livre tradução: ... isto é, um psicanalista que participe tanto de sua representação do mundo quanto do domínio contra o qual ela (a entrevistada) mantém certa distância.

ideologia vista como instrumento que garante o domínio de uma classe política e econômica sobre outras classes e não como um fenômeno cultural próprio da vida em sociedade e que pressupõe, naturalmente, jogos de interesse.

1.2.2 Paralelismos entre Bakhtin e Moscovici

O termo “paralelismo” aqui é usado tanto no sentido do que acontece em paralelo (ao mesmo tempo, mas não se encontram e, nesse sentido, diz respeito à vida dos dois pensadores) quanto à semelhança, correspondência entre duas coisas ou ideias. Embora, como já foi anteriormente dito, haja confluência entre as ideias entre Bakhtin e Moscovici, há também paralelismos que ocorrem tanto no que diz respeito à vida quanto à obra.

No tocante à vida, ambos são europeus e foram contemporâneos entre as décadas de 1930 e 1970 quando, em 1975, o filósofo russo faleceu. Eles se ocupavam de temas muito similares, e enquanto Bakhtin vivia na Rússia, sob o olhar perscrutador do Estado stalinista, Moscovici era exilado na França porque fora “excluído do *lycée*, na Romênia, por motivos raciais.” (MOSCOVICI, 2003, p. 315). Embora, conforme disse Marková, eles não se conhecessem e não haja evidências de que Moscovici tenha lido a obra de Bakhtin antes ou durante as décadas de 1940 e 1950, as semelhanças entre as ideias desses dois pensadores são de fato bastante significativas. A primeira delas talvez seja quando ambos se ocuparam com reflexões e estudos nos quais a visão, o pensamento, os valores e a maneira de ver e conceber o mundo do homem comum foram colocados no mesmo patamar daqueles do homem especializado: o cientista, o filósofo, por exemplo.

Bakhtin defende que o discurso existe por meio de enunciados reais, que são concretizados no diálogo entre os falantes também reais. Para ele, não importa se tais falantes são pensadores, filósofos, cientistas etc. no momento em que defende suas ideias ou se se trata do homem comum que dialoga na rua, na feira etc..

Em seus estudos e teorias sobre literatura e estética, Bakhtin (2003), quando trata do processo de criação da personagem, assegura que ela é previamente encontrada no meio social, não importando a que classe social pertença. Para ele, o ato de criação, o pensamento e a ação estão inter-relacionados à existência; o mundo da cognição e a vida real não se separam. Bakhtin preconiza que

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de

tudo *pela situação social mais imediata*. [...] a enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. (BAKHTIN, 2009, p. 116; grifo do autor).

Embora considere que cada ser humano seja único e ocupe um lugar único na existência, cada um está condicionado à alteridade, ou seja, a vida acontece na relação social, a existência de está vinculada à existência do outro porque ser significa estar com outro, conviver e responder axiologicamente por seus atos. O homem é o homem comum, não importa sua condição social e econômica; todos estão na vida para agir e reagir responsabilmente.

Moscovici (1978; 2003) apresenta um ponto de vista muito similar ao de Bakhtin quando defende que a ciência, apesar de estar, na perspectiva fenomenológica e epistemológica, em um campo privilegiado, pois o especialista (cientista) pensa e produz conhecimento isoladamente da vida e do cidadão comuns, ela passa a fazer parte do cotidiano das pessoas comuns e tornando-se viva nos falares e na compreensão dessas pessoas.

Os estudos de Moscovici que culminaram na elaboração de sua teoria também partem do pressuposto que o homem se representa e representa o mundo que o rodeia na relação com o outro e, como já foi dito, sua teoria nasce justamente da observação e audiência do homem comum.

Muitas outras ocorrências poderiam ser mencionadas, contudo, o que se pode e deve ser destacado é que as teorias de ambos se complementam. Filosofando e pesquisando em autores e obras literárias, Bakhtin transpõe para a vida, para o campo da ética e da cultura suas reflexões e suas conclusões. Moscovici parte de uma pesquisa de campo, em situação de vida real, na capital de um dos mais importantes países da Europa nas décadas de 1950 e 60, no pós-guerra, momento em que a sociedade se recuperava dos horrores da violência que se abateu sobre Paris, e cria uma teoria que, malgrado as críticas sofridas, se consolidou e vem colaborando com estudiosos no mundo inteiro, por “situar efetivamente a Psicologia Social na encruzilhada entre a Psicologia e as ciências sociais, em ocupar de fato esse território limítrofe, onde se desenvolvem fenômenos cuja dupla natureza – psicológica e social – tem sido reiteradamente admitida” (SÁ, 1993, p.23).

Capítulo 2 Literatura e leitura: um abraço de vida e luz

*Os artistas são as antenas da raça*²⁵

Ezra Pound



26

2.1 Literatura: alguns conceitos e reflexões

*Literatura é linguagem carregada de significado. Grande Literatura é simplesmente linguagem carregada de significado até o grau máximo possível.*²⁷

Definir ou conceituar literatura não é tarefa fácil. Não obstante tantas tentativas de renomados teóricos que serão aqui mencionados, a inspiração provocada pela leitura de Pound, em epígrafe, permite a ousadia de afirmar que literatura é também a arte de transformar sentimentos, pensamentos e até ações em palavras, assegurando-lhes um quase

²⁵ POUND, E. **ABC da literatura**. Tradução Augusto de Campos e José Paulo Paes. 11 ed. São Paulo: Cultrix, 2006, p. 32.

²⁶ Ler é essencial. Disponível em <http://search.babylon.com/imageres.php?iu=http://2.bp.blogspot.com>. Acesso em 26 de junho 2011.

²⁷ POUND, (idem, p. 77).

infinito grau de significação, de forma a provocar sentimentos novos e inimagináveis. As palavras, no texto literário – mais especificamente na “grande literatura” – assumem a capacidade de tocar de forma contundente quem entra em contato com elas de forma a incitar emoções e sentidos muitas vezes jamais experimentados pelo leitor.

Perrone-Moisés considera que a linguagem é o lugar da sedução e acredita que seja próprio da palavra a capacidade de desviar o seu usuário do caminho reto do sentido. Efetivamente, tudo que seduz desvia do caminho. Para ela, o extremo da capacidade sedutora está na poesia porque o poeta, uma vez seduzido pelas palavras, pela língua, torna-se cúmplice destas para seduzir o leitor. Na sua reflexão sobre o poder de sedução das palavras, ela diz

O que é sedutor nas palavras é tudo que está *ao lado* do sentido primeiro – o que em lingüística se chama conotação. Mas haverá mesmo um sentido primeiro, a denotação? O afimco dos semânticos em buscar esse grau zero das palavras é de um puritanismo obsessivo; eles não querem ver que esse sentido primeiro é uma simulação da linguagem, e que as palavras sempre viveram em total promiscuidade.

[...] Ser seduzido é sair do caminho sabendo que o outro caminho é imaginário; delirar é acreditar que há um caminho quando não há. É esse caminho enviesado da sedução entre o saber e o delirar, que é interessante. (PERRONE-MOISÉS, 1990, p. 14-17).

Essa autora faz questionamentos muito pertinentes a quem se ocupa de estudos sobre literatura, partindo do pressuposto que o texto literário tem sempre um vínculo com o mundo real, que não surge do nada e que o escritor não é um ser divino. Eis seus questionamentos: “o que faz o escritor? Cria? Inventa? Reproduz? Exprime?” (idem, p.102-104). O termo “criação” remete àquilo que surge do nada, que vem para ocupar um lugar vazio, de algo que não existia antes. Não há dúvida de que a originalidade de uma obra pressupõe a inexistência de uma anterior com as mesmas características e qualidades, com o mesmo valor estético; todavia, mesmo as mais originais não surgem do nada.

Na busca por respostas aos seus questionamentos, Perrone-Moisés diz que

A literatura parte de um real que pretende dizer, falha sempre ao dizê-lo, mas ao falhar diz outra coisa, desvenda um mundo mais real do que aquele que pretendia dizer.

A literatura nasce de uma dupla falta: uma falta sentida no mundo, que se pretende suprir pela linguagem, ela própria sentida em seguida com falta. [...] Na sua gênese e na sua realização, a literatura aponta sempre para o que falta, no mundo e em nós. [...] Acentuar o que está mal, torná-lo perceptível e generalizado até o insuportável, é ainda sugerir, indiretamente, o que deveria ser e não é.” (*ibidem*).

A primeira falta a que se refere a autora e que é sentida por todos, é aquela que traduz a insatisfação com o mundo real, físico, em que vivemos e faz com que o ser humano,

para fugir da realidade não satisfatória, se utilize de um recurso que o conduz a um estado de prazer, de compensação: a imaginação. A imaginação, que está ao alcance de todos, em todos os níveis sociais e culturais, é utilizada pelo artista-escritor para “Inventar um mundo mais pleno ou evidenciar as lacunas desse em que vivemos...” (op. cit., p.105). O escritor, então, “cria” o texto porque é ele quem elege, recorta do mundo em que vive o que ele quer utilizar para “inventar” esse “mundo mais pleno”, e ao inventá-lo, “reproduz” esse mesmo mundo expresso a partir do que o autor foi capaz de perceber e coloca-o à disposição do leitor que vai dar continuidade à sua criação. A virtude da arte e da arte literária é a capacidade de dizer o que falta, o insatisfatório, acentuando-lhe ao extremo a imperfeição e o que não satisfaz e, desta maneira, provocando no leitor suas capacidades também extremas de sentir.

Evidentemente nenhuma conclusão a que se chegue sobre o ato de escrever um texto literário autorizará a quem quer que seja a alimentar a crença de ter encontrado um conceito definitivo para a Literatura.

Aguiar e Silva traça a evolução das acepções assumidas pelo termo “literatura”, embora, segundo ele, essa evolução continue. Para esse autor, literatura já foi tratada sob sete significados diferentes, deixando claro que quando se persegue a evolução semântica dessa palavra, chega-se à conclusão de que não é possível determinar um conceito de literatura sem cair em controvérsia. E ressalta que, dos múltiplos sentidos e mesmo dos mencionados abaixo, o que interessa a ele, na obra *Teoria da Literatura*, é somente o que considera literatura como atividade estética e, por consequência, as obras daí resultantes, e é esse, também, o sentido que este trabalho está perseguindo. De acordo com esse autor, literatura já foi conceituada como:

1. Conjunto da produção literária de uma época – *literatura do século XVIII, literatura victoriana* -, ou de uma região – pense-se na famosa distinção de Mme. de Staël entre “literatura do norte” e “literatura do sul”, etc. [...]
2. Conjunto de obras que se particularizam e ganham feição especial quer pela sua origem, quer pela sua temática ou pela sua intenção: *literatura feminina, literatura de terror, literatura revolucionária, literatura de evasão*, etc.
3. Bibliografia existente acerca de um determinado assunto. Ex: “Sobre o barroco existe uma *literatura* abundante...”. Este sentido é próprio da língua alemã, donde transitou para outras línguas.
4. Retórica, expressão artificial. Verlaine, no seu poema *Art poétique*, escreveu: “Et tout le reste est littérature”, identificando pejorativamente “literatura” e falsidade retórica. Este significado depreciativo do vocábulo data do final do século XIX e é de origem francesa. Com fundamento nesta acepção de “literatura”, originou-se e tem-se difundido a antinomia “poesia-literatura”, assim formulada por um grande poeta espanhol contemporâneo: “[...] ao demônio da Literatura, que é somente o rebelde e sujo anjo caído da Poesia.”.

5. Por elipse, emprega-se simplesmente “literatura” em vez de *história da literatura*.
6. Por metonímia, “literatura” significa também *manual de história da literatura*.
7. “Literatura” pode significar ainda conhecimento organizado do fenômeno literário. Trata-se de um sentido caracteristicamente universitário da palavra e manifesta-se em expressões como *literatura comparada, literatura geral*, etc.. (AGUIAR E SILVA, 1976, p. 24-25).

Note-se que em nenhuma das sete possibilidades há uma que aceite como literário todo e qualquer texto escrito. O termo “literatura” pode até aparecer com a acepção de falta de seriedade ou de algo diabólico, mas aponta sempre para o texto cuja função da linguagem é a não referencial. Esse autor, referindo-se a Prado Coelho, traz o seguinte conceito de literatura: “pertencem à Literatura, segundo o conceito hoje dominante, mas na prática muitas vezes obliterado, as obras estéticas de expressão verbal, oral ou escrita”²⁸.

Esse autor considera que literatura “constitui uma determinada forma de *mensagem verbal*”, admite a existência de literatura oral (como se vê em nota de rodapé) e a questão que ele coloca é justamente aquela que, uma vez respondida, deve distinguir o que é e o que não é “linguagem literária” (idem, p. 26). Retomaremos essa questão mais adiante, neste trabalho, mas neste momento é importante apresentar o que ele traz sobre “função estética”.

Ele retoma os estudos das funções da linguagem de Hjelmslev, que não são tão largamente difundidos quanto os estudos de Jakobson sobre as funções de linguagem, para fazer a distinção entre a função prática e a função estética da linguagem. De acordo com Aguiar e Silva, com base no que Hjelmslev estabelece a distinção entre *linguagens de denotação* e *linguagens de conotação*, afirma que

A linguagem literária constitui, com efeito, uma *linguagem de conotação*, pois o seu plano de expressão é constituído por uma *linguagem de denotação*, que é o sistema linguístico. Na produção do texto literário, o sistema linguístico é conotado, no sentido hjelmsleviano da palavra, por outros códigos: códigos retóricos, estilísticos, técnico-literários, ideológicos. Todo o texto literário se situa, de modo mais ou menos visível, num espaço intertextual – espaço de confluência (de aceitação, de recusa, de transformação) de outros discursos (de teor literário e extraliterário) (AGUIAR E SILVA op. cit. p. 34. Todos os grifos são do autor).

²⁸ Cf. AGUIAR E SILVA, 1976, p. 25-26, em nota de rodapé: “Jacinto do Prado Coelho, **Problemática da história literária**, 2ª ed., Lisboa, Ática, [1972], p. 15. Com efeito, a literatura compreende não só obras de expressão verbal escrita, mas também oral (os poetas homéricos, por exemplo, existiram durante séculos apenas na tradição oral). O “texto” escrito, aliás, representa apenas a fixação gráfica do “texto” linguisticamente entendido, isto é, o produto da actividade linguística. É indubitável, porém, que a “literatura oral” constitui um aspecto menor, quantitativa, da literatura, sobretudo depois da invenção da imprensa.”.

Essa concepção de Aguiar e Silva faz coro com Perrone-Moisés naquilo que ela considera que seja o que está “ao lado do sentido primeiro”, referindo-se à conotação em relação à denotação. E ele ainda a complementa quando ela diz que “A linguagem não pode substituir o mundo, nem ao menos representá-lo fielmente. Pode apenas evocá-lo, aludir a ele através de um pacto que implica a perda do real concreto” (op. cit. p. 105). Se, ainda de acordo com Aguiar e Silva, o texto literário se assenta num “*espaço intertextual*”, que pressupõe a confluência de “aceitação, de recusa e de transformação”, e a linguagem não é totalmente digna de fé para configurar o real, a literatura como obra de arte traz em si a capacidade de recriar o mundo, tornando-o aquele que o leitor se propõe a encontrar. Por conseguinte, o efeito conotativo não se daria sem a linguagem de denotação, visto que ela é o plano de expressão (o código linguístico) por meio do qual a linguagem literária se efetiva, de forma combinada com outros códigos: o retórico, o estilístico, o técnico-literário e o ideológico. E Aguiar e Silva ainda complementa, esclarecendo, em sua argumentação²⁹, que

o texto literário é um *cronótopo*, uma mensagem que depende de múltiplos códigos culturais não-literários que actuam – em fase de dissolução e descenso, ou em fase de crescimento e expansão, ou em fase de vigência plena – numa dada época e numa dada sociedade. Entre esses códigos, avulta o código das ideologias, que definiremos em sentido amplo, como a “conotação final da totalidade das conotações do sinal ou do contexto de sinais”, e que envolve os sistemas de atitudes psicológicas, de posturas mentais, de convicções sócio-políticas, de princípios éticos e religiosos que caracterizam um indivíduo e o grupo em que se integra. (Idem, p. 35).

E o que resulta da intencional e “transconsciente” combinação interativa do sistema linguístico com esses diversos códigos é o discurso literário que é, conforme esse autor, “um sistema semiótico de segundo grau”, surgido a partir do “signo da harmonização” ou do “signo da tensão e do conflito” entre esses elementos.

O discurso literário - ou “sistema semiótico literário, que não apresenta isomorfismo em relação à linguagem denotativa - se constitui em uma estrutura específica composta por “estratos heterogêneos que se distinguem entre si pelo *material* característico de cada um e pela *função* que cada um desempenha, tanto em relação aos outros como em relação à totalidade da obra.” (Idem, p. 36-37, grifos do autor). Entre os estratos que constituem a estrutura essencial da obra literária, o autor destaca: “*sonoridades verbais*”, “*unidades de significação*”, “*aspectos esquematizados*” e “*objectualidades representadas*”, isto é, recursos utilizados pelo escritor, tais como imagens, ritmo, camadas sonoras, melodia,

²⁹ Cf. Aguiar e Silva, (*ibidem*), sua argumentação se pauta na definição proposta por Umberto Eco em *La struttura assente*, na obra **Introduzione Allá ricerca semiológica**.

metáforas, etc., que esboçam determinados esquemas³⁰ e servem para projetar outros objetos além dos que normalmente seriam representados, com o intuito de provocar a sensibilidade do leitor que deverá, com sua imaginação criativa, preencher os esquemas apresentados pelo criador da obra.

Aguiar e Silva chama a atenção para um aspecto muito importante no processo de produção do texto literário que é o que ele chama de “estrato da *técnica literária*”. Para ele, a técnica literária não pode ser confundida com o material linguístico nem com o significado literário, embora seja vital a conexão entre eles. A noção de técnica literária, trazida por esse autor, diz respeito a algo já mencionado neste capítulo, ou seja, que a obra literária não nasce no vazio nem miraculosamente de uma inspiração divina ou espontaneamente. Ela se realiza em um universo que pressupõe valores socioculturais, geográfica e historicamente localizados e, além disso, técnico-literário. Esses valores, o escritor tanto pode assumi-los e ratificá-los, revitalizando-os, quanto pode rechaçá-los, negá-los, contestando-os. Sem a técnica literária, o escritor não poderá dar, efetivamente, ao cabedal linguístico e temático o estatuto de obra literária.

Retomaremos esses aspectos relativos ao fazer da obra literária quando tratarmos de leitura, estética e estilo, trazendo, inclusive, o ponto de vista do Filósofo Pierre Macherey no que respeita à produção literária e sua relação com a leitura. Passemos, pois, a outros autores tão importantes quanto os já mencionados, na busca por elementos que nos deem uma noção mais ampla do conceito de literatura.

Tudo indica que Candido, já mencionado na introdução deste trabalho, assim como Aguiar e Silva, considera também as manifestações poéticas orais como literatura. Ele diz que a literatura, se concebida de maneira ampla, engloba criações poéticas, ficcionais ou dramáticas, desde o folclore, as lendas, o chiste etc. até as formas às quais ele chama de “complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.” (CANDIDO, 2004, p. 174).

Diferentemente de Candido e Aguiar e Silva, Moisés só aceita como literatura o texto escrito, pois, segundo ele,

somente procede falar em literatura quando possuímos documentos escritos ou impressos. A rigor, trata-se de *transmissão*, de *comunicação* oral do texto literário escrito ou impresso. [...] Antes da existência do documento escrito ou impresso, toda obra no gênero ainda não constitui arte literária, a não ser

³⁰ Cf. Zumthor, apud Aguiar e Silva (op. cit. p. 39) os esquemas são constituídos por 1. Camada fônica, 2. Camada morfosintática, 3. Camada lexical ou vocabular anterior à organização das frases, 4. Camada formada por unidades figurativas mínimas e seu encadeamento e 5. Camada temática.

embrionária ou virtualmente, e pertence mais ao folclore, à Antropologia, etc., que aos estudos literários. (MOISÉS, 2003, p. 20, grifos do autor).

Essa posição, Moisés a justifica com o argumento de que o termo “literatura”, antes do Século XVIII, não designava o que hoje designa e que é objeto de estudo da crítica literária e deste trabalho de pesquisa. Ele diz que vem de longa data a tentativa de definir ou conceituar o termo “literatura” e que, em tempos primordiais, esse termo já significou “ensino do alfabeto ou das primeiras letras”, o que queria dizer a mesma coisa do que hoje é designado por gramática ou filologia. Posteriormente as expressões “arte das belas letras”, “arte literária”, ou simplesmente “poesia” - termo utilizado até meados do século XVIII - vieram à luz e, de certa forma, a noção pragmática inicialmente adotada mudou, ultrapassando a noção puramente pedagógica de ensino das letras ou de estudos filológicos. Com efeito, de acordo com esse autor, o termo “literatura”, já no século XIX, passou a ser empregado para enunciar os atributos de uma atividade que incluía não somente os textos poéticos e os prosaísticos, mas também todas as produções escritas, misturando na mesma definição os textos de arte literária e os científicos e filosóficos. Logo, o termo literatura não designava apenas a arte expressa por meio das letras e das palavras, mas também qualquer forma de expressão escrita, impressa ou não.

Não se pode negar a premissa de que a existência da literatura está relacionada à existência de texto escrito, impresso ou não. Desta feita, surgiram diversas expressões tais como “literatura médica”, “literatura filosófica” etc., e a palavra literatura alargou seu significado e passou a acompanhar, ou melhor, passou a substantivo sinônimo de texto e que se acompanha de termos adjetivados que significam todo e qualquer campo do conhecimento humano, cuja utilização continua a ser feita até os dias atuais.

Não faltam esforços dos estudiosos de textos literários, ou seja, aqueles textos cujos autores foram capazes de trabalhar com a palavra de forma ficcional, desprovida de compromisso com uma verdade externa ao texto, e que carregam em si um conjunto de possibilidades no que diz respeito à produção de sentidos, para conceituar o termo “literatura”. Já há consenso de que o texto literário visa também ao entretenimento e que carrega em si intuítos lúdicos, de forma a distrair o leitor, que traz consigo uma forma de magia que propicia a evasão, o afastamento do cotidiano que, muitas vezes pode ser amargo, hostil e que, como disse Perrone-Moisés, faz parte de um universo insatisfatório. Entretanto, o texto literário não se resume a isso.

Retomemos Moisés, que apresenta e discute o seguinte conceito: “a arte literária é, verdadeiramente, a ficção, a criação de uma supra-realidade com os dados profundos,

singulares e pessoais da intuição do artista.” (FIGUEIREDO, 1941, p. 212, *apud* MOISÉS, idem, p. 27). Esse pensamento de Figueiredo é contestado por Moisés em vista da falta de precisão da palavra “intuição”, que é demasiado vaga. Sua contestação se sustenta também no fato de que o termo composto suprarrealidade leva à crença de que a criação literária se dá “fora” ou “acima” da realidade objetiva que lhe serviu de “ponto de partida” e sugere que se substitua o prefixo “supra” por “para”, o que mudaria o senso, tornando-o mais “consciente” na medida em que o particulariza, a fim de dar à realidade assentada no texto “um lugar análogo aos dos demais objetos concretos ou conceptuais, que integram os fenômenos do mundo, ou, quando pouco, um lugar paralelo ao que ocupam as coisas e os seres físicos: *a literatura é a criação de uma para-realidade.*” (*ibidem*; grifo do autor).

Essa posição de Moisés está de acordo com o pensamento dos autores já mencionados e também com Bakhtin (2003) cujos argumentos são totalmente claros quando preconiza que os três campos da cultura – a ciência, a arte e a vida - se unificam no indivíduo que “os incorpora à sua própria unidade”, uma vez que, com o que o indivíduo vivencia e compreende na arte, ele deve responder com a própria vida a fim de “que o todo vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos”³¹. Para Bakhtin, o ato de criação deve ser um ato responsável e a inspiração não pode servir de pretexto ou deve justificar toda e qualquer irresponsabilidade. Em seus próprios termos,

E nada de citar a “inspiração” para justificar a irresponsabilidade. A inspiração que ignora a vida e é ela mesma ignorada pela vida não é inspiração mas obsessão. O sentido concreto e não o falso de todas as questões antigas, relativas à inter-relação de arte e vida, à arte pura, etc., é o seu verdadeiro patos apenas no sentido de que a arte e a vida desejam facilitar mutuamente a sua tarefa, eximir-se da sua responsabilidade, pois é mais fácil criar sem responder pela vida e mais fácil viver sem contar com a arte.

Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade.³²

Bakhtin ultrapassa não somente a noção de conceito puro de literatura, mas também a da própria arte. Ele traz à tona o ato de criar como ato axiológico que só se justifica pela “mútua responsabilidade”, interação do indivíduo humano e objeto artístico (arte literária), na unidade responsável, e afirma que “O poeta deve compreender que a sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte.”

³¹ BAKHTIN, M. *Arte e responsabilidade in Estética da Criação Verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins fontes, 2003, p. XXXIII-IV.

³² Idem, p. XXXIV.

(*ibidem*). Na perspectiva de Bakhtin, vida e arte estão intrinsecamente unidas no sujeito que vive e cria. Se não estão, ou a vida, ou a arte, ou ambas são irresponsáveis.

Eagleton (2006, p. 1-3), partindo a interrogação “o que é literatura?” empreende uma vasta argumentação sobre o conceito de literatura, onde, a princípio, conjectura que literatura poderia ser definida como “escrita ‘imaginativa’, no sentido de ficção – escrita que não é literalmente verídica”, mas prossegue chamando a atenção para o fato de que há textos que, a princípio, não seriam literários, mas passaram a ser considerados literários em outro momento histórico. Em seus próprios termos, vejamos:

A literatura inglesa do séc. XVII inclui Shakespeare, Webster, Marel e Milton; mas compreende também os ensaios de Francis Bacon, os sermões de John Donne, a autobiografia espiritual de Bunyan, e os escritos de Sir Thomas Browne, qualquer que seja o nome que se dê a eles. [...] A distinção entre “fato” e “ficção”, portanto, não parece nos ser muito útil, e uma das razões para isto é a de que a própria distinção é muitas vezes questionável. Já se disse, por exemplo, que a oposição que estabelecemos entre verdade “histórica” e verdade “artística”, de modo algum se aplica às antigas sagas irlandesas. No inglês de fins do séc. XVI e princípios do séc. XVII, a palavra “novel” foi usada, ao que parece, tanto para os acontecimentos reais quanto para os fictícios, sendo que até mesmo as notícias de jornal dificilmente poderiam ser consideradas factuais. Os romances e as notícias não eram claramente factuais, nem claramente fictícios, a distinção que fazemos entre estas categorias simplesmente não era aplicada. Certamente Gibbon achava que escrevia a verdade histórica, e talvez também fosse este o sentimento dos autores do “Gênese”, tais obras, porém, são lidas hoje como “fatos” por alguns, e como “ficção” por outros; Newman sem dúvida achava que suas meditações teológicas eram verdades, mas muitos leitores as consideram hoje “literatura”. Além disso, se a “literatura” inclui muito da escrita “factual”, também exclui uma boa margem de ficção. As histórias em quadrinhos do Super-homem e os romances de Mills e Boon são ficção, mas isso não faz com que sejam geralmente considerados como literatura, e muito menos como Literatura.

E Eagleton continua sua argumentação, retomando os conceitos dos formalistas russos, dizendo que

Talvez a literatura seja definível não pelo fato de ser ficcional ou “imaginativa”, mas porque emprega a linguagem de forma peculiar. Segundo essa teoria, a literatura é a escrita que, nas palavras do crítico russo Roman Jakobson, representa uma “violência organizada contra a fala comum”. A literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana. Se alguém se aproximar de mim em um ponto de ônibus e disser: “Tu, noiva ainda imaculada da quietude”, tenho consciência imediata de que estou em presença do literário. Sei disso porque a tessitura, o ritmo e a ressonância das palavras superam o seu significado abstrato – ou, como os linguistas diriam de maneira mais técnica, existe uma desconformidade entre os significantes e os significados. Trata-se de um tipo de linguagem que chama a atenção sobre si mesma e exhibe sua existência material, ao contrário do que ocorre com frases tais como “Você não sabe que os motoristas de ônibus estão em greve?” De fato, esta foi a definição de

"literário" apresentada pelos formalistas russos, entre os quais estavam Vítor Sklovski, Roman Jakobson, Osip Brik, Yury Tynyanov, Boris Eichenbaum e Boris Tomashevski.

Todavia, Eagleton discorda dos formalistas quando questiona o fato de que esses teóricos consideravam a linguagem literária como um “conjunto de desvios da norma, uma espécie de violência linguística”, ou seja, uma linguagem que contrasta com a “linguagem comum” ou “normal”. Mas qual é a linguagem que pode ser considerada normal?, questiona Eagleton. Vejamos os próprios termos desse autor:

A ideia de que existe uma única linguagem “normal”, uma espécie de moeda corrente usada igualmente por todos os membros da sociedade, é uma ilusão. Qualquer linguagem em uso consiste de uma variedade muito complexa de discursos, diferenciados segundo a classe, região, gênero, situação, etc., os quais de forma alguma podem ser simplesmente unificados em uma única comunidade linguística homogênea. O que alguns consideram norma, para outros poderá significar desvio: usar “ginnel” (beco) em lugar de “alleygnay” (travessa) pode ser poético em Brighton, mas constitui linguagem comum em Barnsley. Até mesmo o texto mais “prosaico” do séc. XV pode nos parecer “poético” hoje devido ao seu arcaísmo. Se deparássemos com um fragmento escrito isolado de alguma civilização há muito desaparecida, não poderíamos dizer se se tratava ou não de “poesia” apenas pelo exame que faríamos dele, já que não teríamos acesso aos discursos “comuns” daquela sociedade; e mesmo se uma pesquisa revelasse posteriormente que esse texto era um “desvio” da norma, ainda assim não ficaria provado que se tratava de poesia, pois nem todos os desvios linguísticos são poéticos. (idem, p. 7).

E argumenta, ainda, que da forma como os formalistas pensam a literatura, toda ela se restringe à “*poesia*”, pois eles, os formalistas, utilizavam as mesmas técnicas para tratar tanto a poesia quanto a prosa, o que, certo e claramente, a obra de Bakhtin mostra que não é possível.

Eagleton, a propósito da preocupação que Karl Marx tinha sobre o “encanto eterno” que a arte da antiga Grécia mantém, apesar do desaparecimento das condições sociais que a produziram, argumenta que é a leitura que fazemos da obra que a torna eterna. Afirma ele:

Todas as obras literárias, em outras palavras, são “reescritas”, mesmo que inconscientemente, pelas sociedades que as leem; na verdade, não há releitura de uma obra que não seja também uma “reescritura”. Nenhuma obra, e nenhuma avaliação atual dela, pode ser simplesmente estendida a novos grupos de pessoas sem que, nesse processo, sofra modificações, talvez quase imperceptíveis. E essa é uma das razões pelas quais o ato de se classificar algo como literatura é extremamente instável. (idem, p. 19).

Para esse autor, “a ‘literatura’ pode ser tanto uma questão daquilo que as pessoas fazem com a escrita como daquilo que a escrita faz com as pessoas.” (op. cit., p.10). E, assim,

Eagleton discorre sobre literatura, na busca de uma definição, chegando à Teoria da Recepção. À leitura e recepção, dedicamos a seção 2.2, deste capítulo. Antes, porém, outros autores, igualmente importantes aos que aqui têm sido apresentados, contribuirão para um melhor entendimento do que seja literatura e sua importância para a formação do ser. Entre eles, destacam-se, por ordem de apresentação, Compagnon (2009; 2012), Coutinho (2008) e Bastos (2011).

2.1.1 Literatura: combustível da emoção

Para tratar da literatura como elemento desencadeador de processos emocionais, encontramos em Compagnon (2009; 2012) uma profícua reflexão sobre a importância da literatura no século XXI. Ele parte da perspectiva teórica que ele chama de tradicional, tomando a literatura como “*una e própria*” cuja presença é imediata e o valor é eterno e universal. Afirma ele que tanto a *retórica* e a *poética* quanto a história literária e a filologia não alcançam o âmago de uma obra literária. O interesse das primeiras está na generalidade da literatura com a finalidade de deduzir regras ou mesmo leis, ou seja, “a imitação, os gêneros, as figuras”; já a história e a filologia interessam-se pelo que há de singular, não redutível e circunstancial nas obras literárias, isto é, “um texto, um autor”, ou pelo que “elas têm de serial (um movimento, uma escola), e explicam-nas por seu contexto.” (COMPAGNON, 2009, p. 15).

Sobre a literatura, Compagnon apresenta alguns questionamentos muito pertinentes, especialmente porque seu discurso trata da importância da literatura no terceiro milênio. Eis algumas de suas questões: “Quais valores a literatura pode criar e transmitir ao mundo atual? Que lugar deve ser o seu no espaço público? Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola?” (idem, p.23). Para começar o que ele chama de “reflexão franca sobre os usos e o poder da literatura” a fim de responder a essas questões, ele cita o que Calvino diz em *Seis propostas para o próximo milênio*: “minha confiança no futuro da literatura, consiste em saber que há coisas que só a literatura com seus meios específicos pode nos dar.” (CALVINO, 1994, p. 11, *apud* COMPAGNON, idem, p. 23-24). E continua suas reflexões comparando o discurso de Calvino ao de Proust, no “*Tempo recuperado*”: “A vida verdadeira, a vida afinal descoberta e tornada clara, por conseguinte a única vida plenamente vivida, é a literatura”, e continua com Proust, “Somente pela arte, podemos sair de nós mesmos, saber enxergar outra pessoa desse universo que não é igual ao nosso, e cujas

paisagens permaneceriam tão ignoradas de nós como as por acaso existentes na lua.” (PROUST, 2002, p. 683, *apud* COMPAGNON, idem, p. 24-25).

Compagnon acredita que já exista uma geração para a qual a literatura vem perdendo espaço na sociedade atual, justificando que os textos didáticos, a imprensa e a aceleração digital são os responsáveis pela crise da literatura. Para ele, os textos didáticos a devoram, a imprensa a enfraquece e o mundo digital fragmenta o tempo que poderia ser dedicado aos livros, visto que a leitura, segundo ele, para o adolescente, torna-se entediante, pois demanda que o sujeito queda-se só por longas horas.

Desta forma, Compagnon assume, na posição de literato, a “defesa e a ilustração” da literatura, alegando que outras disciplinas, principalmente a história cultural e a filosofia moral, estão indo ao encontro dela “com diligência”, pois, se não exploram a obra literária por seu valor e singularidade, o faz pela transmissão por meio da leitura. Assim, defende que

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (Idem, p. 60)

E, para reforçar seus argumentos, cita Bloom e Kundera:

Por sua vez, o crítico Harold Bloom e o escritor Milan Kundera não mais têm escrúpulos para reatar com a ética da leitura: “A resposta final à pergunta – ‘por que ler?’ -, escreve Bloom, é que somente a leitura intensa, constante, é capaz de construir e desenvolver um eu autônomo.”³³ Em favor da leitura cria-se uma personalidade independente capaz de ir em direção ao outro. [...] A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia. (Idem, p. 62-64).

Compagnon trata da função da literatura, trazendo-a para o campo social como ente que intermedeia o homem e o mundo. Já Coutinho (2008, p. 23) afirma que “A Literatura é um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra. Não visa a informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar.”. Para ele, a literatura pode tudo isso, mas não é esse o seu fim; ela “inclui precisamente o social, o histórico, o religioso, etc., porém transformando esse material em estético.”. Embora ela possa carrear valores outros que não sejam puramente o estético-literário, o “seu valor e significado residem não neles, mas em outra parte”, ou seja, na especificidade dos elementos que compõem sua estrutura, cuja finalidade é provocar fruição no leitor. E esse prazer, que ele chama de “sentimento estético”, é um sentimento tal, que só

³³ Cf. Compagnon (2009), Bloom, Harold. **Como e por que ler**. Tradução de José Roberto O’Shea. Revisão de Marta Miranda O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p.188.

pode ser provocado pela literatura, uma vez que se distingue dos demais prazeres que possam ser provocados por textos informativos ou documentais.

Para Coutinho, é essa fruição que faz com que as obras literárias resistam ao tempo e provoquem aquilo que Marx chamou de “encanto eterno”, já mencionado por ocasião da apresentação do pensamento de Eagleton sobre literatura. O valor literário suplanta as circunstâncias de tempo e do meio sócio-histórico em que as obras foram produzidas.

Nessa mesma linha, Bastos (2011) trata das qualidades do texto literário como objeto da crítica literária, que o analisa da perspectiva da estética e da poética. A personagem do texto literário, para Bastos, assim como para Bakhtin (2003), pode surgir, ser encontrada no contexto da vida real, mas a narrativa a torna universal, elevando-a a um contexto em que o fato narrado não prescreve e avança através do tempo, encantando os leitores, porque “O particular se universaliza. Pela obra literária, passa-se a ter outra dimensão da história, que não se reduz ao registro cronológico e factual. É uma maneira outra de falar da vida e do mundo.” (BASTOS, *idem*, p. 10). De acordo com esse autor,

Para que algo se humanize, tenha dimensão humana, precisa ser narrado. O universo se humaniza ao ser narrado. O clima, os sismos, as eras geológicas, o tempo e o espaço se humanizam ao serem narrados. Não se entenda por isso que são as narrativas que criam fenômenos, pois eles existem independentemente da nossa consciência. O que queremos dizer é que eles só adquirem dimensão humana quando narrados. (BASTOS, *Ibid.*, p. 15).

Assim, a dimensão literária ultrapassa a dimensão de causa e efeito, traduzindo historicamente a sociedade. Conforme esse autor, a literatura é “uma hermenêutica” social, é “uma leitura da sociedade” (*Ibid.*, p. 17).

No artigo³⁴ intitulado *A permanência da literatura*, esse autor diz que a literatura é um fenômeno específico da modernidade e, portanto, é resultante do sujeito burguês como também ele resulta dela. E, por ser produtora de história, ela permanece na matriz ideológica que a gerou. Dessa forma, a literatura, além de ser uma hermenêutica da sociedade, ela também é a sua alteridade. Nos termos do próprio Bastos,

A literatura como produtora de história é a qualidade que tem o texto literário de se projetar como desejo de realidade. Uma obra literária é uma projeção que uma sociedade faz de si mesma. Como um espelho que o sujeito social põe à sua frente para se ver. Porque só no outro pode o sujeito se ver. O espelho (a obra) é o outro. E, como tal, a obra literária é, em princípio, o reino da alteridade, o da polifonia e do hibridismo. (*Idem*, p. 129).

³⁴ BASTOS, Hermenegildo. **A permanência da literatura** (direções da prática literária na era do multiculturalismo e da indústria cultural). Disponível em <http://biblioteca.universia.net/searchAutor.do?q=Bastos%2C+Hermenegildo+Jos%C3%A9+de+Menezes&start=10>. Acesso em 02 de março 2013.

Acreditamos que Bastos coloca o texto literário e sujeito social na condição de um ser que provém de naturezas diferentes e que resulta num coisa só, dialeticamente evoluída, que tanto reflete quanto refrata um ao outro. E nessa relação do sujeito com o texto, o elemento de conexão é a leitura, posto que não seja possível tratar de literatura sem falar de leitura. Passemos, pois, à próxima seção que trata do texto, da leitura e da recepção do texto literário. Alguns dos autores aqui mencionados também contribuirão para a construção dos argumentos, considerando principalmente a recepção do texto literário.

2.2 O texto, a leitura e a recepção do texto literário

2.2.1 O texto e a leitura: o leitor determina a estética?

Neste trabalho, além dos pontos de convergências entre as teorias de Bakhtin e Moscovici, há a busca pela imagem da literatura refletida nos olhos dos professores de um dado nível de ensino, como já ficou anteriormente explicitado.



É, portanto, inegável que se busca aqui compreender a recepção do texto literário por esses professores. O professor de ensino fundamental não é um crítico de literatura, mas há lei que rege a atuação no magistério e determina que ele tenha a “sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho”³⁶, o que exige dele conhecimentos que, no mínimo, o façam distinguir o que seja uma obra de arte literária e o que não seja.

Não se fará aqui um inventário dos tipos de leitor já teoricamente descritos ao longo dos anos pelos estudiosos do tema leitura-leitor. Aqui o foco na leitura e no leitor tem por fundamento a visão da teoria da estética da recepção, conforme Jauss, Iser e outros que tratam o tema nessa mesma perspectiva. Portanto, ousaremos fazer leituras de pequenos textos sem a pretensão de oferecer receita de leitura, mas procurando demonstrar o que entendemos pelo ato de ler.

Nos dias atuais, no Brasil, a leitura tornou-se um tema que vem inquietando a sociedade de maneira geral. No entanto, a leitura e o texto são interdependentes, mesmo

³⁵ Imagem disponível em <http://catracalivre.folha.uol.com.br/>

³⁶ Lei nº 12014, de 06 de agosto de 2009.

quando não se consideram gêneros específicos de texto. O autor, o texto, a leitura e o leitor se confundem em um emaranhado de ideias, mas o leitor passa a ser preponderante, uma vez que é no ato da leitura, no encontro entre o leitor e a obra, que o texto adquire vida real, conforme se comprovará, nesta seção, por meio do pensamento de teóricos tais como Sartre (2006), Jauss (1994; 2002), Iser (1996; 1999; 2002), Martins (2006), Tinoco (2010) e outros.

Em seu trabalho sobre a leitura em escolas de ensino médio no Distrito Federal e em São Paulo, refletindo não somente sobre a teoria, mas também sobre a prática da leitura, Tinoco apresenta um estudo descritivo analítico sobre o leitor real e a teoria da recepção. Recupera a alegoria do mito da caverna de Platão, aplicando-a à escola “na sua expressão de produtora de conhecimentos por meio da recepção da leitura.”, retratando-a como uma “caverna informatizada”, onde os livros lidos estão repletos de palavras-sombra que, saltando das “paredes frias da caverna”, uma caverna-livro sobre a qual os sujeitos que leem só têm alcance para ver o que está “escrito, mas não o inscrito nas entrepalavras”, ou seja, leem o explícito, mas não o implícito e, por isso, eles não passam de “leitores meramente habituados a um *mundo sensível*, mundo turvado pelas emoções fáceis e fugidias.”, porque essas leituras são “apressadas e desatentas” (TINOCO, 2010, p. 40). Esse pesquisador vai muito além dessas constatações, que serão muito úteis ao entendimento dos dados – quantitativos e qualitativos – sobre a leitura dos professores sujeitos desta pesquisa, e que, nos próximos capítulos, serão apresentados, pois Tinoco, além de discutir a estética da recepção como recurso teórico de análise literária, apresenta também fecunda leitura de textos de autores renomados, tais como Guimarães Rosa, Machado de Assis, Baudelaire, entre outros.

A teoria denominada Estética da Recepção, formulada por Jauss, propõe uma história da literatura a partir da atualidade e singularidade do fenômeno literário, posto que a marca da obra de arte literária se verifica na “oposição entre linguagem poética e linguagem prática”, frisando que a função prática da língua representa o que ele chama de “*série não-literária*”. (JAUSS, 1994, p.18).

A “singularidade própria (*écart poétique*)” da obra de arte é que lhe confere atributos essenciais e específicos, de modo a torná-la inconfundível, de acordo com Jauss (*ibidem*). Por isso, acentua a imprescindibilidade do efeito – a relação entre leitor e texto –, a comunicação que possibilita a produção de sentido num horizonte onde o universo da obra e o universo do leitor (inserido no seu tempo e espaço) se complementem, de forma que o leitor participe como co-produtor, preenchendo os espaços deixados pela obra.

Jauss propõe um avanço, referindo-se ao modo de fazer teoria literária anteriores à sua teoria (métodos formalista e marxista) quando diz:

Minha tentativa de superar o abismo entre literatura e história, entre conhecimento histórico e estético, pode, pois, principiar do ponto em que ambas aquelas pararam. Seus métodos compreenderam o *fato literário* encerrado no círculo fechado de uma estética da produção e da representação. Com isso, ambas privam a literatura de uma dimensão que é componente imprescindível tanto do seu caráter estético quanto de sua função social: a dimensão de sua recepção e de seu efeito. Leitores, ouvintes, espectadores – o fator público, em suma, desempenha naquelas duas teorias literárias um papel extremamente limitado. (JAUSS, *idem*, p. 22; grifo do autor).

Convencido do importante papel desempenhado pelo prazer na construção do conhecimento, Jauss formula seu conceito de leitor com base em duas categorias: o horizonte de expectativa e a emancipação. A primeira diz respeito à soma de códigos vigentes e de experiências sociais acumuladas e a segunda traduz o efeito e o caráter teleológico da obra de arte.

A experiência (ou vivência) estética do leitor, promovida pela natureza libertadora da obra, conforme Jauss (2002), se dá por meio da “*Poiesis* (prazer de se sentir co-autor do texto), da *Aisthesis* (consciência prazerosa de renovar a concepção de mundo, compreensão totalizante) e da *Katharsis* (prazer libertador que conduz o leitor à liberdade estética de envolver-se e julgar, por meio da fruição de si no outro).

O que Tinoco, acima mencionado, constata em sua pesquisa traduz exatamente o inverso do que pressupõe Jauss, ou seja, uma não leitura ou uma leitura sem fruição compreensiva e compreensão fruidora. As consequências, segundo Jauss e Tinoco, quando a leitura real acontece, é a produção de sentido do texto lido esteticamente vivenciada por meio das três atividades simultaneamente complementares mencionadas no parágrafo anterior. Desta forma, a leitura se funda na mútua interação de leitor e texto.

Fazendo esteira com Eagleton (2006), já exaustivamente referido neste trabalho, colocamo-nos a atinar sobre linguagem poética e linguagem prática. Não poderia a linguagem poética também ser prática? Salta em socorro de minhas ponderações, mas também contribuindo para aumentar as minhas angústias, uma historinha narrada por Juarez Fonseca sobre Mário Quintana. Trago-a aqui para ilustrar o que considero linguagem poética, contudo, no caso do fato narrado, teve também função prática porque o poeta utiliza a linguagem para explicar, para se justificar. É o efeito, sobretudo, que me motiva a trazê-la para este estudo.

E mais: trago-a transcrita para amenizar e dar um pouco de beleza a este trabalho que, por exigência das normas, vem sendo tão exaustivamente produzido com linguagem prática:

PAREDES

O PINTOR Waldeny Elias atende à campanha de seu ateliê na Rua General Vitorino e lá está Mário Quintana. Viera agradecer pelo presente, uma pintura de bolso, de 6cm x 4cm. Levava-a, contou com um sorriso português, na “algibeira do fato domingueiro”. Retribuiu presenteando o velho amigo, a quem chamava de Pinta Mundos, com o recém-lançado livro Do Caderno H.

Na dedicatória, justificou por que não havia aceito um quadro grande que o pintor lhe oferecera.

- Elias, me desculpe e acredite. Eu não tenho paredes. Só tenho horizontes...³⁷

É um conto prosaico, que compõe um livro cuja pretensão primeira é mostrar o humor diário e diuturno do poeta Mário Quintana. O texto apresenta algumas singularidades (Chklovski, 1976; Jauss, 1994) que fazem com que o leitor vivencie as três experiências (*Poiesis*, *Asthesis* e *Katharsis*) pressupostas por Jauss (2002).

No conto, a autoria se confunde: Juarez Fonseca é o narrador e isso fica muito claro porque conta histórias “verídicas” sobre o poeta; mas os autores do texto são três artistas. Um é quem conta, o outro é aquele sobre quem se conta (responsável pela poeticidade maior do texto) e o terceiro é autor-personagem, posto ter sido ele quem motivou a reação do poeta – também personagem, mas autor da frase-dedicatória e das atitudes que provocaram o fato narrado –, porque lhe presenteou, primeiramente com uma obra grande e exigente, posto que requeresse pelo menos uma parede para exibi-la. Talvez seja essa a primeira singularidade: o fato narrado e as personagens. A outra singularidade: uma “*pintura de bolso*” - levada na “*algibeira do fato domingueiro*” –, que se acentua com o aparecimento de outra, cujo efeito sobre o leitor é, no mínimo, surpreendente – “*Eu não tenho paredes. Só tenho horizontes.*”.

Não ter paredes seria normal para quem não possuísse uma casa ou apartamento cujas paredes fossem dignas de ostentar um quadro grande e certamente valioso. Contudo, não é necessário que o leitor saiba que Quintana vivia em quartos de pensão ou hotel, para que experimente a sensação de espanto – estranhamento – diante do texto. O termo *horizontes*, em contraposição ao termo *paredes*, funciona como um gatilho que dispara o sentido que dá a poeticidade ao texto. Contudo, para o leitor que tenha essas informações extratextuais, o estranhamento torna-se ainda mais acentuado quando se pode imaginar o que poderia dizer um homem comum, um não poeta, por exemplo: *vivo de aluguel, não tenho onde colocar um*

³⁷ FONSECA, Juarez. **Ora bolas: o humor de Mário Quintana**: 130 historinhas/compiladas e adaptadas por Juarez Fonseca. Porto Alegre, RS : L&PM, 2007, p. 17.

quadro tão valioso, ou quem sabe outra frase qualquer que não provocaria o mesmo efeito e apenas informaria sobre a condição financeira daquele que fala.

Enfim e mais precisamente, trata-se de um conto sobre dois artistas – um pintor e um poeta –, que pretendia ser anedótico, mas que se torna surpreendentemente poético. A *poiesis* se dá quando o leitor procura reconstruir imagetivamente a cena do quadro grande retornando, o pintor que recebe o presente devolvido, mas que o substitui por uma “pintura de bolso”; agora mais valiosa ainda porque pode ser transportada junto ao corpo do proprietário. O poeta, em retribuição, presenteia-o com outro objeto cujo volume também se pode agasalhar na algibeira de um paletó domingueiro. Ainda pode o leitor construir a imagem do pintor lendo a dedicatória e um sorriso que se lhe abre no rosto. O leitor real, no momento do ato de ler está lá, junto aos artistas, em um lugar qualquer, virtual em sua imaginação. É coautor. E a *Asthesis* também se realiza. Uma parede (lugar onde se possa dependurar um quadro), um lado de uma sala ou de um quarto, ou uma parte de um cárcere, enfim, uma parede apenas, mas que de repente se transforma num horizonte de possibilidades. E agora não ter paredes é melhor do que tê-las porque é libertador. E assim se dá a *Katharsis*. Diante de tal constatação, o leitor relê emocionado o texto para ter certeza de que é tão livre quanto o poeta.

Muitas outras possibilidades de leitura estrutural ou não, dependendo de quem o leia, apresenta o pequeno conto. Contudo, neste momento ele serviu para que fosse demonstrada a natureza transgressora e libertadora da obra de arte e do caráter poético dos textos. Contudo, o conto narra uma história de um pedido de desculpas, algo até corriqueiro na vida real, que de fato pode ter acontecido na vida desses artistas. O que se conclui, portanto, é que a função poética da linguagem pode e serve à função prática.

A propósito do que acabamos de dizer com essa leitura do texto de Quintana, é oportuno retomar aqui a noção de “linguagem literária” em Aguiar e Silva (op. cit. p.41), quando ele faz um interessante confronto entre essa noção com a que ele denomina “linguagem usual”, posto que em nosso entender, a expressão “linguagem usual” parece ser mais adequada do que “linguagem prática”, utilizada por Eagleton (2006), para contrapor à ideia de linguagem poética. Para ele, na linguagem usual, o ato de fala se vincula, é dependente de um “contexto extraverbal e de uma situação extralinguística” efetivamente existentes e anteriores ao ato da fala; já na linguagem literária (ou poética) ocorre exatamente o inverso porque o “contexto extraverbal e a situação” são dependentes do discurso *de per se*, visto que o leitor não tem conhecimento do contexto e da situação antes de ler o texto. É muito esclarecedor o seguinte trecho: “A linguagem literária é autônoma semanticamente,

‘porque tem o poder suficiente para organizar e estruturar [...] inteiros mundos expressivos’’, uma vez que a palavra do autor “*se basta a si própria*”, podendo ser “*explicada, não verificada*”: ela constitui um discurso contextualmente fechado e semanticamente orgânico que institui uma verdade própria.” (idem, p. 42, grifos do autor).

Nesses termos, é fácil compreender que o discurso de Quintana no pequeno texto acima lido não utiliza uma “linguagem usual”, mas utiliza, sim, “linguagem literária”, servindo à função prática e à função poética da linguagem.

Busca-se, aqui, considerar a leitura do texto literário, embora a abordagem proposta pelos teóricos que subsidiam este trabalho possa ser útil para qualquer outro tipo de texto. As reflexões apresentadas buscam o entendimento da recepção do texto literário, ou seja, a realização da leitura e da percepção, das sensações do leitor diante e mediante o texto lido.

A literatura e a leitura, o escritor (autor-narrador-poeta) e o leitor fazem parte de um mesmo mundo; mundo este que oferece elementos para a produção e para a compreensão do texto. O texto se realiza por intermédio de seres do mundo, que se intercambiam no mundo e com o mundo.

Se a leitura for considerada como um ato voluntário³⁸ e consciente por parte de quem lê, o leitor real (Jauss, 1994), torna-se interessante a noção de Martins (2006) quando ela categoriza os tipos de leitura. Para essa autora, há três níveis de leitura que se relacionam num mesmo nível de hierarquia: a sensorial, a emocional e a racional.

O nível sensorial se dá no primeiro contato do leitor com o texto ou com qualquer outro objeto a ser lido. O nível emocional leva o leitor à interpretação subjetiva daquilo que o nível sensorial apresentou, enquanto que o nível racional (presente principalmente em textos narrativos e técnico-referenciais) leva à interpretação correta, à objetividade do objeto, situação ou texto em leitura.

A leitura, para ela, não se restringe apenas ao texto escrito, posto que a mesma se dá não só quando se lê a palavra, mas também quando se assiste a um filme, se observa um quadro ou se ouve uma canção. Além disso, a leitura não se limita a um momento dado, pois quando um mesmo livro é lido mais de uma vez ou quando se assiste a um mesmo filme, é possível se ter interpretações diferentes.

³⁸ A voluntariedade aqui se contrapõe à imposição de leituras por professores a alunos, o que, a meu ver, mascara, deturpa a subjetividade da interpretação e a existência dos três níveis de leitura apresentados por Martins.

Nesse sentido, Jauss (idem, p. 38) diz que é o juízo acumulado dos leitores, críticos etc. que potencializa o “sentido virtualmente presente na obra, historicamente atualizado em sua recepção e concretizado na história do efeito, potencial este que se descortina ao juízo que compreende na medida em que, no encontro com a tradição, ele realize a ‘fusão dos horizontes’ de forma controlada.”.

A combinação desses níveis apresentados por Martins ocorrerá em doses diferentes, abrindo espaço para um nível predominante, a depender da condição sociocognitiva do leitor (KOCH, 2010). Não obstante a condição do leitor, as novas leituras também trarão novas interpretações porque, na relação com o mundo, ou seja, com as pessoas, com as obras de arte etc., o sujeito adquire mais maturidade e isso facilita o entendimento do texto ou do objeto lido, abrindo novas possibilidades e novas reflexões.

Desta forma, a estética do texto, isto é, a capacidade de racionalizá-lo, a possibilidade de estabelecer ou não intertextualidade, quer quanto à possibilidade da sua conceituação, quer quanto à diversidade de emoções e sentimentos que ele suscita, está no ser que lê, na capacidade que o leitor tem de interagir com o mundo, com o texto em si e com o contexto. O texto só ganha vida em contato com outros textos e com o contexto. Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando um dado texto a um diálogo. Enfatizamos que esse é um contato dialógico entre textos; por trás dele está um contato de personalidades e não de coisas (BAKHTIN, 2009).

Assim, o foco, aquele a quem o autor tem em mira é o leitor, pois texto e leitor, literatura e leitura são coisas que se completam e que não se realizam de forma estanque. De acordo com Iser, a interconexão entre autor, texto e leitor se dá num processo dinâmico por meio do qual algo novo vem a ser produzido. Tem caráter performativo. Iser trata essa relação como um jogo onde autor e leitor são jogadores e o texto é o campo. O texto resulta de um ato intencional por meio do qual o autor faz referência e interferência em um mundo existente com vistas à produção de algo inexistente. Essa intencionalidade provoca no leitor o desejo de imaginar e interpretar esse algo. No processo de imaginar e interpretar, o leitor se esforça para “visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações.” (ISER, 2002, p. 107). Sendo o texto ficcional, estabelece-se entre o autor e o leitor o jogo de encenação, e mesmo que ele imite uma realidade identificável, não denota o mundo real, mas sim um mundo “encenado”.

Para Sartre, “o escritor decidiu desvendar o mundo e especialmente o homem para os outros homens, a fim de que estes assumam em face do objeto, assim posto a nu, a sua

inteira responsabilidade”. No que diz respeito ao objeto e à responsabilidade, o filósofo se refere ao ato de escrever como uma ação em que as palavras são usadas como “pistolas carregadas”, por meio das quais o autor quer alcançar um alvo: o leitor. E o escritor, segundo Sartre, tem uma função primordial que é “fazer com que ninguém possa ignorar o mundo e considerar-se inocente diante dele.” (SARTRE, 2006, p. 21).

Nessa relação de comprometimento do escritor com o leitor, ambos engajados no universo da linguagem, quem escreve torna-se comprometido mesmo quando resolve calar-se ou “deixar passar em silêncio” (*ibidem*), uma vez que o silêncio torna-se linguagem quando o ato de não falar não significa ficar mudo, mas sim optar por nada dizer e, assim, o silêncio determina a posição daquele que se calou. Calar-se é, então, um posicionamento diante de algo do qual não se quer falar e, por ser o escritor um sujeito que decide, antes de tudo, sobre aquilo que quer falar e, quando fala, é porque quer mudar alguma coisa. Assim, de acordo com Sartre, quem escreve - se é um bom autor -, decide, antes, o que quer escrever para, depois, decidir como vai escrever, pois os temas sugerem o estilo embora não o comandem.

Sartre defende o engajamento do escritor e uma literatura de conteúdo quando faz a distinção entre arte literária em prosa e em poesia. Para esse filósofo, o escritor não é escritor porque decidiu dizer “certas coisas”, ele é escritor porque diz coisas “de determinado modo. E o estilo, decerto, é o que determina o valor da prosa”. Mas ele ressalta que o estilo deve passar despercebido porque, no texto literário, o olhar do leitor transpõe as palavras, que são “transparentes”. Sartre afirma que

seria absurdo introduzir vidros opacos entre elas. A beleza aqui é apenas uma força suave e insensível. Sobre uma tela, ela explode de imediato; num livro ela se esconde, age por persuasão como o charme de uma voz ou de um rosto; não constrange, e sim predispõe sem que se perceba, e acreditamos ceder a argumentos quando na verdade estamos sendo solicitados por um encanto que não se vê. A etiqueta da missa não é a fé, ela predispõe para a fé; a harmonia das palavras, sua beleza, o equilíbrio das frases *predispõem* as paixões do leitor, sem que este se dê conta; organizam-nas, como faz a missa, como a música, como a dança; se o leitor passa a considerá-las por elas mesmas, perde o sentido; restam apenas cadências tediosas. Na prosa, o prazer estético só é puro quando vem por acréscimo. (SARTRE, (2006, p. 22; grifos do autor).

Na relação da escrita com a leitura, Sartre ainda diz que o “objeto literário é um estranho pão, que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é necessário um ato concreto que se chama leitura, e ele só dura enquanto essa leitura durar. Fora daí, há apenas traços negros sobre o papel” (Idem, p. 35).

O ato da leitura é, pois, um desvendamento criativo, por meio do qual o leitor realiza a síntese da percepção e da criação. O escritor não existe sozinho, o que pressupõe que

o ato de escrever implica o ato de ler em uma relação dialética por meio da qual se tornam reais o autor e o leitor. O ato de escrever propõe, pois, um comprometimento do autor com um fim, ou seja, buscar no leitor a realização de sua obra. Em contrapartida, a leitura admite a liberdade de o leitor abrir ou não abrir o livro, mas, uma vez que o abra, ele estará assumindo a responsabilidade de levar a termo e à realidade o apelo daquele que o escreveu.

2.2.2 A obra, o texto e o leitor no mundo

A obra literária, como qualquer outro tipo de obra produzida pelo homem, traz em sua gênese o anseio pela comunicação de algo que se dá no espírito daquele que a produziu. E quem cria o faz para outro que, na leitura subsidiada pelas próprias ideias, valores, cabedal cultural etc., transformará o já criado em algo novo, relacionado consigo (o leitor), com sua vida, seus anseios, seus medos e suas necessidades de expressar aquilo que foi dito por aquele que escreveu. O leitor, no ato da leitura, ao relacionar o que lê àquilo que gostaria também de ter dito ou escrito, se realiza, se relaciona e inter-relaciona. Na leitura, para que o leitor sinta sensações de realização, é preciso que faça a ligação do que foi escrito e está sendo lido com sua vivência, com sua experiência com o mundo. É nessa catarse que o texto se torna real e o leitor se sente realizado e satisfeito, porque, segundo Koch, o texto é um lugar de

[...] constituição e de interação de sujeitos sociais, como evento, portanto, em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais (Beaugrande, 1997), ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos-de-discurso e as múltiplas propostas de sentidos, como função de escolhas operadas pelos co-enunciadores entre as inúmeras possibilidades de organização que cada língua lhes oferece, [...] constructo histórico e social, extremamente complexo e multifacetado [...]. (KOCH, 2002, p.9).

A ação comunicativa de um texto se cumpre quando ele se faz presente no leitor como correlato da sua consciência e consegue ativar a capacidade de apreensão e de processamento, isto é, estimula atos que originam na compreensão do leitor. Assim, o texto estimula atos que o ultrapassam e, no hiato entre o que diz e o que é produzido na consciência de quem o lê, está a gênese da criatividade da recepção (ISER, 1999).

Quando lê, portanto, o leitor não só dá vida ao texto, mas também se realiza socioculturalmente. O autor deliberadamente manipula a realidade, adicionando elementos de sentimento à realidade percebida com o objetivo de alcançar efeito estético, e o leitor mobiliza seus conhecimentos, suas sensações e elementos vinculados às suas emoções, dando vida e sentido ao texto lido, num processo dialético e dialógico endógeno e exógeno. Assim, o texto,

como criação artística, espelha-se na própria atividade artística e se transforma em mimese do mundo do autor e do leitor.

Pensar na leitura como ponte da relação entre leitor, texto, autor e o mundo em que o texto se origina e para o qual ele se destina é algo muito complexo e não se fecha em um único trabalho. O que é possível, diante dessas circunstâncias, é uma conjectura que pode abrir espaço para trabalhos futuros.

A questão é: o leitor determina a estética? Com base nos autores que contribuíram para o desenvolvimento deste tópico, as sensações e a emoção suscitadas no leitor pelo texto é que dão vida ao texto e promovem a realização da escrita e do escritor. Desta forma, tomando os vários níveis de leitura, segundo Martins (op. cit.), ou seja, a relação sensorial, emocional e racional do leitor com o texto, e a interação de sujeitos sociais, segundo Koch (op.cit.) a beleza e a fealdade de um texto ou de uma obra de arte são totalmente dependentes da subjetividade do leitor, o que autoriza, por conseguinte, afirmar que o leitor determina a estética.

Ante o exposto, a estética pode ser considerada tão movediça quanto a consciência ou as capacidades daquele que lê. A apreensão não se dá ao todo e da mesma maneira sempre para todo e qualquer texto e, ainda que seja o mesmo texto lido em momentos diferentes, a apreensão não será a mesma, pois o universo do leitor já terá sido modificado até mesmo pela leitura anterior do mesmo texto. Além disso, um texto, na condição de coisa a ser conhecida e desvendada, é diferente de uma imagem fotográfica, uma pintura, algo que se mostra por inteiro num dado tempo. O texto vai se mostrando enquanto o leitor vai construindo caminhos e atalhos no seu percurso e no terreno do escrito. Nesse percurso, ao mesmo tempo em que o leitor percorre o texto, viajando, cultivando espaços e ideias, plantando imagens e ideias, preenchendo os vazios, como preconiza Jauss, o texto toma posse do leitor e vai moldando-lhe as ideias, os pensamentos, que se transformam em palavras que, por sua vez, se tornam ações e, conseqüentemente, contribuirá para a moldagem do caráter do leitor.

A estética da recepção pressupõe o texto como uma estrutura socioideológica e a leitura, quando feita por vários leitores, caracteriza um movimento resultante da movimentação interindividual da obra.

A obra, para Iser (1996, p. 50), é mais que o texto, tem um “caráter virtual” e não se reduz “nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor”. Iser deixa muito claro que

A obra é o ser constituído do texto na consciência do leitor. Se o lugar virtual da obra converte o texto e o leitor nos pólos de uma relação, então

esta ganha a primazia. Se não se quer perder essa relação de vista, o estudo da obra não pode concentrar-se em uma das duas posições. Isolar os pólos significa a redução da obra à técnica de representação do texto ou à psicologia do leitor, desse modo, se elimina justamente o processo que pretende analisar. (ISER, idem, p. 51).

Por conseguinte, o texto *de per se* oferece diferentes “aspectos esquematizados” por meio dos quais o tema da obra pode vir à luz, mas o verdadeiro trazer à luz é um ato de concretização, de acordo com Iser. A obra literária possui, portanto, dois aspectos: o artístico, no que se refere ao texto, criado pelo autor, e o estético, que diz respeito à ação concretizadora promovida pelo leitor.

Com efeito, a convergência entre o texto e o leitor, como já dissera Sartre (op.cit.), é que efetiva a existência da obra literária. Contudo, e de acordo com Iser, a obra não é exatamente igual ao texto nem à sua concretização porque ela vive no permeio das polaridades: a artística e a estética; a produção e a leitura. Voltaremos a tratar do texto na perspectiva da produção sob o ponto de vista Macherey (1971).

Nesse panorama proposto por Iser, o estudioso, quer seja o crítico quer seja o professor³⁹, deve analisar os componentes constitutivos da obra conjuntamente para elucidar o leitor ou o estudante a encontrar uma maneira de fazer o julgamento subjetivo quanto ao sentido do objeto da leitura. Esse julgamento individual é próprio da relação direta da pessoa com o texto. Já o efeito provocado pela obra pode ser imediato ou mediato; isto é, se o sentido da obra já se tornou histórica e socialmente situado, ele pode ser mediato porque a consciência receptora sofre, naturalmente, influência do meio em que vive.

2.3 A leitura e a escola como espaço de privilegiado de recepção do texto literário

*Chegamos ao ponto em que temos de educar
as pessoas naquilo que ninguém sabia ontem,
e prepará-las para aquilo que ninguém sabe ainda,
mas que alguns terão de saber amanhã.*

Margareth Mead, 1968.

Tratar da recepção de obra literária, especialmente quando o foco da leitura está voltado para a infância, é uma tarefa não somente difícil como também exige muita cautela, porque a criança, como já foi dito anteriormente, é vulnerável e sugestível. Se o professor

³⁹ É impossível conceber a ideia de que haja professor que não seja um estudioso.

for encarado como autoridade no sentido de que é ele quem detém o conhecimento, ou mesmo se ele se colocar numa posição autoritária e inflexível, a leitura na escola se torna imensamente problemática, principalmente se se quiser orientá-la a partir da óptica da teoria da estética da recepção, isto é, quando o leitor é indivíduo autônomo e capaz de mobilizar informações e conhecimentos para a construção do sentido do texto.

A educação e o ensino (e aí está inclusa a leitura) se constituem em áreas definidoras, transformadoras e debatedoras de princípios ordenadores sociais. Tendo isso em vista, não é possível passar ao largo da escola como espaço privilegiado de recepção de textos literários e formação de leitores desse tipo de produção textual.

Ainda que o Brasil, hoje, possa estar emergindo da escuridão econômica e esteja em situação menos dramática do que aquela em que se encontrava até o final do século XX, a situação da educação e do ensino – especialmente no diz respeito à leitura – ainda está longe de alcançar uma posição minimamente adequada à situação de um país desenvolvido ou mesmo em desenvolvimento. A inabilidade para a leitura e produção de texto tem sido apontada como a vilã – e com razão – responsável pelo insucesso do jovem ao tentar ingressar no ensino superior e no mercado de trabalho.

Em 1981, Maria Thereza Fraga publicou um livro intitulado *Crise na linguagem: a redação no vestibular*⁴⁰. O livro é resultado de sua tese de doutoramento, na Universidade de São Paulo. O objetivo era caracterizar a linguagem escrita dos vestibulandos e a existência de uma crise na linguagem escrita desses sujeitos. Sua hipótese inicial presumia a existência de uma possível crise na linguagem e, por intermédio do estudo, estabelecer relações entre os textos e o nível de estruturação mental de seus produtores. Entre os problemas, ressaltam-se carência de nexos, de continuidade e quantidade de informações e ausência de originalidade. Também foram objeto de análise as condições externas como família, escola, cultura, fatores sociais e econômicos. Um dos critérios utilizados para a análise foi a utilização do conceito de coesão. A autora preocupou-se ainda com a progressão discursiva, com o discurso tautológico, as contradições lógicas evidentes, o nonsense, os clichês, as frases feitas. Chegou à conclusão de que 34,8 % dos vestibulandos demonstravam incapacidade de domínio dos termos relacionais; 16,9 % apresentavam problemas de contradições lógicas evidentes. A redundância ocorria em 15,2 % dos textos. Em 69,0% dos textos aparecia o uso excessivo de clichês e frases feitas. A linguagem criativa, segundo a autora, apareceu em apenas 40 das 1.500 redações analisadas. Naquela oportunidade, a autora recomendou que uma das formas

⁴⁰ ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Crise na linguagem: a redação no vestibular**. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

de combater a crise detectada seria um ensino que priorizasse uma prática em que o aluno fosse estimulado a refazer o discurso falho e a buscar a originalidade, valorizando o devaneio.

A busca da originalidade e a valorização do devaneio seria o caminho para a solução do problema. No horizonte do ensino e da educação, ao que parece, uma das formas - talvez a mais privilegiada - de alcançar originalidade e valorizar o devaneio é por meio da leitura de textos literários. Pesquisas como a de Fraga são de extrema importância para se detectar avanços ou estagnação nesse campo. A propósito dessa constatação, Tinoco (2010, p. 26) diz

Considera-se que quanto mais o leitor-receptor estiver condicionado a uma dada e preconcebida posição ideológica, tanto menos estará disposto (intelectual e emotivamente) a aceitar a estrutura básica de compreensão do tema e dos sentidos que estabelecem, regulando, a interação entre texto e leitor. O leitor, normalmente por ser mal orientado, percebe-se induzido a tal participação, que é imposta pelos vários órgãos sociais. Essa participação, no desenrolar do texto, finda por se voltar contra seus próprios valores, o que resulta na frequente má recepção do livro e na rejeição de seu autor.

O ato de ler, por conseguinte, se torna inócuo e até nocivo porque cria no indivíduo uma crença de que praticou a leitura, no entanto, dela e por meio dela nada apreendeu; apesar disso, guarda na memória nomes de autores consagrados e os títulos que a escola lhe atribuiu como “obrigação de ler”. Não é capaz de se lembrar de um aspecto sequer da obra e, de maneira jocosa, declara que leu porque foi obrigado, recusando-se a reler porque não gostou daquilo que lhe foi imposto. Nessa situação, o que ocorreu não pode ser chamado de leitura. Nesse caso, não houve orientação para que o aluno pudesse efetivamente interagir com o texto, promovendo o julgamento subjetivo tão necessário à efetivação da obra e do leitor.

Outro aspecto, que denota a nocividade desse tipo de conduta, é a leitura ocorrida sob a orientação de um professor cuja convicção ideológica é imposta aos alunos (implícita ou explicitamente), e eles se fecham naquele condicionamento. Assim, melhor seria não ler.

Mais um equívoco grave e que diuturnamente ocorre é o que faz com que tanto professores quanto alunos creiam que a língua é igual à gramática. Daí, qualquer texto produzido, se não apresentar nenhuma desobediência ao “padrão culto” previsto na gramática normativa, é considerado bom do ponto de vista do sujeito que o produziu (e às vezes do ponto de vista dos professores), sem, contudo, observar a inexistência de capacidade criativa, de inventividade, de coesão, coerência etc., porque o texto assim escrito, por uma pessoa que tenha esse tipo de crença, é resultado de um processo de ensino-aprendizagem onde a leitura (se houve, foi mecânica) foi feita com

[...] o texto sem contexto, só um tipo de texto, o texto e o teste, a lição sem texto ou só com gravura, o texto fino, o texto curto, tudo isso como pretexto para o consumo rápido, acrítico e asséptico de doses homeopáticas de informações. A leitura sem substância, sem significado, sem seqüência, sem unidade e sem aprofundamento. (SILVA, 2000, p. 12).

Silva generaliza e afirma que é esse o retrato do “ensino de leitura” nas escolas brasileiras.

Salvo as raras exceções, pois não é possível que não haja exceções, é esse o retrato do que é chamado de “leitura” nas escolas do Distrito Federal. Os dados que se mostrarão nos próximos capítulos darão um claro panorama da leitura dos professores e de sua visão sobre literatura.

A leitura, assim descrita, não é leitura, assim como, a nosso ver, a leitura de bula de remédio, receita de bolo, não é leitura, salvo se houver muita criatividade por parte do professor dos primeiros anos escolares para dar a esse tipo de texto um aspecto de criatividade e inventividade. Não se quer aqui negar a importância da leitura dos textos de conteúdo referencial; ela também é necessária; toda leitura é necessária. Mas esse tipo de texto, se a escola não tiver absoluta certeza da razão pela qual ela o utiliza, tornar-se-á mais um esforço inadequado, pois a criança precisa desenvolver a capacidade de criar e refletir sobre sua criação; e nada pode ser mais profícuo do que a leitura de textos literários, com a devida orientação do professor, de forma a estimular a reflexão sobre o texto lido, por meio do diálogo seguido da escrita e reescrita ou mesmo da criação de novos textos sob a inspiração provocada pela leitura.

Não se discute aqui toda e qualquer leitura, mas sim a leitura de texto literário. Se, segundo Jauss, *apud* Tinoco (op.cit., p. 16-17), a leitura de texto literário é “emancipatória” e é capaz de propiciar a liberação do leitor em relação à trivialidade da vida, outorgando-lhe condições para manifestar um rompimento com o seu cotidiano, o que se vem verificando, há décadas, é que o que de fato existe é uma carência de leitura profícuo. Diante desse panorama, já é tempo de rever o processo pelo qual a escola vem administrando o trabalho da leitura para se averiguar se o que se lê e o como se lê está produzindo efeito positivo, tendo em vista as necessidades já apresentadas por Fraga há mais de vinte anos.

Tinoco (idem, p. 40), por analogia com o mito da caverna, de Platão, também generaliza no que diz respeito à situação da escola como entidade inserida no universo informatizado e na condição de espaço privilegiado da recepção de livros literários e/ou textos em geral. Ele afirma que

A escola é uma grande caverna dessa modernidade pós-tudo e pós-filosófica desses neofilósofos de conceitos repetidos, promovendo uma involução permanente do Ser que, segundo Parmênides, é o supremo fundamento de tudo: ‘O Ser é, o não ser não é’. Conceito que tem sua força de verdade quando se avalia que as coisas viriam todas do ser, que é permanente (absoluto, ideal), e, portanto, também seriam permanentes, o que, todavia, é pouco. Mais ampla e precisa é a ideia de Heráclito (ideia que é um ideal de conceito) quando estabelece que ‘da luta dos contrários nasce a mais bela harmonia’. Ou seja, é a *transformação* que gera o conhecimento e, nele, o *existir*. (Grifos do autor).

Em sua revisita aos filósofos, Tinoco faz vir à baila a ideia de parto preconizado por Sócrates, quando afirma que “o conhecimento é um parto de ideias; é um recordar (trazer de novo ao coração), trazer à tona do conhecimento as ideias que precisam ser mostradas”. Para Tinoco, nem a escola nem a leitura (o que leva a crer que seja a leitura feita nessa mesma categoria de escola) têm provocado esse “*parto*”, visto que a leitura é feita por imposição da escola (conforme foi anteriormente dito), o que a torna uma atividade desprovida de “prazer e/ou meio de informação.” (idem, p.41).

A respeito do insuperado problema do processo de ensino-aprendizagem da leitura que pressupõe uma reflexão sobre o que ler e como se deve ler, procurar-se-á tratar no capítulo 6, depois de feitos os comentários acerca dos dados presentes no discurso dos professores entrevistados e dos números apresentados pelas respostas dadas por meio do questionário de pesquisa, nos capítulos 3, 4 e 5.

Capítulo 3 O professor: sua formação, sua qualificação e suas leituras

Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

(Paulo Freire)



41

3.1 As leis e a formação dos professores: o que há por trás dos números

Conhecer o nível de formação dos professores é tão importante quanto saber quais foram os cursos superiores que eles frequentaram e concluíram (ou não). Durante a pesquisa foi possível verificar que a maioria dos professores já tinha concluído um curso de nível superior. Embora a maioria tivesse concluído o curso de Pedagogia, havia quem tivesse frequentado outro tipo de curso. Ao se constatar a existência de outro tipo de formação, tornou-se importante saber quais eram. Essas informações indicaram o nível e o tipo de conhecimento, especialmente se o curso frequentado ofereceu alguma disciplina sobre literatura ou se utilizou textos literários, uma vez que os saberes que eles construíram estão relacionados às matérias concernentes às disciplinas que compõem o currículo, dependendo

⁴¹ Imagem disponível em: <http://www.google.com.br/imgres?q=p%C3%A1ssaro+e+gaiola&num=10&hl=pt->
Acesso em 20 de outubro de 2012.

do curso superior que tenham concluído. E esses saberes são fundamentais para a elaboração de suas representações sociais.

A Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – a LDB⁴² – e a Lei nº 12014/2009, que regulamenta a formação de professores para o nível de ensino objeto deste estudo, não determinam que esses profissionais tenham um tipo específico de formação superior. Elas estabelecem que eles tenham uma formação mínima, isto é, a conclusão do curso Normal, em nível médio. Assim sendo, são considerados aptos a atuar como professores da Educação Infantil e dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, ou ciclo básico de alfabetização e letramentos. Há, também, uma regulamentação para a formação no curso Normal. A Resolução Nº 2, do Conselho da Educação Básica – CEB -, de 19 de abril de 1999⁴³, institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa resolução, embora tenha o propósito de orientar a formação dos professores e estabeleça alguns pontos norteadores para a elaboração da proposta pedagógica do curso Normal, ela não determina que os professores devam buscar cursos de formação superior e tampouco especifica que aqueles que o façam procurem se formar em Pedagogia ou qualquer outro tipo de curso, cujo propósito seja preparar o profissional para a específica função da educação de crianças em fase de aquisição da leitura e da escrita. Nas recomendações sobre os conteúdos que devem ser ministrados no curso Normal (nível médio), o texto da resolução está assim construído:

Art. 3º Na organização das propostas pedagógicas para o curso Normal, os valores, procedimentos e conhecimentos que referenciam as habilidades e competências gerais e específicas previstas na formação dos professores em nível médio serão estruturados em áreas ou núcleos curriculares.

§ 1º As áreas ou os núcleos curriculares são constitutivos de conhecimentos, valores e competências e deverão assegurar a formação básica, geral e comum, a compreensão da gestão pedagógica no âmbito da educação escolar contextualizada e a produção de conhecimentos a partir da reflexão sistemática sobre a prática.

§ 2º A articulação das áreas ou dos núcleos curriculares será assegurada através do diálogo instaurado entre as múltiplas dimensões do processo de aprendizagem, os conhecimentos, os valores e os vários aspectos da vida cidadã.

§ 3º Na observância do que estabelece o presente artigo, a proposta pedagógica para formação dos futuros professores deverá garantir o domínio dos conteúdos curriculares necessários à constituição de competências gerais e específicas, tendo como referências básicas:

[...]

⁴² Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 17 de novembro de 2012.

⁴³ Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf. Acesso em 17 de novembro de 2012.

III - os conhecimentos de filosofia, sociologia, história e psicologia educacional, da antropologia, da comunicação, da informática, das artes, da cultura e da linguística, entre outras. (BRASIL, MEC Resolução-CEB Nº 2, 19/04/1999).

A resolução acima mencionada é tão vaga quanto são as leis. Por conseguinte, se o curso Normal não apresenta em seu currículo conteúdos suficientemente robustos para o preparo do professor desse nível de ensino, o curso superior, ou seja, a continuidade dos estudos poderia se apresentar como uma saída, isto é, uma especialização que, além do incentivo financeiro, daria ao profissional um cabedal mais sólido e mais fecundo para o exercício de suas atividades docentes. Seria uma maneira de o professor, ao se especializar, procurar e encontrar formas para sanar lacunas em sua formação que, por ter se concretizado por meio do curso de magistério de nível médio, aonde o aluno geralmente chega ainda muito imaturo, com pouca bagagem trazida do Ensino Fundamental e, naturalmente, com pouca idade e pouca experiência de vida, não lhe proporcionou a fundamentação necessária ao desempenho de suas funções. Outro aspecto importante de ser salientado: estando o professor em sala de aula e já com algum tipo de experiência no dia a dia da alfabetização e dos letramentos, poderia, inclusive, contribuir com sugestões para que as escolas de nível superior pudessem oferecer em seus cursos as disciplinas que viessem a contribuir para a solução de problemas concretos, vivenciados pelos professores. No entanto, não há nas leis e nem na resolução, direcionamentos claros, que orientem a uma efetiva preparação do professor desse nível de ensino e mais especificamente ao processo de introdução da criança no mundo da leitura e da escrita.

O que se verificou, nesta pesquisa, foi que a maioria absoluta dos professores já concluiu o nível superior e que 83,8% deles concluíram curso de Pedagogia. As diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia também não mencionam a necessidade de disciplina que tenha por objetivo o aprendizado da leitura de qualquer texto e muito menos de textos literários.

A partir do exposto, o que se pode inferir é que, de acordo com os documentos que instituem parâmetros para a formação de professores, o aprendizado da “leitura” está implícito em todo e qualquer curso; isso implica a noção de que não se concebe a ideia de que haja um professor que não saiba ler. Mas ninguém aprende a ler sem ler. E que tipo leitura esses professores fizeram ao longo de sua vida estudantil e nos últimos anos? Teriam eles vivenciado experiências que os conduzissem ao efetivo ato da leitura? Se leram ou se leem, leram ou leem o quê e como? Todas essas questões, esperamos, devem ser elucidadas no decorrer deste trabalho.

Ferreiro (1991, p. 269) afirma que “ler não é decifrar; escrever não é copiar”. Não se lê um texto literário como se lê qualquer outro texto. No capítulo 6, voltaremos a esse tema, mas é preciso uma rápida reflexão aqui, pois não é de método de leitura que tratamos, mas de professores que ensinam a ler e escrever.

É possível visualizar, na Figura 01, a seguir, a diversidade de cursos declarados pelos professores pesquisados.

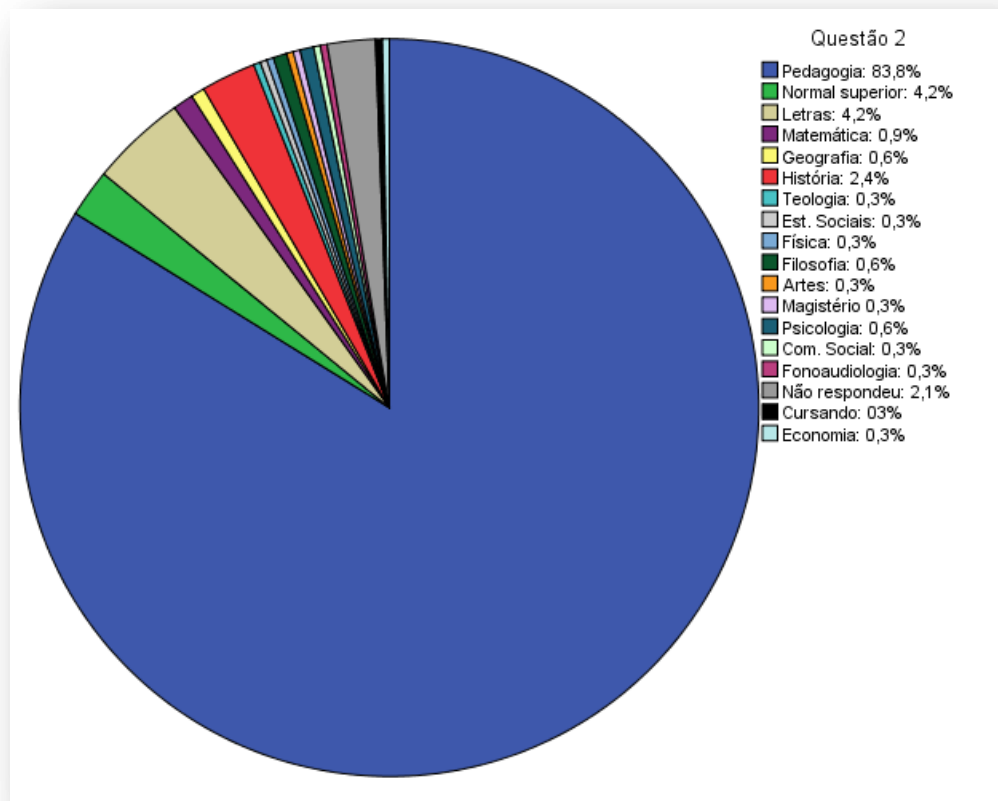


Figura 01

Nesta rápida reflexão sobre este tema, é preciso tocar na realidade dos cursos superiores, sob o prisma de seus projetos pedagógicos. À exceção do curso de Pedagogia, cujo objetivo principal é a formação de profissionais para o ensino de conteúdos muito específicos a crianças de até nove ou dez anos de idade, eles não preveem recursos como, por exemplo, laboratório de ensino-aprendizagem etc., que instrumentalizem o profissional de educação para trabalhar com o ensino de leitura de quaisquer textos e muito menos com um tipo específico de texto como é o caso do texto literário. E, na realidade, mesmo que os projetos de curso prevejam laboratórios ou salas de leitura, o mais comum é que as universidades e faculdades não os ofereçam de fato. Mesmo nos cursos de Pedagogia, é muito raro encontrar

disciplinas voltadas para o efetivo ensino de leitura, a fim de que o professor aprenda a ler e aprenda estratégias específicas para ensinar a ler.

A leitura por si só é uma atividade complexa se considerada sob a perspectiva da estética da recepção, porque o aluno (devido a uma crença social já cristalizada) acredita que “o professor”, de uma maneira geral, “detém o saber” e o traz pronto. Mais complexa ela se torna ainda quando se trata do texto literário, por suas especificidades, a ambiguidade, por exemplo. O aluno-leitor, na maioria das vezes, chega à escola acreditando que a verdade do texto literário somente o professor é capaz de extrair - não sendo diferente, portanto, no que diz respeito à leitura e à capacidade de produzir sentido para todo e qualquer texto. Essa atividade tornar-se-á ainda mais complicada se o professor não tiver adquirido, no seu processo de formação, as habilidades e competências necessárias para a sua condução, se não tiver noção do que seja o texto literário e a “experiência literária do leitor”, conforme Jauss *apud* Tinoco (2010, p.14).

Não é arriscado generalizar que os cursos superiores (à exceção do curso de Letras e, às vezes se excetua algum de Pedagogia, mas é raro) não têm a educação literária e ensino da leitura como parte de seu currículo. Um bom exemplo é o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação desta Universidade. Existe uma disciplina intitulada “Educação Matemática”, mas nenhuma que se refira ao ensino e à prática da leitura ou qualquer menção à literatura como conteúdo necessário à formação do professor alfabetizador. Esses cursos, portanto, não fazem da leitura de textos literários uma atividade constitutiva da formação de seus alunos, quer seja a formação específica para o exercício da profissão, quer seja para o exercício da cidadania, ou seja, como componente da vida real, visto que o cidadão, na condição de pai/mãe, tem contato com esse tipo de texto quando os filhos estão em processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Geralmente, o sujeito em processo de formação profissional, nas universidades públicas ou particulares e faculdades isoladas, é tratado como um ser suprassocial, que se forma para trabalhar, fechado numa empresa ou numa instituição qualquer. O Homem, o ser social, não é considerado. Daí, em cursos tais como Economia ou Matemática, por exemplo, o estudante é preparado para o trabalho, em circunstâncias próprias da relação com o mercado, com os aspectos relacionados à sua atuação profissional no mercado nacional e/ou internacional etc., e esse mesmo ser, quando retorna ao lar, à família, se não obteve por experiência familiar conhecimentos que o subsidiem a lidar com o processo de ensino-aprendizagem dos filhos, especialmente no que diz respeito à leitura, é ignorante e inoperante.

É óbvio, não de retrucar - e com razão -, que não se espera que tais cursos se ocupem do ensino de literatura e de leitura.

É normal, naturalmente, que tal situação ocorra com um profissional qualquer e, desta forma, não há dúvida de que a sociedade espera que a escola e o professor estejam devidamente preparados para ensinar às suas crianças e, também, a orientar a família no momento em que ela tiver de se deparar com o processo de ensino-aprendizagem de seus filhos. O que não se espera, entretanto, é que também o professor (que frequentou o mesmo curso superior que o economista, engenheiro, médico, um profissional-pai/mãe), não tenha obtido outros conhecimentos senão aqueles que o preparam para um mercado de trabalho distante das salas de aula repletas de crianças cujos pais não estão obrigatoriamente preparados para orientá-las, no diz respeito à leitura, para produção de sentido e interpretação dos textos literários.

O que pensa o homem comum, do povo, profissional de nível superior ou não, sobre leitura de texto literário? Essa questão pede uma resposta que lamentavelmente este trabalho não pode dar. Mas esse dilema existe. A Figura 01, acima, retrata a existência, embora em número pequeno, desse tipo de professor com qualificação superior em cursos que nada têm de específico para a formação de um trabalhador cuja competência e responsabilidade exigem conhecimentos que o habilitem a ser um alfabetizador, que facilite a leitura e o letramento tanto em Língua Portuguesa quanto em outras áreas do conhecimento e, mais particularmente, em leitura de textos literários.

Aqui, se procura entender o pensamento do professor que lida com crianças cujas famílias, por mais bem instruídas que sejam, muitas vezes, não estão preparadas para orientá-las. Com efeito, o que se verifica, no entanto, é que alguns desses professores, mesmo tendo frequentado o curso Normal e um curso superior, também não se prepararam para tal empreitada, pois o curso Normal, como se pôde verificar nas recomendações de sua proposta pedagógica, não tem como fito a leitura de textos literários. É de se esperar que alguns argumentem dizendo que há a recomendação para que se prepare o professor para garantir competências nas áreas do conhecimento relacionadas à cultura geral e às artes, sendo que a literatura estaria aí incluída. Seria incontestável se a linguística, por exemplo, que é uma ciência, não estivesse claramente citada na legislação. Por que, então, não se explicita a importância da literatura? Seria o ensino da linguística suficientemente capaz de dar conta da leitura e da produção de sentidos? Sabemos que não pela experiência e também porque Pêcheux já nos respondeu, na introdução deste trabalho. Ou será exatamente por não estar

claramente explícito que o ensino da leitura de textos literários e da leitura em geral não ocorre efetivamente nos cursos Normais e de preparação para o magistério?

Outras questões que se impõem aqui são as seguintes: o professor que fez o curso Normal e buscou o curso superior de Economia, Matemática ou Fonoaudiologia, para citar apenas alguns exemplos, o que ele aprendeu, especificamente a mais, que lhe deu condições de continuar a trabalhar com as crianças em processo de aquisição da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental, na condição de professor com nível superior? Teriam esses cursos superiores ultrapassado o limite de seus currículos normais, que visam à formação de profissionais para um determinado mercado, para o trabalho fora da sala de aula, a fim de dar a esse *professor* os elementos necessários à sua qualificação e para a melhoria da qualidade de seu trabalho em sala de aula, exclusivamente, com crianças desse nível de ensino? É óbvio que não e não importa a qualidade da instituição de ensino superior que esse professor tenha frequentado. Não é a qualidade do curso que está em questão, e sim a qualificação do profissional para uma área específica de conhecimento, ou seja, o trabalho com crianças que ainda não sabem ler e escrever.

Como já foi dito na introdução deste trabalho, esta pesquisa foi realizada com 334 professores que atuam nos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental de escolas públicas do Distrito Federal. Esta seção apresenta os dados quantitativos que corroboram com a análise qualitativa que se deu a partir das respostas fornecidas por meio das entrevistas semiestruturadas e cujos comentários tomam por suporte a teoria de Análise do Discurso (AD).

As questões que compõem o questionário tiveram o objetivo de saber qual formação do professor (se concluiu o curso superior e, se concluiu, qual foi o curso), se leu os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCN) integralmente ou em parte; se sabe o nível de importância dado pelos PCN ao trabalho com texto literário; se considera que o texto literário é importante para a formação e desenvolvimento do pensamento e da expressão oral e escrita; qual importância da literatura para o professor, se ele lê e quanto lê etc.. Composto por vinte questões, sendo dezessete delas de múltipla escolha; e as três últimas (18, 19 e 20) demandaram que o professor declarasse, de próprio punho, respectivamente, o número de livros lidos no último ano, quais as obras literárias lidas e qual o autor e a obra que mais marcou o sujeito pesquisado ao longo da vida (cf. Tabelas 03, 04 e anexo 03).

Embora a vigésima pergunta seja específica e peça “o livro/ autor” que mais marcou, um grande número de professores responderam arrolando vários títulos. Isso demonstra a subjetividade a que a questão se submeteu. A pergunta não pedia os autores e

livros, mas “o livro/autor que **mais** marcou”. As respostas indicam para a possibilidade de que o professor leu a questão, mas não atentou para o artigo definido e para o advérbio, que indicam a limitação de um único título e um único autor, pois o que se pede é “o que **mais** marcou” e não “os que marcaram”. O mesmo ocorreu com o fato de que a mesma pergunta se referia a qual o livro “literário (romance, conto, poesia)” e, também nesse caso, um grande número de respostas não cita sequer um romance, livro de contos ou de poesia, mas sim livros cujos textos apresentam conteúdo referencial e que, muitas vezes, diz respeito até a temas religiosos, de autoajuda e coisas desse gênero. Comentários mais específicos a esse tipo de resposta serão feitos mais adiante.

Os dados levantados a partir do questionário se dividem em quatro grupos. O primeiro grupo, que compreende as questões de 01 a 07, constituídas por perguntas com respostas de múltipla escolha, visou ao levantamento de dados referentes ao local de trabalho, à formação dos professores e ao conhecimento destes sobre os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa que orientam o trabalho pedagógico no que diz respeito à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa, a leitura e a produção de sentido, como já foi explicitado na segunda seção da introdução deste trabalho. Essas questões (01 a 07) permitiram conhecer a área de formação e se a formação dos professores é de nível superior ou não (já demonstrado na Figura 01), o ano de conclusão do curso superior, se no curso que fez houve trabalho com texto literário e com que objetivo etc..

O segundo grupo, composto pelas questões de 10 a 17, também de múltipla escolha, objetivaram ao levantamento de dados sobre a formação das representações sociais dos professores sobre literatura, tomando por base suas leituras e a interação com seus pares por meio de conversas e debates sobre o objeto da representação, ou seja, a literatura. As respostas, somadas e associadas aos discursos apresentados nas entrevistas, oferecem elementos para a compreensão do processo pelo qual o professor construiu suas representações acerca dessa área do conhecimento. As possíveis influências sofridas, principalmente pela interação com os colegas de trabalho, pelo processo de gestão do projeto pedagógico da escola e por leituras são importantes para a compreensão da estrutura das representações dos professores. As representações têm natureza convencional e prescritiva e interferem nas atividades cognitivas das pessoas porque, segundo Moscovici (2003, p. 32), “cada um de nós está obviamente cercado, tanto individualmente como coletivamente, por palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, nossos ouvidos e nossa mente, quer queiramos quer não e que nos atingem, sem que o saibamos”.

Esses dados numéricos são apresentados e analisados a partir de gráficos e tabelas que oferecem uma visão clara das respostas oferecidas a cada uma das perguntas.

O terceiro grupo, que é constituído pelas questões 18, 19 e 20, procurou levantar informações sobre a quantidade de livros lidos, em média, por ano, quais os livros literários foram lidos no último ano e, como já foi mencionado, qual a obra/autor que mais marcou a pessoa que respondia às questões. As respostas, especialmente à questão 18, onde o informante deveria declarar o número, em média, de livros lidos nos últimos doze meses, são muito reveladoras quando comparadas com as respostas das questões 19 e 20. Esses números serão apresentados e melhor analisados mais adiante, mas o que se esconde atrás dos números é, no mínimo, intrigante.

Houve casos em que o sujeito respondeu que leu cinquenta ou mesmo cem livros no último ano, mas não informou nenhum título na questão 19, que demanda quais foram os livros lidos, e nem responde à questão 20, cuja pergunta pedia que fosse informado o nome de um autor e de uma obra que marcou o respondente, deixando-as em branco ou respondendo “não me lembro” ou “foram tantos...”.

Uma pessoa, especialmente um professor, que declara ter lido um número tão expressivo de livros e não se recorda de nenhum título para informar e sequer tem um que lhe tenha impressionado, ou está faltando com a verdade quanto ao montante de livros declarados ou não mencionou qualquer obra porque, se leu, a leitura não fez sentido; a obra, por meio de sua leitura, não se concretizou nem gerou qualquer efeito, como preconizam Iser e Jauss, conforme já referidos neste trabalho.

Por conseguinte, dessas respostas é possível inferir que esses indivíduos ou não leram livro algum ou não levaram a sério a pesquisa. Lamentavelmente, não há como chegar a uma conclusão segura, mas os números e outras considerações sobre as respostas a tais questões serão tratados posteriormente.

Na próxima seção deste capítulo, serão apresentados e analisados os dados concernentes às questões de 01 a 05, sendo possível a tomada de dados de outras questões para proceder a cruzamentos de informações que servirão para complementar ou elucidar os argumentos.

Os dados referentes às demais questões serão apresentados e analisados nos capítulos 04, 05 e 06, que trataram da importância do texto literário à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais e onde, também, serão envidados esforços para fazer uma reflexão sobre o problema da deficiência da leitura de textos genuinamente literários nas escolas públicas no Distrito Federal. Tomamos essa amostra como ponto de referência, de forma a

apresentar não só a leitura de textos literários, mas também a necessidade de que se modifique o mais brevemente possível a representação social da literatura, especialmente entre os professores da primeira fase do ensino fundamental, como parte da solução, uma vez que a reflexão sobre a literatura e a vida, sobre o que se deve ler e como se deve ler possa, mesmo que de forma muito incipiente, fornecer elementos para que professores comecem a mudar a imagem que têm da literatura e, juntamente com os familiares dos alunos, comecem por descortinar o véu que encobre a visão daqueles que têm em si o poder de promover as necessárias mudanças. Cremos ser possível, a partir de estudos e esforços de pessoas socialmente empenhadas, que o ensino da leitura possa escapar do modelo de escola que hoje vigora, livrando-se daquela que Tinoco (op.cit. p. 40-41) chamou de “uma ‘caverna grande, escura e silenciosa’”, para encontrar a luz através de “um parto de ideias e atitudes esclarecedoras de sua função”.

3.2 A qualificação e o tipo de leitura dos professores do CBA

A priori, a primeira questão do questionário tinha o objetivo de saber se o professor atuava em escola pública ou privada. Iniciado o trabalho de campo, observou-se que o número de professores das escolas particulares e públicas seria demasiadamente grande para esta pesquisa, em vista do tempo e dos recursos humano e material. Tendo a pesquisa sido feita somente em escolas públicas, essa questão não apresenta dados para que sejam expostos.

A segunda questão, cujos dados já foram apresentados na seção anterior (Figura 01), procurou saber se os professores são formados em Pedagogia ou em outro curso superior. Como já ficou evidenciado, a maioria dos professores é formada em Pedagogia (83,8%). Do total, 60,5% estudaram em instituições particulares de ensino superior e têm mais de cinco anos de formação, pois concluíram seus cursos entre os anos de 1990 e 2006 (55,8%). Os que concluíram o ensino superior entre 2007 e 2011 correspondem a 21,9% dos professores. Apenas 01 professor respondeu que se formou na década de 1970 e 6,3% responderam que concluíram o curso superior na década de 1980.

Desses profissionais, 27,9% se formaram em universidades públicas (18,9% em Brasília e 9,0%, fora de Brasília); 30,5% concluíram seus cursos em centros universitários particulares em Brasília; e 35% se formaram em faculdades particulares isoladas (27,2% em Brasília e 7,8 fora de Brasília); os demais (6,6%) não responderam à questão.

Um dado importante, no entanto, é que um número bastante significativo, 15,9%, não informou o ano de conclusão do curso superior, o que leva a inferir que esses professores ainda não concluíram o curso. A maioria dos que concluíram o ensino superior o fez em Brasília-DF, portanto, os dados oferecem sinais muito importantes sobre que tipo de formação de professores vem ocorrendo no Distrito Federal. Esses dados, embora importantes, reveladores e tenham muita importância para entender o tipo de formação dos professores pesquisados, não serão aprofundados. Há outras questões que, a nosso ver, são mais relevantes para a finalidade específica de nosso trabalho e demandam mais atenção.

Para ampliar um pouco a visão do panorama da formação dos professores, no que respeita aos conteúdos referentes ao ensino-aprendizagem de leitura de textos literários, observemos as Tabelas 01 e 02, cujos dados respondem, respectivamente, às questões 8 e 9, do questionário.

Questão 8 No curso superior que você concluiu, houve alguma disciplina sobre literatura?	Frequência	%
Sim	221	66,2
Não	78	23,4
Não respondeu	35	10,4
Total	334	100

Tabela 01

A existência de uma *disciplina sobre literatura* pressupõe que se tenha estudado o “tema literatura” no sentido de explorar, discutir e compreender os conceitos e as características dele inerentes. A maioria respondeu “sim” (66,2%) e 10,4% não respondeu a questão. Daí, o que se pode observar é que a maioria não entendeu a pergunta, pois apenas 3,6% responderam que tal disciplina tinha o fito de estudar literatura e apenas 2,4% responderam que o objetivo era aumentar o universo da leitura, conforme pode ser observado nas respostas à questão 09, cujos dados permitem uma compreensão um pouco mais clara daqueles constantes na Tabela 01 e sobre a qualificação dos professores, pois responde com que objetivo o texto literário foi utilizado, conforme a Tabela 02, a seguir:

Questão 9 Se houve disciplina com texto literário, o trabalho foi feito:	Frequência	%
Para estudar gramática...	260	77,8
Para estudar literatura...	12	3,6
Para aumentar o universo da leitura...	8	2,4
Com texto teórico sobre literatura infantojuvenil.	18	5,4
Não respondeu.	36	10,8
Total	334	100

Tabela 02

Considerando que o principal foco de interesse deste estudo é a representação social da literatura e, por consequência, a leitura do texto literário, os números mais expressivos dizem respeito àqueles que responderam que o texto literário foi usado para estudar conteúdos gramaticais em seus aspectos morfossintáticos e àqueles que não responderam à questão. O número de professores que respondeu que o texto foi utilizado com o fito de estudar conteúdos referentes à literatura propriamente está abaixo, inclusive, do número referente àqueles que responderam que cursaram Letras. Logo, fica evidente a inexistência de qualquer atividade formativa com o propósito de dar aos profissionais da educação, formados em Pedagogia, Normal Superior ou outros cursos, que lhes proporcione as habilidades e competências necessárias ao trabalho com o uso de textos literários, no sentido de que esse tipo de texto pressupõe uma recepção capaz de estabelecer comunicação com o leitor e fruição no sujeito que lê. Aqueles que cursaram Letras sabem que o estudo do texto literário nesse curso não visa ao preparo do ensino da leitura para crianças no processo de alfabetização. Não há dúvida que esse curso proporciona oportunidades de aprendizado e aprofundamento sobre o tema “literatura” e certamente pode apresentar àqueles que já estão em sala de aula uma oportunidade de adequar os conteúdos estudados às necessidades de suas atividades profissionais. Porém isso demanda do profissional a capacidade criativa de transmutar conhecimentos específicos de uma área para outra.

Compagnon (2009; 2012) pergunta: “Literatura para quê?”. No sexto capítulo, tentaremos responder a essa pergunta com a ajuda desse mesmo autor e de outros. Neste momento, Agamben (2012, p. 20-21) lembra-nos que

Platão, como se sabe, vê no poeta um elemento de perigo e de ruína para a cidade: ‘Se um tal homem’, ele escreve, ‘aparecer na nossa cidade para se apresentar um público e recitar as suas poesias, nós prostraremos diante dele como diante de um ser sagrado, maravilhoso e encantador; mas lhe diremos que, na nossa cidade não há lugar para homens como ele e, depois de ter-lhe coberto a cabeça com perfumes e tê-

lo coroado com grinaldas, o mandaremos para outra cidade’, porque ‘em termos de poesia’, Platão acrescenta com uma expressão que faz estremecer a nossa sensibilidade estética, ‘só se deve admitir na cidade os hinos aos deuses e o elogio dos homens de bem’⁴⁴.

Platão, em a *República*, demonstra que temia o poder da arte literária a ponto de supor que ela influenciaria de tal forma o povo que poderia arruinar sua cidade. Em contrapartida, ao declarar que trataria o poeta como um semideus, reconhecia o valor e o poder deste e da poesia.

Assim como Platão, os professores entrevistados nesta pesquisa demonstram grande admiração e respeito pelo poeta ou pelo escritor. E, por estranho que possa parecer, o sentido que esses professores dão ao sujeito que tem a capacidade de produzir arte literária (embora creiam que tudo seja literatura) é quase o mesmo atribuído por Platão, ou seja, a “capacidade de pro-duzir, de levar uma coisa do não ser ao ser, como aquilo que há de mais inquietante, [...]” e que “pode conduzir tanto à felicidade quanto à ruína” (AGAMBEN, idem, p. 21).

Respondendo à pergunta *Que importância a literatura tem para você?*, do questionário, 94,6% dos professores declararam que consideram a literatura como algo *muito importante*. Esse dado se confirma no discurso dos professores entrevistados; algumas das falas revelam um encantamento, como se houvesse no ato de escrever - qualquer texto, sem distinção -, uma magia, um poder, “um dom”, como classificaram alguns dos entrevistados. E esse “dom”, essa qualidade inata, esse poder incomum tornaria qualquer texto uma obra de arte. Foi assim que, por exemplo, dois professores justificaram, depois de responder que todo texto é literário e por que consideram que literatura seja arte. Na resposta número dois, abaixo transcrita, P2 considera também que literatura é uma forma de arte porque quem escreve, além ter o “dom”, se expressa de “forma clara” e, portanto, produz arte literária.

Para Bakhtin (2003) “vida e arte” não podem ser consideradas “a mesma coisa”, mas também não se separam porque o ser que cria a arte é responsável tanto na vida quanto na criação e, além disso, a arte se vincula à cultura, ao tempo e ao espaço de uma sociedade. Mas, ainda sob o ponto de vista desse mesmo autor (2010), os professores possivelmente ainda não possuem uma clara, bem elaborada e sistemática noção do que seja “campo

⁴⁴ Platão. **República**. Segundo Agamben, o alvo de Platão era, de fato, a poesia imitativa (isto é, aquela que, através da imitação das paixões, busca suscitar as mesmas paixões no espírito dos ouvintes) e não a poesia simplesmente narrativa. Platão pressupunha que, na Grécia, o princípio – válido e tacitamente aceito até o surgimento da Sofística - de que a linguagem excluía de si toda possibilidade de violência não era mais válido e que a violência integrava a linguagem poética.

estético”, a fim de distinguir, no que diga respeito às obras e aos textos, o conteúdo referencial, do ético, do ideológico, do artístico etc.. A ausência de uma noção clara do que seja uma obra de arte literária torna quase impossível a capacidade de análise crítica e de julgamento da qualidade de textos literários e não literários e também pode dificultar a capacidade de discernir sobre o que é inapropriado daquilo que possa ser adequado à leitura para e com crianças em processo de alfabetização.

Nos trechos transcritos a seguir torna-se possível constatar essa dificuldade e a ausência de uma concepção sistematizada sobre arte literária e de estética literária. As partes do discurso dos professores são dispersas e denotam falta de dados suficientes para dizer com precisão o significado do que está sendo equacionado.

[P1]

Você considera que a literatura é arte?

Eu considero porque o... a pessoa que tem o dom de escrever, ela toma como arte, é um artista, brinca com as palavras e acaba desenvolvendo um conjunto.

[P2]

Para você, Literatura é arte?

*Sim, é uma forma de arte... Escrever é uma arte, não é? **Expressar de uma forma clara** o que você quer dizer ou que você pensa, que você acha, narrar uma história, né, um evento interessante, não é? Narrar uma biografia, que é uma forma de literatura, é... escrever o momento que a História tá vivendo, é uma arte; escrever é uma arte, é **um dom**, não é?*

Na fala desses sujeitos não se evidencia uma noção bem estruturada sobre “arte” ou “arte literária”. Para fazer arte literária basta ter “o dom de escrever”. Entretanto, por mais difícil que seja encontrar um conceito fechado para literatura, no capítulo 2, os diversos teóricos estudados dão claros sinais de que os discursos dos professores acima transcritos apresentam um sério equívoco e caminham em sentido inverso de tudo que possa ser considerado aceitável quando se tenta descrever o que seja um texto literário.

O equívoco não se dá apenas no que diga respeito à tentativa de conceituar literatura, mas também quanto ao ato de produzir texto literário. O Dicionário Aurélio XXI diz que “dom é a qualidade natural, inata” e a respeito da palavra “arte”, em seu primeiro verbete, diz que é a “capacidade que tem o ser humano de pôr em prática uma ideia, valendo-se da faculdade de dominar a matéria”. No décimo verbete, esse mesmo dicionário diz que *arte* é “dom, habilidade, jeito.”, dando como exemplo a habilidade que um cão tem para irritar alguém. Essas definições, juntas, podem oferecer elementos para se chegar a uma conclusão

de que *arte literária* é a capacidade natural do ser humano de dominar a língua e as técnicas literárias para transformar uma ideia em texto que suscite emoções no leitor, etc.. Todavia, o domínio desse material chamado “língua” e das “técnicas literárias” não é inato, exige trabalho orientado por profissionais capacitados para o desenvolvimento de habilidades muito específicas.

P1 diz que a pessoa que escreve literatura “*brinca com as palavras*” e tem “*dom*”. Nessas expressões, é possível vislumbrar o embrião de uma ideia que poderia levar à mesma conclusão, mas é apenas uma ideia muito vaga, muito difusa, sem elementos que possam indicar qualquer conhecimento mais específico sobre o assunto, daí, o que se pode concluir é que esse sujeito apenas intui sobre o conceito de arte e de literatura. *P2*, embora fale em “*narrar uma história*”, seu discurso é tautológico e apresenta uma noção muito semelhante àquela demonstrada na resposta de *P1*.

É possível constatar que, embora essas pessoas tenham formação acadêmica, possuam capital cultural institucionalizado⁴⁵ e tenham a precípua função de ensinar a ler e escrever, ao declararem que escrever é *um dom* e, por isso, todos e quaisquer textos são literários, sendo, portanto, artísticos, elas negam a própria função, que é justamente a de desenvolver em seus alunos a capacidade de ler e escrever. Se a capacidade de escrever todo e qualquer texto é “um dom”, se todo aquele que escreve tem a capacidade inata para exercer tal façanha, por que existiriam, então, as escolas e os professores?

Não se pôde perceber nas respostas da maioria dos professores alguma referência ao fato de que a linguagem e a língua, no texto literário, são utilizadas e trabalhadas a partir de uma consciência intencionada que escolhe as palavras e as arranja com o propósito de causar no leitor uma reação estética. Da mesma forma, não se encontra no discurso desses profissionais a ideia de que a literatura é um produto do trabalho (árduo) de um ente social, que desenvolveu a capacidade de *brincar com as palavras* com o auxílio de leituras ou mesmo de técnicas e métodos utilizados por professores conscientes de sua função precípua, ou seja, de colaborar para o desenvolvimento cognitivo, sensorial e emotivo de seus alunos.

⁴⁵ SIQUEIRA, Sena. **A participação da comunidade na gestão de escolas no DF** – a teoria e a prática: confluência ou conflito? Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 1998. Segundo Bourdieu (1987) apud Siqueira (1998), há três tipos de capital cultural: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado. O incorporado é todo conhecimento construído pelo indivíduo durante sua vida. O objetivado constitui-se dos bens adquiridos; e o institucionalizado é constituído pelos títulos escolares que o indivíduo conquistou durante sua existência.

3.3 O professor e suas leituras

Retomando Platão e sua *República*, é certo que a experiência que os gregos tinham da arte é muito diferente da que experimentamos na atualidade, contudo, a noção de “literário” que encontramos entre os sujeitos aqui pesquisados, de uma maneira geral, pelas leituras e pela forma como descrevem a emoção relacionada ao título lido, a demonstração de fascínio quando respondem sobre o livro que leram ou que estão lendo, exerce mais ou menos a mesma fascinação e a mesma influência a que Platão se referia (ver transcrição da fala de P1 a seguir). Porém o tal fascínio acontece de forma contrária. Em nosso ponto de vista, na atualidade, os textos que cultuam um Deus ou que são “hinos aos deuses” é que são prejudiciais porque não possuem caráter genuinamente literário e são alienantes.

O que Platão considerava como justo em matéria de arte poética - “os hinos aos deuses” -, agora se tornou o culto a um Deus, isto é, trata-se de uma literatura de cunho doutrinário, que carrega em si a possibilidade de afastar a criança, o jovem, enfim, o povo do que consideramos o caminho da liberdade de pensar e agir. O que é doutrinário, a nosso ver, por ser dogmático, pode cercear o que deveria ser uma atitude autônoma: a livre escolha do tipo de texto a ser lido. Os textos que os professores entrevistados estão lendo entusiasmamente e chamam de “literatura” têm aspecto religioso doutrinante. E outros termos, a leitura profícua que daria aos estudantes garantias da construção conhecimentos que lhes favorecessem uma conduta autônoma, uma cidadania mais plena, com liberdade para pensar e agir – e mesmo transgredir - está sendo substituída pela leitura de textos de cunho religioso, doutrinários e dogmáticos. Ainda que essas leituras dogmáticas estivessem circunscritas ao ambiente familiar, lugar em que a criança se submetesse às escolhas de seus pais, a escola deveria lhes apresentar outros textos, a fim de abrir o leque de possibilidades para as crianças, os seres em desenvolvimento ou para o sujeito que esteja sempre disposto a crescer mental e socioculturalmente.

A analogia com Platão poderia ser considerada aviltante; todavia, se tomarmos como arte literária o tipo de texto que boa parte dos professores entrevistados denomina por “literatura”, essa analogia torna-se congruente. O que se quer dizer é que, se o termo literatura abranger todo e qualquer texto que se leia (e nisso a quase totalidade dos professores acredita), ou se o fenômeno literário for reduzido a alguma coisa que sirva a uma única corrente ideológica, no sentido de falsa consciência, do condicionamento de ideias e comportamentos, a literatura colocará em risco a cidade no sentido inverso daquele a que temia Platão.

Para ilustrar o que está acima exposto e porque o discurso de alguns dos entrevistados fala por si, a transcrição, além de ilustrativa, traz a dimensão do fascínio que um tal texto pode provocar.

[P1]

Qual foi o livro literário que mais te marcou?

*Eu acho que é o último, e que eu estou lendo agora: O maior homem que já viveu porque ele foi fantástico e infelizmente os livros de História não contam, mas ele existiu e a maneira como ele viveu, que é... é muita coisa diferente do que a gente ouve por aí de boca em boca, né? A gente sempre ouve falar de Jesus, né? Isso ou aquilo, mas você ler e saber como ele viveu, onde ele nasceu, como viveu, as pessoas com as quais ele se associou, o que ele fez pra fazer a diferença e pra ser um homem tão falado até hoje, né? e admirado, então assim... e é um livro que pode até mesmo mudar alguns conceitos seus, por ser um **livro que fala de Jesus**, e aí, pra você abrir a boca e dizer que é um cristão, um seguidor, você tem realmente que saber, né? Então ele me marca. E ele é um livro grande, são 133 capítulos, então vou lendo, mastigando devagarinho, né? Então é muito interessante!*

A “literatura” acima mencionada por P1⁴⁶, ou melhor, o que o sujeito acima chama de “literário”, além de ser um *hino a um deus*, o que tanto encanta ao professor entrevistado está relacionado a **o quê** o texto conta e não **o como** o autor o faz. O aspecto da construção do texto, o fato de que o poeta, o escritor de texto literário é um arranjadeiro de palavras que, com seu método, busca consciente e intencionalmente provocar no leitor um efeito estético, isso não é de forma alguma mencionado nem por P1 e nem pelos demais que serão transcritos nesta seção. Em outros momentos voltaremos a mencionar esse assunto quando serão mostrados trechos de outras falas e feitos comentários a esse respeito. Aqui, se trata mais do fascínio provocado pelos textos de cunho doutrinário ou que poderiam ser considerados “hinos aos deuses”, nos termos de Platão.

O discurso de P1 – também o de P2⁴⁷ e P3, abaixo, – é carregado de tal encantamento ideológico que impressiona fortemente; e a ideologia aparece no sentido forte, de acordo com Bobbio (1994), quando o termo *ideologia* aparece como sinônimo impreciso de alienação religiosa. No trecho: “*ele foi fantástico e infelizmente os livros de História não contam*”, apresenta a sua crítica ao que considera ser a história oficial e que não trata da vida daquele em que o informante deposita a crença de ser “o maior homem que já viveu”. Deixa claro que, por ser uma pessoa letrada, instruída, academicamente orientada, não acredita no

⁴⁶ Essa sigla P1, P2 etc. refere-se a P=professor e o número corresponde à ordem que as falas são transcritas, para que se possa localizar quem está falando e a quem se está referindo nos comentários. A numeração poderá se repetir em diferentes seções porque não se trata do número do entrevistado, mas somente da ordem de apresentação das falas dentro de cada tópico desenvolvido.

⁴⁷ Coincidentemente, pessoas diferentes, em escolas diferentes, liam o mesmo título com o mesmo fascínio.

que ouve “*de boca em boca*”, portanto, buscou um livro, um texto que considera ser “literário” e histórico para poder continuar afirmando sua cristandade e que segue os ensinamentos de tal homem. A marca da alienação religiosa aparece nos trechos “*e é um livro que pode até mesmo mudar alguns conceitos seus*” e “*pra você abrir a boca e dizer que é um cristão, um seguidor, você tem realmente que saber, né?*”. Não só se refere ao sujeito que fala, mas também àquele com quem se fala; assim dissemina a ideia de que todos devem compartilhar de sua crença e de seu entusiasmo; é um discurso carregado de convicção e ideologicamente marcado. Frisa que o livro por ser volumoso torna-se mais imponente e importante, assim sendo, mastiga-o devagarzinho, alimentando-se, nutrindo-se. Nesta fala, como na maioria das falas abaixo transcritas, fica evidenciado que não é a violência da linguagem e a “distância enorme da verdade” tão temida por Platão (2000, p. 335) que ameaçam o sentido e o papel social da leitura, mas sim um jeito que poderia ser particular de encarar a cultura (aqui incluída a literatura e a religião) que, ao que parece, está se tornando uma forma de orientar comportamentos que poderão se tornar, indubitavelmente, ideias e valores atinentes à ordem pública, transformando-se em algo mistificante e alienante. Com efeito, se o tipo de texto que os professores alfabetizadores leem aponta para uma única direção, o caminho da alienação religiosa, o que se pode esperar, no futuro, de uma parcela da sociedade que conta somente com a escola (pública) para ter acesso a livros e a orientações sobre leitura? E, como está claro nos pressupostos teóricos constantes no segundo capítulo deste trabalho, as representações sociais se constroem e se solidificam dessa maneira.

No momento em que se ouve esse tipo de discurso, vindo de profissionais da educação e com formação acadêmica de nível superior – o professor já é um doutrinado -, a ideia que começa a se firmar é que a leitura da verdadeira literatura, a “grande literatura” (que não se restringe aos cânones), está restrita a um escol, a uma fina flor da sociedade, que lê e estuda a literatura como uma forma de arte, que se encontra numa posição inalcançável ao povo e até mesmo ao professor que lida diuturnamente com a gente que trabalha e faz movimentar a economia e a cultura de massa da nação brasileira.

Não se quer aqui fazer objeção a qualquer tipo de leitura, mas uma questão se impõe: em algumas décadas, como serão uma cidade e um país onde os professores e a maioria do povo só leiam textos de cunho religioso?

Vejamos mais algumas outras respostas dentro do mesmo tema.

[P2]

O que você tem lido nos últimos tempos, no último ano?

*Deixe-me ver... (riso). Só pra justificar, eu tenho 3 filhos pequenos, sou [REDACTED] [REDACTED]⁴⁸ e passo quatro dias na escola, mas eu dou um jeitinho, é... eu estou lendo dois livros **maravilhosos** (enfática) neste último ano, mas não terminei nenhum e ambos eu estou na metade. Estou lendo um sobre a vida de Jesus, intitulado O maior homem que já viveu, **fantástico! Nunca vi abordagem melhor** (muita ênfase), e tô lendo um outro, também, **que é bíblico, né?** que é A profecia de Jeremias, que ele viveu nos dias de Jerusalém e ele profetizou a queda de Jerusalém. São livros interessantíssimos, que foram escritos para informar mesmo numa linguagem bem simples... Interessantíssimo! Geralmente eu não tenho muita paciência pra ler e viajar, não; os livros que eu leio, eles sempre têm muita informação. E o último que consegui ler de cabo a rabo, eu nem sei se vou conseguir falar sobre ele, porque tem já quase dez anos (riso), foi A lista de Schindler e..., então, assim, geralmente eu leio algo que me traz informação, que eu vou ficar sabendo sobre algo que passou, que tem uma importância histórica, enfim, **não tenho muita paciência pra ler romances... (desdém)**. É assim: sempre alguma coisa que tem a ver com realidade. É o que eu gosto de ler.*

Na fala acima é possível observar algumas outras marcas importantes além do deslumbramento pelo texto de cunho religioso e doutrinário. O falante acredita que os textos religiosos e bíblicos têm vinculação com a realidade e trazem “*informação*”, que “*tem importância histórica*”. Menciona a obra de ficção de Thomas Keneally (*A lista de Schindler*) como sendo o livro que conseguiu ler do início ao fim, mas enfatiza que faz mais de dez anos que o leu. No entanto, por se tratar de uma obra que tem como ponto de partida a II Guerra Mundial, o informante deixa transparecer que é uma obra de “*informação*” apenas, além de deixar claro que não é capaz de falar sobre a mesma devido ao tempo transcorrido desde a sua leitura. Declara que não gosta de ler romance, mesmo tendo afirmado que lera um; e é isso que confirma sua crença na veracidade dos fatos narrados em *A lista de Schindler*. É sabido que o autor entrevistou sobreviventes para escrever o livro, mas não é por isso que o livro deixa de ser ficcional; portanto, o falante não considera que a obra de Keneally seja romance. Nas camadas mais profundas desse discurso há uma declaração muito fácil de ser percebida: literatura de ficção, que não tenha o fito de fazer circular informações vinculadas à realidade, que não seja heterotélica, enfim, que não possua sentido e objetivo para além de si mesma e não esteja carregada de referências ligadas ao mundo exterior à obra não lhe agrada nem lhe interessa. Sigamos com a transcrição das falas de mais alguns entrevistados e a discussão que segue após.

⁴⁸ Trecho suprimido na busca de não identificar as marcas de gênero da pessoa que fala, embora isso possa ser inferido pelo leitor, não se pretende aqui expô-las.

[P3]

No último ano, o que você tem lido?

Eu sou [REDACTED]⁴⁹, então eu leio muito livros evangélicos e... livros diversos... do... a Cidade do Sol⁵⁰, que é famoso, a Montanha e o vinho⁵¹, que não lembro o autor... são contos, né, orientais é... que, que eu li? Ah, eu li Jô Soares, sobre Getúlio Vargas... eu leio diversos... não tenho... Eu fiz uma listinha aqui, dos livros que eu li, no ano passado eu consegui ler 17 livros, entre livros de cunho religioso a livros da escola, sobre avaliação, sobre ciclos, né, sobre alfabetização, né? mas não tô achando aqui...

O que você leu ultimamente? Autor e obra.

Eu tenho lido mais livros religiosos, né? Eu é... e também tenho lido Içami Tiba, eu estou lendo, também relendo é... o... Família de alta performance, do Içami Tiba.

Você considera que os textos do Içami Tiba e os textos bíblicos são arte literária?

Sim, eu acredito que... é... que todos fazem parte de uma literatura, tem a literatura religiosa né, agora o Içami Tiba, ele é mais direcionado pra... é... comportamento, né?

Você considera que a literatura religiosa é arte literária?

Sim, tem muito literatura religiosa que sim, porque traz conhecimento, assim, desenvolve nosso intelecto, então pode ser considerado.

[P4]

- No último ano, que autores e obras você leu?

- Eu li Leonardo Boff, li o segredo do anel⁵², esqueci o nome da mulher (riso). E mais livros de literatura, Elias José..., de literatura infantil (enfática).

As respostas de P3 e P4 caminham na mesma trilha, mas com menos ênfase para os textos doutrinários. Entenda-se que não há aqui nenhuma contraposição ou resistência aos textos doutrinários. O que faz com que se mostre e se dê alguma ênfase a essas respostas é

⁴⁹ Idem a P1 e P2.

⁵⁰ HOSSEINI, Khaled. **A cidade do Sol**. Nova Fronteira, 2007.

⁵¹ Não foi possível identificar nem o título nem a autoria.

⁵² A autora e protagonista do romance, intitulado **O segredo do anel – O legado de Maria Madalena**, é a jornalista e escritora Maureen Paschal. “Com a intenção de escrever um livro que faça justiça a personalidades femininas difamadas por razões políticas ao longo dos séculos, ela corre o mundo em busca de documentos raros que contradigam a História oficial. Sua pesquisa começa em Jerusalém, onde a jornalista pretende localizar documentos que a ajudem a escrever o capítulo que dedicará a Maria Madalena. Perambulando pelas ruas da Cidade Santa, a pesquisadora se sente estranhamente atraída por um anel, exposto num antiquário. Informações disponíveis em <http://www.livrariasaraiva.com.br/produto/1466313/o-segredo-do-anel-o-legado-de-maria-madalena>. Acesso em 24 de novembro 2012.

porque há um número bastante significativo de professores que se declaram leitores dessa linha de textos. Leonardo Boff e o outro livro citado por *P4* são também da linha religiosa ou tratam de tema que envolve o culto a divindades. A referência ao livro de Jô Soares também confirma a vinculação da literatura ao mundo real, à História oficial.

É preciso ressaltar, no entanto, que é muito melhor ler, seja qual for o tipo de texto, do que não ler. E o número de professores que declararam não ter lido qualquer livro é o dado mais impressionante e preocupante nesta pesquisa. Esse número corresponde a 57,5% dos professores.

Essa porcentagem corresponde ao número de professores que respondeu ao questionário e informou que não leu um livro sequer no último ano ou não respondeu à questão que pedia para citar *o* ou *os* títulos dos livros lidos nos doze meses anteriores à pesquisa. Ao deixar em branco o espaço, mesmo quando tinha respondido à questão anterior e já tinha indicado o número de livros lidos, o professor, a nosso ver, demonstra não ter sido sincero ao registrar apenas um número qualquer. Os dados estão expressos nas Tabelas 03 e 04, a seguir.

Como é possível observar, na Tabela 04, os números divergem bastante daqueles que se apresentam na Tabela 03. Enquanto apenas 96 (28,7%) professores responderam que não leram sequer um livro quando responderem à questão 18, quando se soma, na questão 19, o número daqueles que responderam “nenhum” ou que não responderam, isto é, não listaram os títulos lidos, esse número sobe para 192, o que corresponde a 57,5% dos professores que responderam ao questionário.

Os livros citados e cujos números aparecem na Tabela 04 estão listados no Anexo 03, em um quadro demonstrativo de títulos e autores, transcritos exatamente conforme foram registrados pelos professores. Nesse quadro é possível visualizar o título, o autor e o número de vezes que cada título (e/ou o autor) foi apontado pelos sujeitos pesquisados. A maior parte das obras citadas aparece sem a indicação do autor. Algumas vezes, e principalmente quando se trata de autores famosos, publicamente conhecidos, os professores registraram apenas o nome do autor sem apontar o título lido, como se quisessem dizer que leram toda a obra daquele escritor, mas não declararam isso, portanto, cada um foi registrado, a cada aparição, como uma única vez. Vejamos as Tabelas 03 e 04, que estão uma seguida da outra a fim de possibilitar a comparação.

Questão 18: Quantos livros literários (romance, conto, poesia) você lê, em média, por ano? A maioria respondeu apenas colocando o nome do autor.	Frequência	%
Nenhum	96	28,7
De 1 a 3	117	35,0
De 4 a 6	78	23,4
De 7 a 10	29	8,7
De 11 a 20	4	1,2
De 21 a 50	8	2,4
Acima de 50	2	0,6
Total	334	100

Tabela 03

Questão 19: Quais os livros de literatura (romance, conto, poesia) você leu no ano passado?	Frequência	%
Cânone ⁵³	10	3,0
Literatura brasileira ⁵⁴	21	6,3
Literatura estrangeira	27	8,1
Religiosos ⁵⁵	39	11,7
Autoajuda ⁵⁶	10	3,0
Nenhum ou não respondeu	192	57,5
Literatura infantojuvenil	31	9,3
Informativo/científico ⁵⁷	4	1,2
Total	334	100

Tabela 04

É importante frisar que os questionários foram aplicados em reuniões coletivas nas escolas ou, no caso de algumas regionais de ensino, em grandes reuniões, momentos em que os professores assistiam a palestras sobre as Diretrizes Pedagógicas do BIA (Bloco Inicial de Alfabetização). Como já foi dito, tanto os questionários quanto as entrevistas eram

⁵³ Foram colocados na categoria de cânone os livros de autores nacionais e estrangeiros que são publicamente (nacional e internacionalmente) consagrados, tais como Homero, Machado de Assis, Shakespeare, Cervantes, Guimarães Rosa (também pela complexidade e literariedade de seu texto).

⁵⁴ Autores como José de Alencar, Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, Lima Barreto e outros do Romantismo e do Modernismo e Pós-Modernismo brasileiros, embora possam também ser considerados cânones da Literatura Brasileira, foram colocados na categoria de literatura brasileira. Não houve qualquer referência a autores brasileiros, excetuando Jô Soares e Fernando Abreu (ambos classificados em Literatura Brasileira) e autores de literatura infantojuvenil, ainda vivos ou que publicaram após a década de 1980. Monteiro Lobato foi incluído na categoria infantojuvenil porque suas obras citadas estão nessa categoria.

⁵⁵ Na categoria de Religiosos foram incluídos livros cujos autores são padres, pastores ou fazem parte da doutrina espírita, psicografados ou não.

⁵⁶ Augusto Cury foi classificado como autoajuda porque os professores, quando o citam, colocam um adendo que diz “autoajuda” como que para reforçar que gostam desse tipo de texto. Nas respostas aos questionários não houve referência a Paulo Coelho embora ele apareça como um dos autores preferidos por alguns entrevistados.

⁵⁷ Na categoria informativo/científico foram incluídos livros/autores de obras teóricas sobre educação, psicologia, comportamento etc., tais como Paulo Freire, Vallon, Piaget, Vygostsky, Içami Tiba, entre outros.

anônimos. As entrevistas eram agendadas para que fossem realizadas nas escolas e a maioria dos entrevistados foi previamente selecionada pela direção ou pela coordenação da escola.

Antes de iniciar a entrevista semiestruturada (Anexo 02), cada um dos entrevistados foi esclarecido sobre o tema e a natureza da pesquisa. Eis texto que lhes esclarecia sobre a entrevista: *esta entrevista busca entender a representação social da literatura entre os professores da primeira fase do Ensino Fundamental. Você não tem compromisso de dar resposta certa, você é livre para responder e dar sua opinião sobre o tema. O que se busca aqui é a sua visão, os seus conhecimentos sobre literatura e sobre o que você tem lido ultimamente.*

Somente a partir do momento em que o entrevistado concordava em responder às questões é que se iniciava a entrevista. Também no cabeçalho do questionário há um pequeno texto, dando os esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa e informando que a pessoa não precisava se identificar, conforme Anexo 01.

A ideia, ao perguntar ao professor *o que é, para ele, literatura?*, não era de que se extraísse de suas respostas um conceito ou uma definição para o termo literatura, pois isso já sabemos que não é possível. O poeta Paul Valéry, sabiamente, já nos ensinou que esta tarefa é tão árdua quanto definir ou conceituar a vida. Portanto, não se esperava que os entrevistados tivessem conhecimentos teóricos sobre literatura, texto literário e não literário. O que se esperava, e que vai ser apresentado no próximo capítulo, era que o professor expusesse livremente o seu pensamento e seus conhecimentos sobre o texto literário, o não literário, a literatura na forma de arte, o tipo de leitura que ele normalmente faz, tanto em seu contexto de vida quanto em sala de aula, com seus alunos. E isso, cremos, foi feito.

Capítulo 4 Os PCN, os professores e o texto literário

*Me movo como educador, porque,
primeiro, me movo como gente.*

(Paulo Freire)



58

4.1 Os PCN e os professores

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN -, como o título diz, tem por finalidade oferecer elementos e orientações que sirvam de referência aos profissionais da educação, desde os diretores de regionais de ensino, passando pelas coordenações e chegando até os professores; foi apresentado pelo então Ministro da Educação como um instrumento de apoio às discussões pedagógicas nas escolas, visando a uma reflexão sobre a prática educativa e à elaboração dos projetos pedagógicos, ao planejamento de aulas e também como elemento

⁵⁸ Imagem disponível em

http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://2.bp.blogspot.com/_NNA1pZFBhQ0/SabMhIPvL3I/AAAAAAAAAOc/NLXNMXY-fTM/s200/Lucia.jpg&imgrefurl=http://psicob.blogspot.com/2009/02/representacoes-sociais.html. Acesso em 15 de outubro de 2012.

orientador das análises e escolhas de material didático. A escolha de textos é, certamente, um desses procedimentos que estão previstos nos PCN.

Os objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa constantes nos PCN, que vão abaixo transcritos, são bem específicos quanto à utilização da língua como instrumento de interação social e preveem que o estudante possa desenvolver competências e habilidades para utilizá-la em suas produções tanto orais quanto escritas. Quanto à leitura, o documento é claro quanto à sua importância, pois é por meio dela que o aluno pode acessar o texto que produza fruição estética, conforme trecho abaixo:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas do português falado;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;
- valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia. (PCN de 1ª a 4ª séries, 1997, p. 33, grifos nossos).

Seu texto está didaticamente separado em seções e orienta a organização pedagógica tanto da escola quanto do corpo docente. Ele preconiza uma educação para a liberdade responsável que conduza à ação com criatividade. As orientações são gerais, mas proporciona um norte àquele que se proponha a desenvolver um trabalho que condiga com um contrato de trabalho assumido perante a uma instituição de educação e à sociedade, que é sua financiadora.

Na apresentação do documento (p.15), em cuja assinatura consta apenas “Secretaria de Educação Fundamental”, diz o seguinte:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. É com essa perspectiva que o documento de Língua Portuguesa está organizado, de modo a servir de referência, de fonte de consulta e de objeto para reflexão e debate. (Grifo nosso)

Em primeiro lugar é preciso atentar para o fato de que, se não há assinatura de nenhum ser humano, ou seja, do autor do texto, e sim o nome da secretaria que gerencia o processo educacional, que é a responsável pela condução do Ensino Fundamental, fica claro que quem quer que esteja na função de Secretário dessa Secretaria é o responsável pelo discurso ali enunciado. O documento está acima dos homens enquanto representantes do Estado e ultrapassa os seres humanos que venham a ser designados para esse cargo. Enquanto não for revogado, como qualquer lei, está em vigor.

A leitura desse documento, além de servir para orientar a ação educativa no sentido de esclarecer sobre os princípios filosóficos e teóricos que norteiam a educação brasileira, constitui uma atitude que demonstra minimamente o compromisso do profissional da educação com o trabalho que deve realizar, uma vez que esse documento teoriza e dá diretrizes sobre os conteúdos e os processos de ensino que devem ser adotados pela escola e pelo professor.

A figura 02 mostra a imagem que corresponde às respostas sobre a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – de Língua Portuguesa e que orientam o trabalho do professor do Ensino Fundamental no que diz respeito ao ensino da língua e da utilização do texto literário em sala de aula e fora dela.

Os números são expressivos, pois o percentual de professores que respondeu “sim” à questão que perguntava se leu os PCN corresponde à maioria absoluta; contudo, se esse documento é orientador, se ele é o norteador do padrão de qualidade do trabalho, o esperado era que a totalidade dos professores o tivesse lido. Vejamos a figura para continuarmos com nossas reflexões.

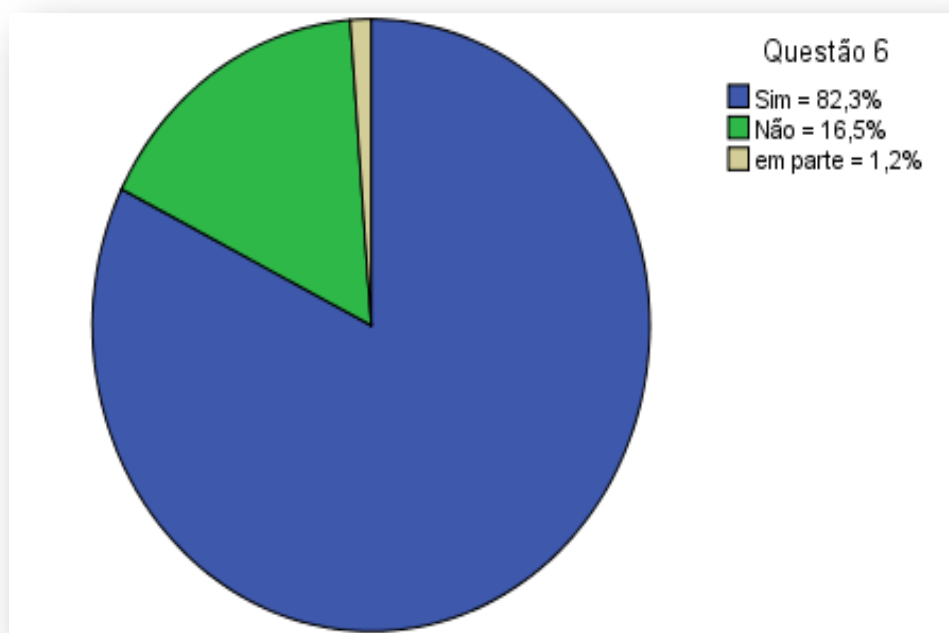


Figura 02

No entanto, se 16,5% declararam que não o leram, e o percentual dos que responderam que o leram “em parte” é de 1,2%, o número daqueles que declaram que não têm tal documento como parâmetro orientador é bastante significativo. Todavia, ao analisar as respostas dos professores, foi possível verificar que a leitura desse documento não foi feita de forma a produzir efeito real, pois se tivesse sido profícua, as respostas sobre os conceitos de texto e de literatura poderiam ter sido diferentes, principalmente no diz respeito à especificidade do texto literário e suas características, como veremos mais adiante.

Passemos uma vista sobre o que diz o Dicionário Aurélio XXI, o termo “parâmetro”. Ele o define como “padrão”, “craveira”, ou seja, a medida, a “referência”, como está dito no trecho dos PCN acima transcrito. Assim, não tê-lo lido significa não se encaixar no padrão, na medida, nas referências, nas orientações. Daí surge a questão: em que, então, esses professores que não o leram ou que leram apenas partes se orientam? No Projeto Pedagógico, instrumento político-educativo preparado pelas próprias escolas? Mas esses projetos devem, também, ser orientados pelos PCN.

Não obstante tais questionamentos possam ser instigantes, o objetivo deste trabalho é outro. É preciso, portanto, voltar aos PCN para compreender suas diretrizes e passar às respostas dos professores sobre literatura.

Na seção intitulada “Diversidade de textos”, dois trechos são bastante reveladores e que tudo indica ser o único aspecto deste documento que realmente está vivo no discurso do

grupo de professores entrevistados e que, portanto, representa o corpo docente do nível de ensino aqui estudado.

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (PCN, 1997, p. 25, grifo nosso).

[...] Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. (Idem, p. 26, grifo nosso).

Partindo do que preconiza o trecho acima, fica claro que na fala do informante abaixo transcrita, ao responder à questão ‘*Para você, o que é literatura?*’, há uma demonstração de que compreende que na expressão “diversidade de textos” se inclui o texto literário.

*Olha, é... Eu não sei usar termos técnicos... É uma forma que eu vejo de utilizar... dentro da literatura tem histórias, poesias, **diversidades de textos**, né?, linguagens que eu gosto de trabalhar com as crianças. É o que me traz harmonia numa aula, o que me traz tranquilidade, é o uso da leitura, é o uso do desenvolver do letramento, pra mim é isso a literatura (E4).⁵⁹*

Quando começa a esboçar um pensamento que pode levar a algo que leve à sua concepção de literatura, o professor se lembra de que os PCN recomendam a “diversidade de textos”, de “linguagens” e se perde, não conseguindo expressar o que realmente pensa ou o que sabe. De modo sub-reptício a fala “declama” o discurso oficial, o discurso dos PCN, mas o que se percebe claramente é uma grande dificuldade para expressar a ideia ali contida. Assim como a maioria, o discurso é confuso, tautológico e denota a preocupação de repetir expressões que não correspondem a uma resposta autenticamente natural e que possa dar uma noção nítida do que seja essa diversidade de textos e o que diferencia um texto literário de outro tipo de texto.

⁵⁹ A transcrição das falas dos professores vem sendo feita em itálico com o objetivo de fazer a distinção entre elas e as citações de textos teóricos que fundamentam esta tese.

Na fala desse sujeito, é possível verificar a consciência de que literatura é um conhecimento específico, que solicita termos também específicos, “técnicos”. É um profissional que sabe que a literatura é composta por “poesia”, por “histórias”, ou seja, narrativas, “linguagens”, e quando declara que gosta de trabalhar com as crianças, por certo quis dizer que gosta de utilizar textos como recurso didático em suas aulas.

À página 28, outro trecho do documento reforça a noção de que é importante trabalhar com uma diversidade de textos:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (Grifo nosso).

Há respostas a outras questões que assumem o mesmo discurso da “diversidade de textos”, ou seja, essa expressão é a válvula de escape, a salvadora, a que substitui todo e qualquer conhecimento que o professor tenha – ou precise ter - sobre o assunto. Vejamos alguns trechos de algumas entrevistas:

Existem na escola ou na Regional de Ensino encontros específicos para conversar, para discutir o ensino com o uso de texto literário?

Existe um curso, né? Existe um curso de contadores de histórias com esse objetivo.

Esse curso dá oportunidade de se discutir a literatura e o trabalho com ela?

Ele trabalha com uma diversidade de tipos de textos, mas não trata especificamente de literatura não...(E02).

Em resposta a outra questão, outro entrevistado continua reafirmando a noção do discurso de outros, que a diversidade textual é a solução para o que eles chamam de leitura, pois a maioria respondeu para a questão “Para você, o que é literatura?” como se não houvesse nenhuma distinção entre os termos “leitura” e “literatura”; é como se a palavra “leitura” pudesse definir e conceituar o termo “literatura”. Voltaremos a tratar dessa representação mais adiante.

Sigamos lendo as respostas dos professores que continuam a expressar o clichê da “diversidade textual” como uma espécie de resposta padronizada, o único elo entre a prática pedagógica e o documento que orienta esta prática, o elemento motivador e gerador de todas

as justificativas e de todos os objetivos do que poderia ser chamado de recursos alternativos para o ensino da leitura e da escrita nos quais estaria incluído o texto literário.

Para você, para que servem os textos literários?

Então, pra divertir, pra relaxar...

Quais os textos que você usa em sala de aula?

*Olha, aqui nós trabalhamos com **diversidade textual**, então nós usamos todos os estilos pra que a criança possa identificar, né? é... e compreender melhor o que lê, entender a função de cada texto, entender se esse texto tá passando algo pra ela ou se é só pra ela viajar e relaxar.⁶⁰*

Não se identificam, nas respostas, em nenhum momento, referências à relação entre leitura e o desenvolvimento da produção escrita do aluno (como se verá no decorrer da apresentação das respostas), como preconizam os PCN. Impera a noção de que o aluno precisa apenas de saber fazer a distinção entre os gêneros textuais. O informante não responde à pergunta; qualquer que fosse a questão, a resposta seria a mesma. O discurso pronto traz à tona a noção de que há a seguinte representação esquemática: literatura = texto = diversidade textual. Outra representação da literatura, que já está ancorada, é a ideia de que o texto “passa algo, informa alguma coisa” e, às vezes, serve para “relaxar”, “se divertir”, “viajar”. Certamente voltaremos a este tema.

No texto do documento orientador, há clara preocupação com a relação leitura-escrita ou a leitura como ponte para a preparação de bons produtores de textos, como pode ser confirmado no trecho abaixo; mas não há, na fala dos professores, qualquer indicação de que tenham assimilado tal orientação. Ou seja, quando afirmam que trabalham com “diversidade textual”, não apresentam qualquer indício de que sabem o que estão fazendo, exceto quando declaram que as crianças devem saber distinguir os tipos de textos existentes. No entanto e ao mesmo tempo, declaram que todo texto é literário. O que se conclui, portanto, é que não houve leitura real dos PCN.

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever (PCN, 1997, p.40).

⁶⁰ Essas mesmas respostas poderão ainda ser usadas para mais adiante para a análise das representações sociais dos professores. Nesta seção, estão demonstrando apenas a relação desses profissionais com os PCN.

Vejam os a transcrição de mais alguns trechos das respostas à entrevista que confirmam a nossa análise:

Para você, qual a importância que o texto literário tem na vida das pessoas?

Bom, se eu partir do princípio que o texto literário é um texto formativo, não é? Com esse caráter acadêmico, ele é determinante na formação do cidadão. Se a gente pensa num mundo letrado onde a gente tá inserido no texto, na leitura, na literatura o tempo inteiro, eu ando, eu sou guiada por texto, eu sou orientada por texto, então a literatura, ela é importante pra formação do ser no todo. Eu acho que a pessoa que não tem essa formação, que não tem essa visão de texto literário... de, de... literatura, de ler e de compreender, ela num mundo globalizado e totalmente... que cobra essa formação total da gente, essa formação letrada, é... a pessoa que não tem esse hábito da leitura e da leitura da literatura, de entender a leitura, ela fica perdida no mundo (e frisa) letrado...

Os primeiros períodos da fala do professor revelam que o texto literário pode contribuir muito para a formação do indivíduo como cidadão, mas a partir das orações “*eu ando, eu sou guiada por texto*” a resposta se torna vaga e repleta de jargões. O discurso confunde “escrita” com “literatura”, pois apresenta uma noção de que o mundo está repleto de palavras grafadas em locais específicos tais como placas, sinalizações etc., não apresenta uma opinião pessoal daquele que fala. Esta é uma representação social e está distante de apresentar qualquer elemento que corresponda às características do texto literário e de sua função social enquanto instrumento que carrega em si múltiplas possibilidades, entre elas a capacidade de contribuir para a formação de escritores.

No que diz respeito ao nível de importância atribuída à literatura pelos PCN (questão 6), 75,1% dos professores responderam que esse documento dá “muita importância” ao trabalho com texto literário; 9,0% disseram “pouca importância” e 15,9% responderam que “não se aplica porque não leu”.

Aqueles que responderam “pouca importância” de fato não leram o documento, pois ele deixa muito claro que é grande a importância da literatura como instrumento de ensino e de educação. Na introdução deste trabalho, no item intitulado *O jovem universitário e sua competência leitora de texto literário* está transcrito o trecho onde está evidenciada a preocupação com a incorporação dessa modalidade de texto às práticas do dia a dia da sala de aula, ressaltando que as propriedades compositivas desse gênero textual devem ser evidenciadas porque se trata de uma categoria específica de conhecimento.

Assim como os PCN, o professor também declara que, para ele, a literatura tem “muita importância”, visto que 94,6% marcaram essa alternativa na questão número 10, assim formulada: “*que importância a literatura tem para você?*”. Apenas 3,9% assinalaram que a literatura tem “pouca importância” e o percentual dos que responderam que a literatura, para eles, tem “nenhuma importância” foi de 1,2%. Há, portanto, coerência entre as respostas dos professores e o texto dos PCN no que diz respeito a esse quesito.

Embora o documento não apresente um tratado sobre literatura (a parte intitulada ‘*A especificidade do texto literário*’ não passa de uma página), ele pontua elementos muito característicos da literatura e que claramente podem orientar não somente o trabalho com o texto propriamente dito, mas também apresenta, de forma bastante sucinta, os atributos do texto literário, como se confirma nos trechos abaixo:

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não-verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea).

[...]

Pensar sobre a literatura a partir dessa autonomia relativa ante o real implica dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximações e afastamentos, em que as invenções de linguagem, a expressão das subjetividades, o trânsito das sensações, os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizantes, referências indiciais, citações do cotidiano do mundo dos homens. (PCN, 1997, p.29-30).

Esses atributos, ou seja, a noção de que embora o texto literário não tenha compromisso com uma verdade heterotélica - não querendo dizer que ele seja sempre repleto somente de fantasia -, visto que pode conjugar realidade e fantasia porque tem autonomia criativa etc., estão ausentes na fala dos professores quando respondem sobre o que é, para eles, a literatura.

Na próxima seção, serão retomados alguns conceitos que fundamentam a construção das representações sociais que abrirão caminho para o entendimento e a continuação da análise das respostas dos professores, oferecidas tanto no questionário quanto nas entrevistas.

4.2 A literatura sob o ponto de vista dos professores

Associada ao o conceito de representação social surge a ideia de uma imagem mental; é a realidade reconstruída, permitindo ao ser humano a evocação, a lembrança de acontecimentos, coisas, pessoas ou conceitos. A partir do momento em que essas representações são aceitas e partilhadas por uma dada sociedade ou grupo de indivíduos, surge o que Moscovici denominou, como já está dito em capítulos anteriores, de representações sociais, isto é, um conjunto de explicações, de crenças e ideias, elaboradas a partir de modelos culturais e sociais que refletem a compreensão e interpretação do real. Moscovici diz o seguinte sobre esse processo:

As representações sociais que nós fabricamos – duma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não-familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que parecia abstrato, torna-se concreto e quase normal. Ao criá-los, porém, não estamos sempre mais ou menos conscientes de nossas intenções, pois as imagens e ideias com as quais nós compreendemos o não-usual (incomum) apenas trazem-nos de volta ao que nós já conhecíamos e com o qual nós já estávamos familiarizados há tempo e que, por isso, nos dá uma impressão segura de algo “já visto” (déjà vu) e já conhecido (déjà connu). (MOSCOVICI, 2003, p.58).

No caso desta pesquisa, o que se espera é justamente reunir informações para formar o mais claramente possível o quadro representativo das ideias e crenças dos professores, desse nível de ensino, sobre literatura e leitura de texto literário, tomando por base uma concepção prévia de que o texto literário e a literatura possam ser considerados diferentemente de toda e qualquer outra produção oral ou escrita em que a palavra seja a matéria prima.

As representações sociais carregam as marcas, as feições de uma determinada época e de seu contexto histórico. Por conseguinte, sua alteração se dá de forma lenta e gradual. Em sentido lato, são consideradas como pensamento social e são muito importantes para as relações humanas, pois dão sentido à realidade e orientam o comportamento, permitindo, portanto, uma identidade social e a comunicação do grupo.

É forçoso tornar bem claro os processos que geram as representações sociais, pois, com elas, o grupo estrutura sua identidade social, uma vez que, numa mesma sociedade, grupos diferentes possuem representações sociais também diferentes sobre um mesmo tema,

objeto, um mesmo conhecimento e assim por diante. Daí, elas não são homogêneas na sociedade como um todo, mas podem apresentar homogeneidade em um determinado grupo. E é possível observar certa homogeneidade nas respostas do grupo que foi entrevistado.

Moscovici (1978; 2003) deixa clara a noção de que há dois processos, a objetivação e a ancoragem, que funcionam como um todo no processo de formação das representações sociais e contribuem para a consolidação da identidade social.

Como já foi dito anteriormente, ancoragem (inicialmente chamada de amarração) trata de transformar o que não é conhecido, que não é concreto nem familiar em alguma coisa familiar, quase concreta, reduzindo-o a imagens comuns, que façam parte de um contexto familiar àquele que produz a representação. Moscovici (2003, p. 61) afirma que

ancoragem é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. [...] No momento em que determinado objeto ou idéia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é re-ajustado para que se enquadre nela.

Desta forma, no processo de ancoragem, as coisas, as pessoas, os conceitos, enfim, o objeto da representação é devidamente classificado e nomeado, passando da condição de coisa estranha à de coisa conhecida, rotulada com um nome já constante do repertório de quem formula a representação; ela se torna uma “réplica” de alguma coisa já existente na memória e com a qual o sujeito tem uma relação negativa ou positiva.

Ao classificar, naturalmente é feita uma avaliação a fim de rotular o objeto da representação, ele é então colocado na categoria daqueles que são ou positivos ou negativos, e isso significa, portanto, que não existe neutralidade nas representações elaboradas e, por meio delas, o sujeito revela sua posição, sua maneira de encarar tal objeto, que pode ser uma pessoa, um grupo de pessoas, um conceito etc.. Essa rotulagem pode ser apressada e é conseguida por meio de generalizações ou de particularizações. Uma opinião já formada, por exemplo, pode vir a se impor e fazer com que o objeto da representação venha a se ajustar a ela. Conforme Moscovici (op.cit, p. 65),

a tendência para classificar, seja pela generalização, ou pela particularização, não é, de nenhum modo, uma escolha puramente intelectual, mas reflete uma atitude específica para com o objeto, um desejo de defini-lo como normal ou aberrante. É isso que está em jogo em todas as classificações de coisas não-familiares – a necessidade de defini-las como conformes, ou divergentes, da norma. Ademais, quando nós falamos sobre similaridade ou divergência, identidade ou diferença, nós estamos já dizendo precisamente isso, mas de uma maneira descomprometida, que está desprovida de consequências sociais.

Essa noção explica a utilização pelos professores da expressão “diversidade de textos” e do termo “leitura” ao tentarem responder sobre *o que é literatura*; o termo “literatura” remete-os àquilo que lhes é mais familiar: a leitura de textos diversos, como recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A objetivação permite a formação de um todo coerente, por meio da seleção e da descontextualização do objeto, seguindo-se a fase da esquematização, cujo objetivo é permitir a construção de um esquema, ou melhor, um “núcleo figurativo” onde conste, organizadamente, um padrão de relações que consista nos principais elementos do objeto da representação. Isso permite a naturalização dos padrões relacionais que passam a ser percebidos claramente. Desta forma, o que era inicialmente abstrato torna-se imagem concreta e que pode ser identificada na realidade. A objetivação é simplificadora e, por isso, perde muita informação, mas essa perda se dá no processo e garante um ganho no entendimento.

De acordo com Moscovici, “o que é incomum e imperceptível para uma geração, torna-se familiar e óbvio para a seguinte. Isso não se deve simplesmente à passagem do tempo ou dos costumes, embora ambos sejam provavelmente necessários. Essa domesticação é o resultado da objetivação, que é um processo muito mais atuante que a ancoragem” (idem, p. 71), porque ela une a ideia de “não-familiaridade” com a realidade, tornando-se a “verdadeira essência da realidade”, tornando o incomum, que era percebido apenas como um universo intelectual e distante, em algo fisicamente perceptível e acessível, ou seja, o que era conceptual em material. Daí, conforme esse autor, toda representação torna real – realiza, no sentido próprio do termo – um nível diferente da realidade. Esses níveis são criados e mantidos pela coletividade e se esvaem com ela, não tendo existência por si mesmos.

Assim, ele afirma que “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (*ibidem*). Por isso, quando a pessoa faz comparações, ela já começa a representar porque se trata de dar substância, preencher aquilo que estava naturalmente destituído de conteúdo.

Uma vez consolidado o processo da objetivação, acontece a ancoragem, que permite a apropriação do que foi criado pela objetivação. Uma vez ancoradas, as representações passam a exercer o papel de filtro cognitivo que vai modelar as novas representações formuladas a partir daquelas já existentes.

Objetivação e ancoragem são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros),

tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que é conhecido. (Idem, p. 78).

Ao que se pode verificar, pelas respostas oferecidas pelos professores, nas entrevistas e mesmo nos questionários, a representação desse grupo sobre literatura em determinados aspectos está homogênea e em outros há heterogeneidade e isso se confirmará na medida em que forem sendo expostas as respostas principalmente as das entrevistas.

Estariam os professores do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos) no processo de objetivação de suas ideias sobre literatura? É muito provável porque a maioria associa literatura ao ato (concreto) de ler. Fica evidente que, no processo de formação acadêmica desses professores, faltaram elementos que lhes dessem informações sobre o que é um texto literário.

Às perguntas *Para você, o que é literatura? E o que é lido em sala de aula para e com os alunos?*, etc., algumas das respostas – a maioria – revelam um discurso comprometido com o pacto existente entre o professor e a instituição em que trabalha. Como já foi anteriormente dito, os entrevistados, a maioria deles, foram previamente “selecionados” pela direção ou coordenação das escolas. Sendo que as escolas também eram indicadas pelas direções das Coordenações Regionais de Ensino de cada Região Administrativa do Distrito Federal. As escolas escolhidas eram, quase sempre, aquelas que desenvolvem algum *projeto* de leitura ou que tenham pelo menos um professor amante da leitura e que criou uma atividade qualquer que envolva o trabalho com o texto, o livro e a leitura. Desta forma, é natural que os professores respondam que literatura e leitura tenham o mesmo significado.

Voltando à questão posta aos professores e às suas respostas, ao que parece, há duas possibilidades muito plausíveis. A primeira diz respeito aos conhecimentos do sujeito sobre o objeto em questão, a literatura. Por conseguinte, sendo que o professor desconhecesse elementos que lhe possibilitassem a elaboração de uma noção mais próxima de algum conceito sobre literatura, ele então lança mão de algo muito concreto, real, que é a leitura como atividade concreta em sala de aula.

A segunda diz respeito à ideologia que o submete à condição de preposto da instituição para a qual presta serviço. O fato é que grande parte deles não pensou no que sabe ou no que pensa sobre literatura, mas, mesmo correndo o risco de dar uma resposta inadequada, se preocupou em dar as informações importantes e que precisavam ser divulgadas. Os tais *projetos*, por se constituírem em um processo sistemático de construção de conhecimento e de organização do processo pedagógico, e especialmente por gerar conhecimento, têm também uma finalidade, a publicação do que se faz na escola. E uma das

formas de levá-los a conhecimento de um público especializado seria contar a um pesquisador o que houvesse de melhor.

Por baixo da opacidade que existe em todo discurso, esta problemática, do domínio sócio-histórico do sistema educacional do Distrito Federal, é um enunciado, “que não está escondido, mas que não é visível” (ORLANDI, 1987, p.17), e que começou a se mostrar no momento da escolha das escolas feita pelas Coordenadorias de Ensino e dos professores pela direção ou coordenação das escolas. Por mais que se dissesse que não importava qual fosse a escola, pois a pesquisa pretendia trabalhar com uma amostra dos professores de um dado nível de ensino, havia sempre a contraproposta, dita pelo preposto da Regional de Ensino: “para falar sobre literatura, o mais interessante é você ir a uma escola que desenvolva projetos de leitura”. Segundo Fernandes (2008, p.61, grifo do autor), “todo e qualquer *corpus* tomado para análise apresenta-se-nos como um universo discursivo marcado por instabilidade, que explicita as movências e a inquietude dos sujeitos.”.

Nas transcrições que se seguem, há partes de algumas das entrevistas, e as respostas de alguns professores a algumas perguntas que são interdependentes; nelas, é possível comprovar as teorias de Orlandi e Fernandes. Relembramos que, como já foi utilizado em outras partes deste trabalho, os professores serão identificados pela letra *P* e os números correspondem apenas à ordem de transcrição das falas. As perguntas estão sempre em negrito para que se destaquem das respostas dadas pelos professores.

A seguir será transcrita uma entrevista em sua totalidade. As respostas dos demais entrevistados, neste momento, apresentam recortes obedecendo a agrupamentos por similaridades.

[P1]

1) Para você, o que é literatura?

Literatura? É... toda parte que a gente desenvolve tanto em sala de aula como pra nossa vida mesmo, né, ler, desenvolver algum tema, explorá-lo, né, como um todo, né, de diversas formas. Em sala de aula, mais visando a parte didática, né, e pessoal, com livro, leituras diversas que a gente faz com algum objetivo, né, pra mim é muito como ‘hobby’ porque eu gosto muito de ler, então assim, o meu objetivo dos livros que eu leio particular fora de tá preparando aula, fora de ... é... dessa parte de tá preparando aula, é pra mim mesmo, pra meu conhecimento, pra minha... pra o meu crescimento pessoal, né, e eu vejo a leitura fazendo parte da literatura é... como ‘hobby’.

2) O que você chama de ‘hobby’?

Ah... é aquilo que a gente faz por prazer, eu acho.

3) Então, pra você, ler literatura é prazer?

Com certeza!

4) Em sua opinião, pra que servem os textos literários?

Pra o desenvolvimento, pra ampliar conhecimentos, pra o desenvolvimento intelectual, o desenvolvimento da pessoa, porque o texto, a literatura na sala de aula, ela desenvolve o ser como um todo, né? quando a gente tá trabalhando um texto ou um livro, a gente mexe com N situações, né, no ser, no social, ali dentro da sala de aula a gente mexe com muita coisa.

5) Quantos livros literários você leu no ano passado?

Não lembro. Esse ano, até agora eu li três: o Mago, do Paulo Coelho, o Alquimista⁶¹, aliás, foram quatro, é... Ninguém é de ninguém, da Zíbia⁶², também, e o atual que eu tô lendo também é da Zíbia, chama-se Nada é por acaso.

6) Com os seus alunos, que tipo de leitura você faz se você tem a oportunidade de escolher?

Fábulas. Porque, pra mim, elas sempre trazem uma lição de moral e sempre a gente pode escolher uma ou outra fábula quando a gente quer tratar de um determinado assunto ou instigar um assunto também. Tem uma função social.

7) Você disse que gosta de ler por prazer. E se os seus alunos só quiserem ler somente por prazer?

É bom, é muito bom... assim, dentro da sala de aula, em determinados momentos chega até um pouco atrapalhar, que a gente tá louca pra ensinar gramática, por ex., e eles tão lá, eu vejo, um ou outro, dois, três, quatro, é... eu percebo que eles gostam, né? e aí a gente tem que tá sempre interferindo, agora não é a hora, sabe, então, dentro da sala de aula se todos fossem ler por prazer, a gente teria que interferir, né? (riso) porque não é todos os momentos de prazer na vida da gente, né?

8) E poemas? Como você distingue os poemas de outros textos?

É a forma de apresentação deles, né? mas eu não exploro muito poema não, na sala não, a gente trabalha porque tem de trabalhar, né, mas nunca aprofundei, é até curioso isso, nunca aprofundei nessa parte de... de tá explorando poemas, né...

9) Você acredita haver poesia num texto narrativo, por exemplo?

Acredito. Porque um texto narrativo, dependendo do que ele tá contando pra gente, a gente pode ir lá na moral da história, por exemplo, né, e perceber uma poesia ali ou do texto narrativo a gente fazer, construir uma poesia.

⁶¹ Paulo Coelho é o autor de *O Diário de um Mago* e *O Alquimista*.

⁶² Zíbia Gasparetto é autora de livros psicografados.

10) Como é feita a leitura em sala de aula?

O livro é... normalmente quando a gente vai trabalhar, é o momento da biblioteca, eles escolhem, a gente tem uma ficha, né, pra gente ter um controle dos livros que eles pegam, eles levam pra casa e, como eu disse pra você, quando eles gostam muito, eles trazem e ficam lendo ali, dentro da sala, agora quando é um texto, eu sigo passos, primeiro eu entrego, dou um momento, uns dez minutos pra que eles façam a leitura individual e depois eu faço com eles a leitura coletiva. A gente treinou pra isso, eles leem todo mundo juntinho; e eu acho importante, né, até por questão de respeito, né, na hora da leitura coletiva, eu vejo, um esperando o outro, né, a entonação também, a exploração das pontuações do texto, tudo isso é explorado ali, nessa sequência, é isso. E depois, eu faço questionamentos, né, sobre a parte da interpretação, moral da história. A moral da história mostra o que o texto tem de importante, né, o que tá ensinando pra gente.

P1 considera que literatura é a mesma coisa que leitura. Em sua fala está subjacente também um discurso que é socialmente propalado porque a mídia está sempre divulgando que é muito importante ler e praticar leitura tanto na escola quanto fora dela.

No trecho: “*a gente pode ir lá na **moral da história**, por exemplo, né, e perceber uma poesia ali*”, o sujeito que fala vincula *poesia a lição ou ensinamento*; e mais uma vez se verifica a necessidade de ver a literatura, a poesia como uma entidade heterotélica, especialmente quando se trata da leitura em sala de aula. Nesse caso, o texto tem duas funções: uma é a didática, para uma “*interpretação*”, como é utilizado em sala de aula, para “*desenvolver algum tema, explorá-lo...*”; e a outra função é de proporcionar prazer. Há claramente a separação entre a noção de leitura do sujeito que fala e que também vive fora da sala de aula e do professor, aquele que prepara aulas. Para o ser que vive fora da escola, a leitura é por prazer, para o crescimento pessoal. Mas para o aluno, em sala de aula, há um imperativo que suplanta o gozo da leitura, claramente expresso no trecho: “*e eles tão lá, eu vejo, um ou outro, dois, três, quatro, é... eu percebo que eles gostam, né?*”; esse imperativo é o ensino de conteúdos linguísticos ligados à norma da Gramática, porém isolados do texto ou do contexto da leitura.

É impossível não colocarmos aqui algumas importantes questões: qual é a função da Gramática normativa senão a de orientar, ser o ponto de referência para a produção de textos – literários ou não –, obedecendo ou infringindo suas normas? Não há, por acaso, uma gramática no texto? Não é possível perceber, no texto literário, além do sentido, que é construído pelo leitor, individualmente, além do que P1 considera que “*A moral da história mostra o que o texto tem de importante, né, o que tá ensinando pra gente*”? Não seria possível o conhecimento das normas gramaticais por meio do prazer de ler e descobrir a “gramática” utilizada pelo autor? Se o autor transgrediu as regras da Gramática normativa?

Quando? Como? Com qual objetivo? Por que em alguns textos é possível essa transgressão e em outros não? O quê ou quem permite ou não permite tais transgressões?

Esses questionamentos, certamente, não estão presentes nos projetos de leitura nem no dia a dia dos professores pelas razões evidenciadas no discurso dos próprios professores.

É preciso ter em mente uma questão colocada por Foucault (op. cit., p. 30-31; grifo do autor): “como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar?”. Em suas considerações, Foucault deixa claro que se faz necessária a “descrição dos *acontecimentos discursivos* como horizonte para a busca das unidades que aí se formam.”. É preciso, portanto, segundo esse pensador, compreender o enunciado nos limites e singularidade de sua produção, as condições de sua existência, estabelecendo, sobretudo, sua relação com outros enunciados pré-existentes.

Assim como Foucault, Bakhtin (2009) reforça contundentemente a ideia de que a comunicação só existe na reciprocidade do diálogo e, de acordo com sua teoria do dialogismo, a intersubjetividade, ou seja, a relação entre sujeitos e entre sujeito e objeto determina novos enunciados e novos discursos. Com efeito, faz-se necessário levar em conta que o discurso dessa categoria de profissionais está inscrito histórica e ideologicamente, pois conforme preconiza a AD, dele fazem parte as condições de produção, que representam o mecanismo de situar os protagonistas e o objeto do discurso. Por conseguinte, é possível afirmar, conforme o pensamento de Pêcheux (1997), que o discurso é, principalmente, efeito de sentido entre os interlocutores, os quais representam lugares determinados na estrutura da formação social.

Todas essas noções nos permitem considerar, sob a perspectiva da AD, que tais professores são sujeitos históricos, logo são afetados pelo meio, e eles tanto produzem os discursos quanto os sentidos sob tais condições. Esses professores, conseqüentemente, representam uma posição, um lugar, isto é, a escola e todo o seu aparato político e ideológico. O modo como o sujeito ocupa esse lugar não lhe é acessível, da mesma forma que a língua não é transparente nem o mundo diretamente apreensível. Na verdade, tudo é constituído pela ideologia, que é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos.

Com efeito, no discurso de *PI*, assim como no dos demais professores, a gramática e o texto, especialmente o texto literário, que é passível de provocar sensações prazerosas, não se misturam. Prazer e conhecimento são coisas quase incompatíveis e o texto literário, ao que parece, não promove conhecimento fora da decifração de letras e palavras, da “lição de moral”, da “interpretação”. Pode-se afirmar que neste início do terceiro milênio, nas escolas públicas do DF, ainda se reproduzem o discurso e os sentidos que vêm se

reproduzindo há séculos. Mas o que subjaz a essa problemática está além do propósito deste trabalho.

No princípio da resposta à pergunta número sete, há um entusiasmo espontâneo quando o informante afirma: “*É bom, é muito bom...*”. Ler por prazer seria muito bom se não houvesse a cultura do conteúdo, do gramaticalismo, do que é previamente proposto numa programação de ensino e que deve ser cumprido não obstante o *aprendizado de fato* sob uma aura de alegria e prazer. O conhecimento do professor foi construído fragmentadamente e assim continua sendo repetido *ad aeternum*. O que demonstram essas respostas é que o que está acontecendo em sala de aula é apenas a repetição do que aconteceu durante o processo de formação desses professores.

As leituras declaradas por *PI* se constituem em obras de autores que trabalham com temas místicos: Paulo Coelho e Zíbia Gasparetto. Paulo Coelho e sua obra são mundialmente conhecidos devido à projeção que esse autor tem nos meios de comunicação de massa. Quanto a Gasparetto, já publicou uma grande quantidade de livros psicografados, nos quais ela identifica os espíritos que ditaram os textos. Em 1998, publicou uma coletânea de crônicas intitulada *Conversando contigo!*. Esse é o único livro de sua autoria e cujos textos foram anteriormente publicados na revista de grande circulação e de gosto bem popular intitulada *Contigo!*.

Embora não sejam textos efetivamente doutrinários, as obras desses autores, até onde conhecemos (pouco), trazem uma vinculação com divindades, com seres e eventos relacionados a crenças e religiões ou seitas religiosas.

Passando à fala de mais um professor, é possível verificar a ocorrência de um padrão discursivo onde subjaz a ideologia anteriormente mencionada. Um trecho desta entrevista será utilizado também na conclusão deste trabalho, como pretexto para uma reflexão sobre a maneira pela qual o texto literário é utilizado na sala de aula, com quais finalidades e com que objetivos.

[P2]

1) Para você o que é literatura?

Literatura, bom, eu trabalho com crianças de 7 anos, em primeiro lugar, segundo ano do ensino fundamental. E literatura pra mim é um momento muito especial, meu com eles, deles comigo. E o momento da gente... são os livrinhos de história, né? E também as histórias contadas, né? Então a gente conta histórias que às vezes nem tem escrito né? Da boca do povo, que ouvi da minh'avó, que eu ouvi da minha mãe... e sempre a gente cria uma momento diferente, um clima

diferente pra esse momento. Então tem um cantinho especial, embora o espaço da sala de aula, físico, seja limitado, a gente coloca uns colchonetes, tenta fazer uma rodinha, é o momento que a gente fica mais próximo, é o momento que muitos sentimentos vão aflorar. Eles se identificam com alguns personagens, né? e eles também querem participar muito, e eles querem entender, querem participar, então é um momento de muita emoção de muito sentimento que extravasa, então é onde a gente trabalha valores, atitudes, trabalha assim o... o... extrapola, né? então é um momento muito especial muito gostoso, a gente acessa através de livrinhos, de história ouvidas, que eu gosto de levar no CD pra eles ouvirem, eu conto histórias pra eles, eles contam também, às vezes eles nem conseguem contar a história toda, mas eles contam um pedacinho e o outro às vezes complementa ou fica naquele pedacinho e a gente cria o resto... é um momento muito especial, muito gostoso que dá pra trabalhar muita coisa que é a base da aprendizagem formal.

2) Pra você qual é a diferença entre um texto literário e um texto não literário?

O literário é mais formal, né? Eu tenho essa ideia que ele seja um texto escrito, né? mais... com a língua escrita mais culta, né? e o não literário seria o mais informal? que tá mais assim na parte oral, né? tem uns textos que eu tenho até dificuldade de... umas historinha até... assim que a gente escuta de crianças e que a gente não sabe onde acha escrito... Às vezes a gente nem busca e a gente conta oralmente, né? Eu nunca parei pra pensar... (riso).

3) Quais as histórias que você tem lido para as crianças e com as crianças?

Olha, eu trabalho muito com autores, tá?, a gente pega... até ocorreu uma coisa muito interessante este ano, que eu comecei a pegar autores, irmãos Grimm, né? os contos dos irmãos Grimm, aí eu trago da internet a foto, leio a biografia, aí contei, né? li alguns contos pra eles, depois passei pra Cecília Meireles, os textos dela, Vinícius de Moraes... aí quando eu peguei Ana Maria Machado e Ruth Rocha, fui mostrar as fotos pra eles, a reação foi: “nossa, tia, esses não morreram ainda?” Eu, sem me dá conta, tava apresentando... eles ficaram admirados, Ziraldo, “ele não morreu ainda?!” É que eu apresentei primeiro os muito antigos, né? e eles fizeram essa observação... Falei: “não, nós temos muitos escritores vivos, que ainda trabalham, né? uns tão de idade, outros ainda são jovens... Eles vão ficar imortais igual aqueles que já morreram. Então... acho que eu me perdi... o meu trabalho, né? eu gosto de trabalhar com os autores e localizar eles no tempo e no espaço e mostro o mapa mundi, e digo olha: Ana Maria no RJ, Ruth Rocha em São Paulo, os Grimm lááá na Europa, onde fica a Europa, né? A gente não conhece...né? e tem aquele livrinho que traz folclore do mundo inteiro, que eu também gosto de ler, sempre localizando no tempo e no espaço, através do calendário, do mapa, a gente faz as contas, quanto tempo... e eles ficaram admirados de saber que o tempo que a Cecília Meireles morreu é... morreu no mesmo ano que eu nasci, então envolve um monte de coisas, a gente faz as contas no quadro, quanto tempo escreveu esta história, quanto tempo tem esse livro...

Também para *P2*, a literatura é leitura, com o acréscimo de que “*são livrinhos de história*”. O momento da leitura é “*especial*”, é o momento em que alunos e professor se aproximam. Um momento em que professor e alunos tornam-se gente, com sentimentos e, certamente, capazes de sentir prazer. Nesse discurso, fica evidente que a leitura provoca uma sinergia entre o professor e seus alunos, um momento que poderia ser comparado ao que Jauss (2002) denomina *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis*; é o momento da recepção tanto do texto escrito quando lido ou contado, de livro de histórias quanto das histórias memorizadas e passadas de geração a geração. É um momento “*muito gostoso que dá pra trabalhar muita coisa que é a base da aprendizagem formal*”.

Aprendizagem formal? Por que a aprendizagem precisa ser rotulada de “formal” (quando não há prazer?) e “informal” (quando há prazer, alegria?). Por que não há apenas a aprendizagem prazerosa? Por que há essa noção de que viver e aprender são coisas diferentes e o que se aprende na escola é diferente do que se aprende fora dela? Essas são questões que, no momento podem parecer retóricas, mas vêm à tona com provocação a reflexões porque acreditamos que as perguntas já trazem em si suas respostas.

Felizmente o discurso de *P2* mostra que dentro da escola é possível pelo menos ter um momento de prazer – o momento literário ou de leitura – que promove alegria e que serve de sustentação para as coisas que só a escola pode fazer e por isso são formais e não proporcionam prazer. Melhor seria se essa barreira não existisse.

Com efeito, *P2* demonstra, pela resposta à pergunta 2, não conhecer a teoria de Jauss ou de qualquer outro estudioso de leitura e de literatura, mas apresenta em seu discurso a sensibilidade do leigo que lê e consegue produzir sentido, que experimenta o efeito estético do texto literário. Por sua vida, histórias contadas pela avó, pelas leituras que faz, visto que citou vários autores de grande qualidade literária, tudo indica que possui boa bagagem construída pela vivência, na experiência cotidiana da família e da escola. Parece carente de conhecimentos teóricos melhor elaborados sobre leitura, literatura e mesmo de teorias de desenvolvimento infantil, mas intuitivamente parece que trabalha com textos literários e percebe a leitura na perspectiva da estética da recepção; embora declare que trabalha com “autores” e utiliza mais a personalidade real dos escritores, a pessoa física e social do autor para motivar a leitura, o resultado pode ser proveitoso porque de uma forma ou de outra houve a leitura.

Passemos leitura do que disse outro entrevistado.

[P3]

1) *Para você o que é literatura?*

Eu entendo que é um texto voltado para um fim, uma história, por exemplo, né? Todo texto que tem um fim ele é texto literário. Agora, literatura ela se divide em infantil e outros tipos, né?

Os dois primeiros períodos do texto dessa fala apresenta uma ambiguidade tal que não é possível perceber exatamente o que o falante pretende dizer. Enfim, não é possível imaginar um texto sem que não esteja “*voltado para um fim*”, que não tenha uma finalidade, daí, o que se conclui é que todo texto, na opinião deste sujeito, é literário.

2) *E como você entende a literatura infantil?*

Olha, a literatura infantil eu entendo também todo tipo de texto, né? Por que? Porque tem a questão da história, né? Do lúdico, aquela coisa mais voltada pro lúdico e tem a questão da história mais voltada pras questões do conhecimento, né? Que seria um texto com mais subsídio(?), por exemplo, poesias, histórias, né?, tudo é um texto infantil, só que o infantil também precisa do texto do cotidiano, que é o que ele vê no cotidiano, uma propaganda, um panfleto.

E o discurso continua ambíguo e tautológico. Lúdico e conhecimento (com mais subsídio?) são poesias! São histórias. Que tipo de histórias? Possivelmente as tradicionais histórias da literatura infantil, mas não se pode precisar pela fala do entrevistado. E “*o infantil precisa do texto do cotidiano, que é o que ele vê no cotidiano...*” . Eis que entra em cena o estereótipo da “diversidade textual” que, acreditam os professores, traduz tudo que é necessário para o aluno, ou seja, tudo que ele vê no cotidiano: propaganda, panfletos etc..

3) *E na sala de aula, você lê constantemente?*

Faço. Nós temos um projeto “ler é bom, ler é muito bom” e dentro desse projeto tem a minha leitura para eles e tem a leitura deles para nós.

4) *E que tipo de texto você usa?*

O projeto tá dividido assim: tem a leitura minha para eles, tem a leitura deles para nós e tem a leitura deles para com eles.

5) *E que tipo de texto você usa nesse projeto?*

Bom, ele foi dividido assim... a minha leitura para eles dividiu em contos de fadas, nós tamo seguindo uma lógica: primeiro o conto de fadas porque é fácil deles compreender o texto, é fácil deles recontar aquele texto porque tá mais na vivência, então foi no primeiro bimestre. No segundo bimestre, a minha leitura para eles foi mais a questão da poesia, já mudou um pouco... e no terceiro bimestre vai ser a questão das crônicas. E no quarto bimestre vai continuar a questão das crônicas...

6) *Quais são os contos de fadas?*

Ó, nós trabalhamos.... tem um livro... né?... vou dizer alguns que a gente já contou. Nós contamos é... Rapunzel... nós contamos... humm... enfim, não são os contos resumidos não, por ex., a minha leitura para eles são um pouco maiores, né? Eles estão no terceiro ano... trabalhamos alguns recontos da Ana Maria Machado.

7) E o texto Rapunzel, como você sentiu a reação deles?

Bom, primeiro elas amam, principalmente as meninas, elas amam o contexto do conto de fadas, né?, mas quando você começa a trabalhar as prisões que existem na gente, no ser humano, na pessoa, a questões... a mentira, todas essas questões, aí você... eles começam a amadurecer. Acho que este é o fim, o objetivo do conto, você partir daquilo que é prazeroso com a leitura de uma realidade que eles vivem, né? Eu acho, eu acredito que essa é a maneira natural, porque o ser o humano tá crescendo... Eu acho que assim eles tem oportunidade de imaginar, de criar.

Na busca de sentido para o que está sendo dito nas respostas às questões 3, 4, 5, 6 e 7, foi possível perceber que foram lidos recontos, de autoria de Ana Maria Machado, dos tradicionais contos fadas. E antes houve leitura de poemas. Apesar de uma certa dificuldade de expressão, há nessa fala a indicação de que a leitura conduz a criança à “oportunidade de imaginar e criar”. O professor tenta demonstrar que vem efetivamente fazendo leituras de textos literários com seus alunos, e isso é realmente muito positivo.

Assim como *P1*, *P3* também transita entre a ideia de que o texto literário é algo que leva ao prazer, à alegria, ao “lúdico”, e a ideia de que ele tenha de transmitir “conhecimento”. Faltam em seu discurso elementos que desenvolvam as ideias centrais. Por exemplo, diz que literatura se divide em “infantil e outros tipos de texto”. Quando se vê diante da questão que lhe pede para dizer o que entende por literatura infantil, responde com a seguinte frase: “a literatura infantil eu entendo também todo tipo de texto, né? Por quê? Porque tem a questão da história, né? Do lúdico, aquela coisa mais voltada pro lúdico e tem a questão da história mais voltada pras questões do conhecimento, né”. O discurso fragmentado obriga o interlocutor a juntar os termos, por exemplo: “lúdico” e “conhecimento” e tentar formular um pensamento coeso e coerente, que comunique a ideia de que o texto literário voltado para a infância tem um caráter mais lúdico e o texto que se pretenda transmissor de conhecimento pode não ter esse caráter. Isso é uma inferência porque a fala diz que esse texto “*tem mais subsídio*”.

Se o enunciado não se mostra claramente, se ele se dissimula, então é preciso desvendá-lo, não porque esteja “escondido em algum lugar atrás do texto” (ORLANDI, 2008, p.21), ao contrário, o enunciado e seu sentido se encontram na materialidade do texto, em seu funcionamento e sua historicidade. Isso significa dizer que a situação histórico-social de um

texto (no caso a fala dos professores) envolvem não somente os seres humanos, mas também outros textos que já foram produzidos ou mesmo ideologias relacionadas. Com efeito, o texto nasce emoldurado pelo contexto que se relaciona tanto com o produtor quanto com o receptor. Os autores dos textos aqui expostos são pessoas que possuem uma identidade social e histórica. Se não há nos documentos legais nem no discurso da instituição em que esses profissionais atuam a demonstração clara de que literatura pode ser fonte de conhecimento, é natural que tenham dificuldade em admitir tal possibilidade ou evidência. É notável a inibição dos entrevistados em admitir que a literatura, ou seja, o texto literário, que leva ao prazer, pode também conter “conhecimento”, ou que ele propicia a construção de conhecimentos. Essa inibição se traduz no fato de que esses profissionais têm uma noção muito difusa e confusa acerca do que seja literatura e de como trabalhar com o texto literário, devido evidentemente à falta de uma formação sólida. Eles têm clareza de sua importância porque está evidente em suas falas a propagada importância da leitura; e, uma vez que consideram todo e qualquer texto como sendo “literário”, se a leitura é importante, então, a literatura também é importante.

É perceptível, nessa fala, o discurso ideológico da racionalidade científica; e a escola é uma instituição, um *locus* para a construção de conhecimento, e o professor é um preposto dessa instituição, sendo assim, não se podem admitir somente a alegria e o prazer, é preciso ser racional; surge a angústia provocada pela dicotomia entre razão e emoção. A razão tem medo de se deixar contaminar pela emoção; e conhecimento está associado à capacidade de ser objetivo e racional, de pensar conforme normas socialmente pré-estabelecidas e rigidamente fixadas nas consciências pelas instituições de ensino e pela sociedade. Eis que Platão e sua *República* retornam com a ideia que sobrevive ao tempo. Depois de dizer que somente “hinos aos deuses e elogios das pessoas de bem” seriam aceitos como “matéria” poética, o filósofo justifica: “Se, pelo contrário, admitires a Musa voluptuosa, o prazer e a dor serão os reis da tua cidade, em vez da lei e desse princípio que, de comum acordo, sempre foi considerado o melhor: a razão” (PLATÃO, 2000, p.337).

No discurso de P3, há uma forte preocupação em falar sobre o “projeto” desenvolvido na escola, mas também apresenta dificuldade para descrever o *tal projeto* e as ações nele previstas e que devem ou deveriam ser desenvolvidas por esse sujeito; também se confundem noções sobre os elementos constitutivos e estruturantes da literatura infantil – o lúdico, a fantasia etc. – e o que os PCN chamam de “diversidade textual”, porque recomendam (quem?) que se devam levar ao conhecimento das crianças todo tipo de texto que circula na sociedade, a fim de que elas possam discernir sobre os gêneros textuais. O que

se pode afiançar é que os professores ouviram falar do que é recomendado pelos PCN, mas não sabem exatamente o que esse documento recomenda e nem como fazer para trabalhar com a diversidade textual recomendada.

A mesma preocupação com a tal “diversidade” e a mesma aleatoriedade constante num discurso impreciso, sem referências claras sobre os fundamentos em que se baseiam as informações ou os conceitos sobre o que chamam de literatura, se dão com outros entrevistados cujas falas vão transcritas a seguir.

É interessante lembrar que no início deste capítulo, vimos, por meio da Figura 02, que 82,3% dos professores declararam que leram os PCN. Ao ler as respostas dadas por eles sobre literatura e sobre os conteúdos que esse documento recomenda, a conclusão a que se chega é que a leitura declarada não produziu efeito. No que diz respeito às respostas à questão sete do questionário, que pergunta sobre a importância dada pelos PCN à literatura, os números são muito animadores, pois 75,1% declararam que têm conhecimento de que tal documento dá “muita importância” ao trabalho com texto literário. E é fato. Teoricamente o documento enfatiza a importância de se trabalhar com texto literário e explica o porquê, conforme já foi apresentado em outros momentos deste trabalho, mas que repetiremos aqui porque os aspectos destacados são outros, conforme o trecho abaixo:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário.

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo nãoverbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea). Competência discursiva, neste documento, está sendo compreendida como a capacidade de se produzir discursos — orais ou escritos — adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo. (PCN, 1997, p. 29-30; grifos nossos).

O documento é claro quanto ao que particulariza o texto literário, ao que o distingue de outros tipos de texto. Sendo assim, sua leitura atenta e cuidadosa poderia modificar, por exemplo, a forma de pensar que *PA*, abaixo, manifesta prontamente à primeira pergunta. Todavia, no decorrer da entrevista, há uma mudança significativa, de onde se podem destacar algumas expressões, isto é, a partir da terceira pergunta, começam a surgir

ideias de que o texto literário é uma criação que trabalha com a “imaginação”, que serve para “divertir e relaxar” e que, também, por meio de sua leitura, a criança pode despertar em si a capacidade criativa. Embora persista o jargão já apresentado anteriormente, qual seja, a “*diversidade textual*”, na medida em que o entrevistado vai se soltando, vai deixando fluir o próprio pensamento, a fala se torna bem mais profícua.

[P4]

1) Pra você, o que é literatura?

Tudo o que se lê, tudo! Tudo o que se lê.

2) Para você, existe texto literário e não literário?

Acho que tudo que lê é literário, né?

3) Você acha que tudo que se lê é literário, e tudo que se lê é arte literária?

Não (risos).

3) Então, qual é a diferença?

*Então... tudo que se lê existe uma informação, então é literatura e a arte literária é a arte de criar de várias formas, **trabalhar com a imaginação**. É isso.*

4) Pra você, pra que servem os textos literários?

Então, pra divertir, pra relaxar...

5) Quais os textos que você usa em sala de aula?

*Olha, aqui nós trabalhamos com **diversidade textual**, então nós usamos todos os estilos pra que a criança possa identificar, né? é... e compreender melhor o que lê, entender a função de cada texto, entender se esse texto tá passando algo pra ela ou se é só pra ela viajar e relaxar.*

6) Qual a importância que você dá para cada um desses aspectos: o texto que é só para viajar e relaxar e o texto que traz algum tipo de informação mais prática?

*Os que trazem algum tipo de informação, eles são importante por causa da informação em si, né? e... e... a informação que digo no dia a dia deles e o texto literário é importante porque a criança, além de se divertir e relaxar, ela também **vai aprender a criar, né, existe a possibilidade dela aprender a criar, dela sentir gosto disso e começar a criar desde a infância.***

À medida que avançamos percebemos que há um padrão discursivo entre a maior parte dos professores como é possível confirmar nas falas de P4 (acima) e P5, transcrita a

seguir. À primeira pergunta, a resposta indica a noção do ato de ler em Freire (1983, p. 11-12), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto.”. A resposta inicia com essa noção de Freire e continua com a noção dos PCN que, em diversos pontos de seu texto, aponta para a importância da diversificação de textos para que a leitura se torne eficiente e eficaz, contudo o trecho mais significativo encontra-se nos PCN, à página 42, quando discorre sobre o tratamento didático de um aspecto específico de seu conteúdo, a leitura, transcrito a seguir:

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes. (PCN, idem, p. 42; grifos nossos).

Na fala de P5 evidencia-se o desacordo com o que preconiza o texto supracitado. Para esse informante, está no livro didático o material de leitura. O que não se evidencia nesta fala é se há, na escola, recursos outros além do livro didático. Todavia o que pôde ser percebido, na maioria dos discursos, é que há bibliotecas nas escolas e, se houver um projeto de leitura, a instituição aloca os recursos previstos nos projetos.

[P5]

1) Para você, o que é literatura?

Bom, o que é literatura? ... é leitura de mundo, de texto, de cartaz, de ficha...

2) Para você, existem textos literários e textos não literários?

Existe.

3) Qual seria o texto literário e qual seria o não literário?

Eu não sei te explicar; não, não, não sei. Mas eu sei que tem.

4) Você trabalha com crianças de qual ano?

5º ano.

5) Que tipo de texto você trabalha com eles?

Eu leio crônica, fábulas, literatura infantil juvenil, esses textos de interpretação de texto do próprio livro didático, né, tem crônica, tem poema, poesia...

6) Esses textos, você acha que eles são literários ou não literários?

Literários.

7) O que seria um texto não literário?

O catálogo, a ficha... eu que... assim... sinal de trânsito...

O pensamento natural, segundo Moscovici (1978), geralmente é ao mesmo tempo insuficiente e superabundante. Nas respostas de P4 e P5, por exemplo, ocorre uma abundância de informações quando acontece a mistura do que entendem por leitura e seus desdobramentos, assim como a tipologia textual, os gêneros textuais etc., concomitantemente, há insuficiência de elementos no que diz respeito à noção de que literatura seja um tipo de produção, um fazer artístico; isto é, minimamente, que o termo “literatura” pressuponha a criação ou produção de textos.

Os discursos de P6, P7 e P8 (transcritos a seguir) também vinculam a resposta sobre o que entendem por literatura ao ato da leitura e declaram suas convicções de que **todo e qualquer texto é arte literária**. Diferentemente dos anteriores, P6 e P7 mencionam que literatura “*é um conjunto de obras*”, embora não especifiquem que tipo de obras; no entanto, essas obras, estando à disposição do “leitor”, são, portanto, literárias. Há, na resposta de P6, um claro indício de que esse sujeito teve contato com técnicas de redação de texto dissertativo; no momento da resposta, no entanto, confunde as características desse tipo de texto com as do texto literário, pois atribui ao literário o que seriam as características do texto de conteúdo referencial (arte retórica); e a este atribui o que poderia ser considerada uma primeira noção de uma produção textual artística, ou seja, algo “*menos formal, menos formativo, de uma produção menos acadêmica*”. Da mesma forma, P8 confunde arte poética com retórica, faz a troca da noção de um tipo de texto pelo outro. Vejamos as respostas:

[P6]

Em sua opinião, o que é literatura?

Pra mim é um conjunto de obras, né, que está à disposição do leitor, pra ele se aprofundar, pra ele sentir prazer na leitura.

Para você, existem textos literários e não literários?

Olha, eu não saberia te responder não.

Para você, qual é a diferença entre um texto literário e um não literário?

Ai, ai, vamo lá... bom, eu imagino que o texto literário seja aquele texto voltado pra um assunto específico, de uma área determinada e com certo rigor científico. O texto não literário é um texto menos formal, menos formativo, de uma produção menos acadêmica. (E01)

[P7]

Em sua opinião, o que é literatura?

Pra mim é um conjunto de obras, né, que está à disposição do leitor, pra ele se aprofundar, pra ele sentir prazer na leitura.

Para você, existem textos literários e não literários?

Olha, eu não saberia te responder não. (E12)

[P8]

Em sua opinião, o que é literatura?

Literatura? Interessante essa pergunta (riso). Na minha opinião literatura é uma coisa que faz a gente se divertir, aprender através da leitura, modificar o comportamento, né? e selecionar, expressar o gosto... exemplo que eu vou citar porque estou com quase 50 anos e eu adoro literatura infantil, eu adoro ler história infantil, contos, lenda... eu me empolgo. Então, eu acho que é isso.

Para você, existem textos literários e textos que não literários?

Que não sejam literários..?... Não, eu acho que todos são... desde que passem informação, divertimento, interação, eu acho que todos são. (E09)

De acordo com Moisés (2003), essa ideia de que o termo “literatura” abarca todo e qualquer texto vem desde o século XIX. E, tomando como exemplo as respostas da maioria dos professores, tal ideia permaneceu e continua vigorando no senso comum, entre pessoas cujo conhecimento sobre literatura não ultrapassa uma noção genérica e difusa. Entre professores, especialmente neste nível de ensino em que atuam os entrevistados, essa falta de contorno e essa imprecisão evidenciam que os cursos que formaram esses profissionais estejam faltos, pois não preveem em seus currículos disciplinas que ofereçam conhecimentos minimamente específicos sobre leitura, literatura, gêneros textuais, gêneros literários, estética, estilo etc..

Nas falas de P9 e P10, transcritas a seguir, a literatura apresenta-se como uma “forma de arte” e tem um caráter de registro histórico, uma vez que expressa o legado cultural de um povo ou de uma época. No emaranhado de ideias, os informantes se expressam de forma confusa e, quando tentam explicar o que entendem por literatura, lhe atribuem o mesmo sentido que apresentam para a competência e habilidade que um sujeito tenha para escrever textos de qualquer natureza.

Na fala de P9, por exemplo, não é possível compreender o que quer dizer com a expressão “bagagem literária”, no entanto o que se pode inferir é que para esse sujeito todo texto é literário, ou seja, a sua representação de texto literário acompanha a dos professores até aqui apresentados e analisados.

[P9]

Para você, o que é literatura?

Literatura é uma expressão criativa, né? é... expressão cultural, uma forma de arte, uma forma de tá expressando um sentimento, expressando um modo de vida, expressando todo um “alegado” cultural de um povo.

Você já disse que literatura é arte, certo? (concordância) Pra você, existem textos literários e não literários?

De certa forma não, seria uma classificação é... didática, mas eu acredito que todos os textos, eles têm sim uma... uma bagagem literária, né, eles têm uma bagagem literária.

Será que existe alguma diferença entre literatura arte e literatura não arte?

Não, não existe essa diferença. Existe a diferença na concepção do que é arte... é isso...(E07)

Para P9, que admite que literatura seja arte, a categorização de textos em literários e não literários seria apenas uma classificação didática. Para concluir, a ideia que prevalece tanto na fala de P9 quanto na de P10, abaixo, é que literatura é arte, mas todo texto é literário; na perspectiva desse professor, o ato de escrever é um ato artístico. Além dessa generalização, na concepção de P10 a ideia de literariedade está vinculada à ideia de “época”, o que leva a pensar em estilos de época.

[P10]

Para você, o que é literatura?

(Pensa...) É um meio de comunicação, é uma forma de expressar é... momentos da época, né?, momentos que está sendo vivido, é uma expressão de sentimentos, é a expressão de registro, né?, é registro de alguns

momentos da época vivido... é... são contos, são histórias, são fatos... é muito vasto, né? Definir literatura em algumas palavras é complicado.

Para você, existem textos literários e não literários?

Hummm... acho que todos são literários.

Literatura é arte?

Sim, é uma forma de arte... Escrever é uma arte, não é? Expressar de uma forma clara o que você quer dizer ou que você pensa, que você acha, narrar uma história, né, um evento interessante, não é? Narrar uma biografia, que é uma forma de literatura, é... escrever o momento que a História tá vivendo, é uma arte; escrever é uma arte, não é?(E08)

O discurso de P11 e P12, a seguir, é vazio e sem valor de verdade, nos termos de Pêcheux (2009), pois, segundo esse estudioso, uma sentença tem valor de verdade quando apresenta uma circunstância por meio da qual se possa comprovar se ela é verdadeira ou falsa. Na resposta de P11, ao sujeito da sentença “ela”, que substitui o termo “literatura”, não foi atribuído um predicado que expressasse um pensamento verdadeiro sobre esse mesmo sujeito, não apresenta um atributo, uma qualidade positiva ou negativa; e nem mesmo responde à pergunta. Há, no entanto, a declaração de que ela é de “*extrema importância*”, mas esta informação não diz respeito ao que foi perguntado.

[P11]

Pra você o que é literatura?

Pra mim, ela tem um sentido bem abrangente, desde o início que a gente estuda quando tá na faculdade, no curso normal, até a literatura infantojuvenil, né, juvenil, de cima pra baixo, de baixo pra cima, é uma visão bem ampla e de extrema importância.

Por que você considera que a literatura é importante?

A literatura é o carro-chefe da nossa vida, né?

Qual a diferença entre um texto literário e um não literário?

Sim, é... um texto literário, por exemplo, um romance, não é? É um texto literário... um outro tipo: uma comédia, né? que mais? Um drama, aí vem vindo, né? pras histórias que a gente foi criada ouvindo, né? os textos literários, as historinhas que muitas vezes nos colocavam um pouco de medo, história do bicho papão, do lobo mau, né, essa coisa toda que a gente foi criada escutando, até chegar a história, essa parte que quando a gente tá na escola a gente trabalha com as crianças, os textos literários, né, alguns autores que a gente tem preferência igual Rubem Alves, Monteiro Lobato, Cecília Meireles, né? e comparando com outros textos que a gente oferece pras nossas crianças como, por exemplo, uma receita de bolo, né, que a gente trabalha com eles, bula de remédio, que a gente trabalha com eles também, um anúncio, é esse tipo de coisa, eu acho que tem uma diferença por aí, não é?(E10)

E o mesmo ocorre com a resposta de P12. Não há, portanto, efeito de sustentação nos argumentos, os professores procuram camuflar a falta de conhecimento sobre o tema abordado quando buscam demonstrar que literatura é de “*extrema importância*” porque é o “*carro chefe*”, “*literatura é alguma que você tem a falar pra alguém*”. Se houvesse desdobramentos, isto é, se perguntas sobre essas expressões sublinhadas fossem feitas, possivelmente essas pessoas continuariam falando, mas não apresentariam argumentos que justificassem tais expressões. O que impera é a tautologia devida à falta de elementos que ultrapassem as orientações esparsas feitas em grandes encontros onde os discursos se formulam por meio de chavões e cujo conteúdo não diz respeito à realidade efetiva em sala de aula e nada têm de concreto sobre os conteúdos que são indicados para que se desenvolvam na escola, com as crianças.

Há, como já foi dito, abundância de palavras e ausência de elementos que possam conduzir a um sentido. Em suma, o entrevistado basicamente não responde às questões. Apenas na resposta à terceira pergunta são citados termos que remetem à literatura, tais como “romance, comédia, drama” e o nomes de autores famosos: “Monteiro Lobato, Cecília Meireles, Rubem Alves” como argumento para estabelecer a distinção entre texto literário e não literário, mas não há nesta fala indícios de que os textos desses autores realmente são lidos e trabalhados em sala de aula; em outros termos, o discurso carece de coerência e coesão, o que denota também uma séria deficiência na articulação do pensamento e em sua expressão.

[P12]

Em sua opinião, o que é literatura?

Na minha opinião literatura é a gente saber um pouquinho do que algumas pessoas que escreveram tem a nos contar, né, seja ela em prosa, uma conversa, seja em rima também, né, literatura é alguma coisa, na linguagem mais simples possível, literatura é alguma que você tem a falar pra alguém, né? na forma mais simples, algum coisa que você tem a falar pra alguém, aí vem a questão específica de saber todas as regras, né, do que é a literatura, porque algumas palavras tem que ser encaixadas de forma correta. Pra mim é isso. Na forma mais simples.

O que você considera que é a forma correta de encaixar palavras?

Quando tem assim uma... uma... como vou dizer? Uma rima mesmo, uma coisa mais prática, por exemplo, se eu vou escrever união, se eu vou escrever alguma coisa, tenho que procurar alguma coisa que possa combinar com essa palavra que eu falei, união, dedicação, alguma coisa que possa encaixar.

Para você existem textos literários e não literários?

Não, tudo é literário. (E14)

A fala de quatro dos informantes transcritas a seguir, P13, P14, P15 e P16, além de considerar que literatura é uma forma de arte também considera que é um produto do “imaginário”. Já há, nessas respostas, um distanciamento do termo “leitura” para responder o que pensam que seja literatura, embora a leitura esteja implícita no ato de conhecer literatura. Há uma vinculação com o ato de criação de textos e que, além disso, há um tipo de texto que não se encaixa na categoria de arte literária. Vejamos:

[P13]

Para você, o que é literatura?

Literatura... além de diferentes gêneros, diversos tipos de histórias, literatura é uma arte. Seria o mesmo que criar e recriar textos ou criar e recriar histórias que podem ter o uso da escrita ou não.

Para você, existem textos literários e não literários?

Sim. Porque é uma expressão de pensamentos, sentimentos, é pôr no papel ou em uma mídia seus pensamentos. Só isso. (E16)

Embora P13 apresente uma resposta muito curta e obscura, quando tenta explicar o que é literatura e a diferença entre arte literária e texto não literário, admite que haja diferenças entre eles. Quando fala sobre diferenças de gêneros, não fica claro se está se referindo a gêneros literários ou gêneros textuais.

P14, no entanto, já é mais claro, apresenta maior convicção em sua resposta no que diz respeito a essas diferenças. Nas respostas desse informante há também excesso de informação, mas esse excesso está vinculado à leitura que provoca os sentidos do leitor, isto é, “que dá prazer”, “que traz emoções” e “inebria” e que o hábito de leitura não está vinculado à escola exclusivamente.

[P14]

Pra você, o que é literatura?

Pra mim, literatura é tudo aquilo que gira em torno de livros, né? O mundo dos livros. E é importante ressaltar que a literatura, ela é, no meu ponto de vista, ela tá presente na vida das pessoas desde, por exemplo, se a mãe for uma pessoa que goste de ler, ela... a literatura vai tá presente desde os primeiros dias de vida da criança; por exemplo, meu filho; meus filhos, eu gostava muito de ler e eu lia em voz alta. Às vezes eu tava cuidando deles, assim, com o carrinho do lado e tava lendo e é engraçado que, às vezes, eu percebia que eles tinham interesse por aquilo que eu tava lendo, não... é lógico que não tavam compreendendo, mas eles achavam interessante. Eu

ficava olhando um objeto e não olhando pra eles... eu percebia uma indagação no olhinho deles, sabe? E na medida que eles foram crescendo, eu sempre trouxe pra casa livros e eles foram criando esse gosto. Então, pra mim, é tudo aquilo que envolve é... é... a literatura tem a ver com... com... é lógico que tá inteiramente ligado com os livros, mas, assim, tem todo esse interesse que gira em torno da leitura.

Pra você, existe texto literário e não literário?

Literário e não literário? Bom, no meu ponto de vista, os textos não literários são aqueles, por exemplo, os informativos, seriam textos não literários? No meu ponto de vista, literatura é aquilo que você lê e que te dá prazer, sabe? Que te leva pra outros mundos, que te faz refletir, já o informativo, pra mim, eu acredito que não, pelo menos no meu ponto de vista.

Você considera que literatura é arte?

Acredito sim porque arte, por exemplo, uma obra de arte, uma tela, quando você olha a tela, se ela é do seu agrado, ela te traz emoções, às vezes, que você nem poderia explicar, né? assim como um bom texto, um bom livro, ela te inebria, ela te deixa assim realmente tão fascinada que você terminar de ler aquele livro, você quer saber o quê que vai acontecer, você não consegue parar de ler, então a arte, pra mim é isso, esse prazer que ela traz em si, e o livro, pra mim, quando você gosta de um bom livro, ele te traz isso. Eu daquelas pessoas, por exemplo, se eu começo a ler um livro e não gostei logo no primeiro capítulo eu não continuo... eu tenho essa... acho que até não é uma coisa bacana porque muitos livros, eles não te contagiam no início, mas, depois, eles conseguem, né, trazer a... vai muito do estilo do autor, do escritor, mas eu tenho essa característica, se não cria uma emoção logo de início, eu paro. E a obra de arte tem disso, né, de você olhar e você apaixonar naquele momento. Se não te agrada, você rapidamente passa por ela, né?(E20)

Este entrevistado apresenta clareza sobre a diferença entre texto literário e não literário, de conteúdo referencial. Não há neste discurso referências que vinculem o gosto pela leitura do texto literário às atividades didáticas e pedagógicas na escola. Todo o relato está vinculado à sua vida pessoal, suas leituras individuais, sua relação com os seus filhos.

Depois de encerrada a entrevista, esse sujeito relatou que elaborou um caderno onde colocou a foto de cada um dos alunos e reservou um espaço para ser preenchido pela criança e pela família. Esse é o trabalho de leitura feito com seus alunos e obedece a uma estratégia com os seguintes passos: primeiro a criança escolhe um livro entre os que há em uma caixa que mantém em sala de aula. Preenche o título, o nome do autor e leva o livro e o caderno para casa. Lá, é feita a leitura com o acompanhamento dos familiares ou responsáveis pela criança. Depois da leitura, um adulto (pai, mãe etc.) escreve suas impressões sobre a leitura.

Com essa iniciativa, bastante construtiva a nosso ver, há um envolvimento indireto da família que, quando tem condições, colabora com o aprendizado da criança, dando ao professor um *feedback* sobre a forma como a criança está lendo. Ocorre, no entanto, que há crianças cujas famílias ou responsáveis não têm conhecimento sequer para escrever sobre a atividade. Esse era um problema para o qual o entrevistado não tinha ainda encontrado uma solução e a escola, ao que parece, não tinha se envolvido. Ao ser questionado sobre se a iniciativa era da escola, a resposta foi que não, que é uma iniciativa individual. Desta forma, o que se vê é que há professores que gostam de ler, que buscam alternativas para que seus alunos leiam e envolvam seus familiares nessa atividade que é agregadora, mas na maioria dos casos a escola como organismo e como organização não participa.

Passemos à leitura da transcrição da fala de um professor cuja representação da literatura se aproxima da de P14 e também difere bastante da de outros até aqui apresentados. Faz-se importante frisar que P14 e P15 pertencem ao grupo de docentes de uma mesma escola.

[P15]

Para você, o que é literatura?

Bom, a literatura é um contato com o mundo da imaginação de letras, frases, é um campo vasto, né? onde a gente vai encontrar todas essas palavras, todas essas expressões de um autor em forma de livro, é como se alguém produzisse alguma coisa muito bela e que a gente vai procurar onde? Tá tudo materializado onde? Né? Pra nós, assim, o mais próximo são os livros, que a literatura é um... uma possibilidade de contato entre as pessoas através da... eu chamo de arte mesmo, porque é muito belo a... a... combinação de palavras de... do modo de escrever mesmo, né?

Para você, existem textos literários e não literários?

Sim, embora todos façam a gente refletir, todos façam a gente pensar, até quando falo “literatura leva ao mundo da imaginação”... , mas eu fico pensando quando a gente lê um livro técnico também, dependendo do seu envolvimento no livro com texto científico, dependendo do seu envolvimento com aquele tema, você viaja, né? (E21)

De todos os entrevistados, P15 é um dos que mais se aproximou da noção de que o texto literário se diferencia de outros tipos de texto, que não tem um caráter heterotélico e que é o resultado de um processo criativo do qual a imaginação é condição *sine qua non* e, além disso, que quem escreve trabalha com “combinação de palavras”. O discurso é claro e flui com facilidade. Isso demonstra a capacidade de domínio do pensamento e que essa pessoa possui conhecimentos diferenciados em relação à maioria dos entrevistados.

Na mesma linha das respostas de P15 vem P16, porém este não distingue o texto literário do não literário. Classifica como arte o texto ficcional e não arte o texto de conteúdo referencial. O que se percebe é que já existem professores com razoáveis noções sobre o processo de criação de texto literário, mas ainda é minoria entre os entrevistados.

[P16]

Para você, o que é literatura?

A literatura é o envolvimento da... de um mundo imaginário, né? ou seja, tem vários tipos de literatura, esse que eu falei do imaginário, ou seja, uma literatura de um contexto da realidade, de um fato, né? Então isso tudo pra mim é literatura.

Para você, existe texto literário e não literário?

Não, pra mim todo texto é literário.

Para você, literatura é arte?

Sim, porque ... é como eu te falei, existe aquele texto literário, imaginário, que você cria, então, a partir do momento que você tá criando, então você tá fazendo uma arte.

E, se todo texto é literário, todo texto é arte?

Se todo texto é literário, todo texto é arte?... Não, porque como eu te falei tem o texto imaginário, por exemplo, tem o texto que você cria, que você procura, que você vai além, né? que não é real, e tem aquele outro texto literário como eu te falei, é informativo... não é?(E22)

As respostas transcritas a seguir confirmam a tendência das respostas dominantes, ou seja, os professores não dispõem de dados suficientes e, portanto, de argumentos para encadear raciocínios que respondam às questões que lhe são postas, por isso, de acordo com Moscovi (1978), há uma dispersão da informação porque há uma defasagem constitutiva entre o que é efetivamente dito e o que de fato seria necessário ser dito para que os conhecimentos indispensáveis à resposta viessem à tona. Por consequência, o que se conclui é que a grande maioria dos sujeitos interrogados não tem condições para formular uma ideia sobre literatura que se aproximasse, por exemplo, de algo, como o que está expresso em Facina (2004), quando diz que literatura se constitui de uma produção textual por meio da qual o escritor manipula a linguagem, apropriando-se do mundo e inventando uma realidade própria.

[P17]

Para você, o que é literatura?

É, literatura, é... é uma linguagem né? uma forma de linguagem escrita onde você se expressa tanto através da linguagem oral como da escrita, e... é... textos, né? textos é... assim que retrata né, um lugar, uma história, né, assim... é... como posso dizer?...uma linguagem! Linguagem oral e escrita, acho que é.

Para você existem textos literários e não literários?

Não, tudo é literário, né?(E11)

P17, assim como muitos dos outros entrevistados, apresenta um discurso entrecortado pela expressão “né?”, o que denuncia a preocupação com o receptor e, com tal expressão, procura um sinal, uma resposta afirmativa, uma confirmação do que está dizendo. É um discurso que facilmente pode ser confundido com o discurso de um adolescente. Diz que literatura está associada à “linguagem” e a “textos” e nisso está correto, pois sendo a língua a matéria-prima da literatura, que sempre comunica algo, é uma instância específica do processo de comunicação por meio de textos.

Nessa mesma linha de raciocínio está a fala de P18, a seguir. A amostragem até aqui apresentada já nos permite retomar a hipótese inicial. Existe uma representação social da literatura bem consolidada entre os professores aqui estudados, que é expressa na fala dos entrevistados e que confirma os dados que foram levantados pelos questionários. Embora não demonstrem conhecimentos formais sobre elementos que permitam vislumbrar um conceito de literatura, existe a certeza de que esses profissionais acreditam sinceramente na importância da literatura como elemento facilitador do letramento e que ela pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento, das capacidades do cidadão enquanto ser social e como organizadora do caos, conforme preconiza Candido (2004).

A representação social desse grupo não pode ser considerada como bem estruturada se considerado o fato de que o texto literário não deve ser confundido com todo e qualquer outro tipo de texto, que literatura não se confunde com leitura e que ler e escrever são atividades que podem ser interdependentes, visto que a leitura facilita a construção de conhecimentos necessários à produção de textos de toda natureza, mas que essas atividades são também antagônicas do ponto de vista da produção e da recepção textual, conforme Macherey (1971).

Vejam a transcrição de outras falas que, muitas vezes, são autoexplicativas em vista das teorias já apresentadas.

[P18]

Em sua opinião, o que é literatura?

Literatura, eu posso viajar. Literatura tá muito mais vinculada com sentimento. Literatura dá asas a tudo, tudo, tudo. Tudo você consegue com literatura, localizando na docência, né, e pra vida, acho que a literatura tá muito próxima da formação pessoal, é uma forma da gente entrar em contato com a gente mesmo, de perceber o outro, de perceber a visão do outro. De quem escreve sobre um determinado tema. Literatura, acho que é uma forma de... de... mais sensível de perceber a realidade.

Pra você, qualquer texto é literário?

Qualquer texto é literário?..... não, não.

Pra você, o que seria um texto literário?

Posso voltar atrás?

Pode.

Então eu volto atrás, acho que tudo é literário. Por mais que um texto seja informativo, é uma leitura de alguém sobre aquilo... será?...(E13)

[P19]

Para você, o que é literatura?

*São... é... sempre que alguém lê o meu livro ou vem conversar comigo porque eu gosto muito de participar de saraus, né? sempre que possível, né? eu acho muito interessante qualquer forma de manifestar sentimentos, opiniões, né? E... a literatura, a gente às vezes parece dar assim um conotação muito... não vou dizer importante, mas às vezes inacessível, né? quando fala “literatura”, alguém que não se acha letrado, não é formado, julga que aquilo não é pra ele, né? e eu não penso assim, né? eu vejo a literatura como uma coisa que quanto mais é... você possibilitar essa acessibilidade pra qualquer pessoa, é... eu acho muito interessante; então, por exemplo, eu gosto de contar pros meninos quando eu vou conversar sobre “eu fiz um livro de poemas”, porque eu ainda não me considero uma escritora, eu gostaria de... eu ainda estou engatinhando... é que **pra mim qualquer literatura é literatura; qualquer coisa que se escreve é literatura**; eu falo pra eles: eu lia é... bula de remédio por falta do que ler, porque quando eu aprendi a ler, eu queria ler tudo e qualquer coisa, né? então eu tive uma professora que foi quem me inspirou a ser professora, é... **professora Marta foi muito especial porque foi minha primeira professora efetiva e eu tenho a memória física é... olfativa dela, tudo! Foi ela realmente que me conduziu por este caminho e quando ela me ensinou a ler, eu saía lendo na rua, todas as placas todos os... cheguei a dar de cara com um poste porque tudo eu queria ler e aí não prestava atenção no resto, né? (riso).** Então, **a literatura, eu acho que é extremamente importante ela... essa coisa da viagem que as pessoas falam: “Ah, você entra no livro, você vive aquela história... eu fico louca porque eu quero ler três quatro livros numa vez e aí tem hora que eu fico assim: “mas esta história não pode acabar, não pode acabar desse jeito, e depois eu fico sentindo saudade dos personagens, daquela história, eu fico querendo saber de novo; não tem delícia maior pra mim do que, por exemplo, eu pegar um livro e descobrir que ele tem um***

segundo, uma continuação, né? então literatura pra mim é uma coisa que alimenta, alimenta a alma, alimenta o corpo também porque se você tiver feliz, tudo flui melhor, né? se você tiver em harmonia, as coisas todas funcionam de uma maneira mais é... agradável né? então, literatura... literatura é tudo, pra mim é tudo (riso).

Em sua opinião existem textos literários e não literários?

Olha, se for procurar assim, um conceito mesmo, né, de texto literário e texto não literário, eu não vou saber te responder, mas... na escola a gente tem essa coisa de classificar tudo, né? seria tudo, mas eu acho que não... assim... eu realmente to sendo bem honesta, eu acho que não, acho que pode ter classificações técnicas aí, mas pra mim não.

Para você, literatura é arte?

*Nossa! Eu acho que uma das maiores que tem. Eu consigo ler um quadro, né? que aí a gente vai, com o tempo... (que antes eu não entendia isso, né? eu tenho umas amigas que pintam, e eu não entendia é... como que uma pessoa para na frente de um quadro, fica analisando cada traço, quando é uma pintura abstrata, né?)... hoje eu sei o que significa isso, hoje eu sei o que significa quando um cineasta diz quando diz que um filme tem uma fotografia, sendo que aquilo ali tá se movendo, né? mas quem me ensinou isso foram os livros, foram as palavras, é... eu li qualquer autor, qualquer escritor, qualquer um... eu não tenho... não faço mesmo diferenciação. Por exemplo, Paulo Coelho, o primeiro livro que eu li, eu li num dia, do Paulo Coelho, o Alquimista, né? Então, eu acho que é uma forma maravilhosa, é uma maneira... por quê? Porque tem gente que mesmo sem saber escrever, consegue escrever e consegue passar, né?... **Quarto de despejo**⁶³... quase fiquei louca quando eu li esse livro porque eu peguei ele despretensiosamente e quando comecei a ler e fiquei sabendo que era uma pessoa praticamente analfabeta que tinha escrito aquilo ali... era uma favelada, uma pessoa paupérrima que tinha problema de saúde porque não comia o que deveria... Não vou lembrar, assim, o nome do(a) autor(a)... Pra mim a literatura é sim uma forma magnífica de arte. (E15)*

Das 419 palavras utilizadas por P19 para responder à pergunta “o que é literatura”, há duas frases que se destacam porque são as que traduzem o que é a literatura para essa pessoa: qualquer coisa escrita é literatura e a leitura de qualquer texto alimenta o corpo, a alma e faz o leitor feliz. Nesta fala há um entusiasmo contagiante sobre leitura, o que é muito positivo em se tratando de um profissional que lida com crianças em fase de alfabetização e início de letramentos. Ao considerar que todo e qualquer texto é literário e, portanto, arte, ao declarar que lê tudo, sem distinção, e quando diz, conforme o trecho: “na escola a gente tem essa coisa de classificar tudo, né? seria tudo, mas eu acho que não... assim... eu realmente to sendo bem honesta, eu acho que não, acho que pode ter classificações técnicas aí, mas pra mim não.”, esse professor demonstra ingenuidade em

⁶³ **Quarto de despejo: diário de uma favelada** é de autoria de Carolina Maria de Jesus. Publicado no início da década de 1960.

relação ao conhecimento e à importância deste para um “professor”. Não se tem aqui o objetivo de desqualificar os ingênuos e os que trabalham intuitivamente; contudo não se pode continuar admitindo que professores, que são - ou deveriam ser - os principais formadores de opinião, continuem agindo numa perspectiva que poderia ser muito bem aceita quando se se tratassem de leigos. Professor não é leigo e não pode agir como se fosse leigo. Não o professor de escola pública do Distrito Federal onde a maioria absoluta já concluiu o nível superior de ensino (e é o caso deste professor).

O discurso da maioria dos professores é condizente com conceitos que vigoravam no Século XIX, conforme Moisés (2003), como já foi apresentado na página 56 deste trabalho. Isso denuncia que os cursos de formação do professores no Distrito Federal (a maioria se formou no DF) não têm tido a preocupação de atualizar o seu currículo e a bibliografia que dá sustentação às disciplinas.

Pressupondo que a formação acadêmica visa a dar ao sujeito algum (ou alguns) tipo de competência e elementos para que possa lançar mão dos recursos disponíveis para o exercício da profissão, os professores cujas falas vêm sendo transcritas neste trabalho, embora apresentem em seus discursos vestígios que denunciam que eles agem como leigos, não deveriam fazê-lo, posto que tenham frequentado cursos que deveriam ter lhes oferecido recursos epistemológicos para organizar o pensamento, elaborar e expressar esse pensamento com termos e de maneira condizentes com a condição que lhe exige a profissão.

É preciso ressaltar, contudo, que esses profissionais não podem nem devem ser condenados por causa de uma formação mal consolidada. Eles, na verdade, são vítimas de um sistema educacional falho que vem se perpetuando no Brasil.

Muito próximo do perfil dos que vêm sendo analisados, está P20, cuja fala vem transcrita a seguir:

[P20]

Para você, o que é literatura?

É relacionado só a livros ou no geral? Porque eu, o que eu trabalho com as crianças, literatura mesmo, né, com eles que são pequenos, é mais a parte da leitura de livros infantis mesmo, né, não trabalho assim... nosso trabalho é só em volta das histórias, trabalhar os livros atuais, os livros mais antigos, é... fazer trabalho sobre esses livros, nós tamo na escola, cê chegou num momento bem propício... nós tamo desenvolvendo na escola um projeto de leitura desde o início do ano e a culminância dele é agora em outubro e a escola tá envolvida no projeto de leitura com os alunos, né, então a gente tá trabalhando assim, em cima dos livros, dos autores...

Para você, existe diferença entre texto literário e texto não literário?

Texto literário... acho que sim, né, tem uma parte... porque, por exemplo, na escola a gente trabalha o texto, os diversos tipos de textos. Eu não to dizendo que to trabalhando agora porque estou com os pequenos (cinco anos), mas a gente trabalha os diversos tipos de texto; textos literários, texto informativo, todo tipo de texto, eu acho que tem diferença, a gente trabalha a diversidade. (E17)

Aqui, o falante faz distinção entre texto literário e texto “informativo”, não consegue expressar claramente o que sabe sobre o termo “literatura” e isso se dá porque se preocupa demasiadamente em informar sobre o projeto de leitura que está acontecendo na escola e que ali o trabalho é feito com a “diversidade”. Novamente o jargão que vem sendo repetido por quase todos os entrevistados: “a diversidade de textos”. O discurso do professor parece muito mais focado em propalar a ideologia da instituição e os feitos da escola do que em responder à pergunta que lhe fora feita. Essa constatação denuncia o lugar da fala desses profissionais. Uma escola muito mais comprometida com a conjuntura político-administrativa institucional do que com um processo educacional de qualidade.

[P21]

Para você, o que é literatura?

Literatura? A própria palavra já... já me leva a pensar em leitura, né? uma leitura gostosa de livros que traz prazer na leitura mesmo. Isso pra mim é literatura. Prefiro literatura brasileira, acho bem melhor do que a estrangeira (falando baixo e rindo). O pouco que a gente conhece, o pouco que conhece, eu acho a brasileira bem melhor.

Pra você, existem textos literários e não literários?

Não... Não... textos literários e não literários? Um folder, uma receita, uma coisa assim não é um texto literário. Um texto literário, pra mim, é um texto que conta uma história, que narra alguma coisa, que... que remete você a uma... uma viagem; isso pra mim seria um texto literário.

Pra você, literatura é arte?

Não deixa de ser! Não é? Não deixa de ser uma arte porque quem escreve tem o dom, né? é um artista, é um artista da mente, ele cria com a mente também como um outro artista qualquer.(E19)

O discurso de P21 reafirma a noção de que a palavra “leitura” define ou conceitua literatura; também reafirma a ideia de que literatura é arte porque “escrever é um dom”. Sobre essa convicção dos professores já tratamos há algumas páginas.

Retomando o conceito de objetivação e ancoragem, é possível verificar que poucos dos entrevistados fizeram referência à fabulação, ao imaginário, à fantasia, quando responderam sobre o que é literatura. Esses e a grande maioria dos demais consideram que o texto literário é uma forma de arte, contudo, ainda que alguns façam ligação entre literatura e fabulação, criação artística, todos consideram que todo ato de escrita é um ato artístico, quem quer que seja capaz de produzir texto faz arte porque escrever é um dom artístico.

A grande maioria das respostas tende mais para definir leitura, ou faz referência ao ato de leitura em si, do que ao que se possa aproximar da atividade de produção de arte literária, técnicas literárias etc..

Fica evidente que há um conjunto de coisas que influenciam os professores aqui estudados na formação de sua representação da literatura. As disciplinas, os conteúdos das matérias estudadas, o tipo de leitura feito; e mesmo a inexistência de leitura efetiva, mesmo que fosse a dos PCN. Vimos que a maioria deles não teve contato com o texto literário durante sua formação acadêmica, e que também a maioria declara que não tem o hábito de ler texto que se enquadre na categoria de arte literária.

Ao se virem questionados sobre o que é literatura, a maioria imediatamente responde que literatura é tudo o que se lê ou é o próprio ato de ler. Pela análise dos trechos das respostas dos professores entrevistados, verifica-se que eles associam a ideia de literatura ao ato da leitura porque a leitura é o que lhes é mais familiar e ao qual eles puderam associar o termo literatura. Em conformidade com os preceitos de Moscovici (2003), definir ou classificar o termo literatura como leitura é uma atitude que traduz o desejo de defini-lo como normal, visto que o termo leitura é que faz parte do seu universo de conhecimento; e o texto, em geral, é o canal para a concretização da leitura. Eles não pensam a literatura como uma forma de produção com critério e intencionalidade ou como algo passível de ser produzido, também com critério e intencionalidade, que imita - sem copiar - a natureza, a vida e a realidade, recriando-a e subvertendo-a, e que o professor possa ser um dos instrumentos motivadores dessa criação, dessa produção.

Considerando que os sujeitos objeto desta pesquisa não são especialistas em literatura, é perfeitamente aceitável o fato de os autores das respostas transcritas neste trabalho não tenham condições de pormenorizar o conteúdo da literatura como um produto de criatividade humana com especificidades que a diferenciam de outros tipos de produção, mesmo de outras produções textuais. Essa é a representação social da literatura entre esses sujeitos.

Com efeito, a partir da leitura dos fragmentos de respostas aqui apresentados, é possível verificar que a representação social da literatura evidenciada na fala dos professores pesquisados está bastante vinculada à crença de que todo e qualquer texto é literário e que escrever é uma arte, não importando o tipo de texto; outra ideia predominante é que escrever é um dom inato e que a literatura se constitui em algo muito importante na vida das pessoas, pois tanto a fala dos entrevistados quanto os números correspondentes às respostas às questões 11 e 12 do questionário atestam isso, uma vez que 77,5% responderam que o texto literário em prosa constitui em algo de muita importância para o desenvolvimento do pensamento e da expressão oral e escrita, e 84,1% responderam o mesmo sobre o texto literário em verso. Portanto, para a maioria a palavra leitura tem o mesmo significado da palavra literatura.

O que é preocupante não é a representação social atual dos sujeitos pesquisados porque a hipótese inicial era justamente esta: a representação da literatura não é bem estruturada, pois a distinção entre texto literário e não literário, literatura e leitura (leitura como uma prática) etc. está nublada por ideias que circunscrevem o domínio da literatura e a situam, ou melhor, a retratam como um espectro, algo mal definido, mal caracterizado.

A preocupação não é que as pessoas tenham essa representação da literatura, mas que professores e formadores de leitores tenham essa representação, ou seja, que possam ser considerados “leigos” ou “sábios amadores” sobre literatura. No caso destes professores que responderam à nossa pesquisa, a literatura é instrumento de trabalho e não se pode conceber um profissional que não tenha um domínio mínimo que seja sobre os instrumentos com os quais trabalha.

Capítulo 5 Estética e estilo: o conteúdo é o problema

O que é estético se realiza plenamente só na arte...

(Mikhail Bakhtin)



64

Este capítulo se constitui em uma reflexão sobre estética e estilo no texto literário, conjuntamente com a análise de trechos das respostas dos professores pesquisados a respeito do que pensam sobre o tema em questão. Acompanhará essa reflexão, a título de exemplo, e correndo riscos de assumir uma atitude inadequada, a leitura de alguns textos, esclarecendo que se trata apenas de *nossa* leitura, que é *uma* leitura das tantas possíveis, e é feita à luz das teorias que sustentam esta pesquisa, buscando dar ao trabalho um caráter mais pragmático no que diz respeito à fruição, aos efeitos provocados pela leitura de textos verdadeiramente literários e que estão disponíveis em livros e na rede mundial de computadores.

Tratar de estética e estilo é tarefa tão difícil quanto tratar de literatura. São conceitos e definições quase impossíveis de se alcançar, visto que possuem feições múltiplas,

⁶⁴ Imagem disponível em: <http://www.google.com.br/imgres?q=p%C3%A1s-saro+e+gaiola&start=84&num=10&hl=pt->. Acesso em 20 de outubro de 2012.

se vistos do ponto de vista histórico, e ainda muito controversos do ponto de vista contemporâneo.

Estilo e estética são elementos interdependentes, pois um leva à determinação do outro, principalmente porque os recursos de que o autor lança mão para tornar sua obra singular, ou pelo menos torná-la menos confundível com as de outros autores, dão à obra um traço estilístico e um potencial maior e mais nítido no que diz respeito ao efeito estético provocado no receptor. A obra, uma vez estilisticamente marcada, produz em seu receptor a capacidade de se sintonizar com seu produtor, levando-o a reconhecer o autor na obra e vice-versa. Embora sejam interdependentes, na obra de arte, estética e estilo precisam ser tratados independentemente, pois, como o pensamento e a linguagem, a expressão de um, por intermédio do outro, requer uma didática e um esforço diferenciados para se conseguir dar minimamente a noção do que seja cada um.

De acordo com Bakhtin (2010, p.16; grifo do autor),

Realmente, o estético, de certo modo, encontra-se na própria obra de arte, o filosófico não o inventa, mas para compreender cientificamente a sua singularidade, a sua relação com o ético e o cognitivo, seu lugar no todo da cultura humana, e, enfim, os limites de sua aplicação, necessita-se da filosofia sistemática com os seus métodos. O conceito de estético não pode ser extraído da obra de arte pela via intuitiva ou empírica; ele será ingênuo, subjetivo e instável, *para se definir de forma segura e precisa esse conceito, há a necessidade de uma definição recíproca com os outros domínios, na unidade da cultura humana.*

Nenhum valor cultural, nenhum ponto de vista criador pode e deve permanecer ao nível da simples manifestação, do fato puro de ordem psicológica e histórica; somente uma definição sistemática na unidade semântica da cultura superará o caráter fatural do valor cultural.

Para esse autor, somente a participação na unidade da cultura garante a autonomia da arte, embora não se deva impor ao estudo da obra de arte literária uma consideração maior a aspectos que estão em sua “periferia”, em detrimento dela mesma. Trazendo efetivamente o pensamento de Bakhtin para auxiliar nossas reflexões, consideramos necessário que se espere do professor condições para lidar com a obra literária sem reduzi-la a um pretexto para estudar pontos da Gramática ou eventos socioculturais isolados. É preciso, no entanto, que lhe seja dada uma formação que lhe forneça os subsídios necessários para que ele alcance “a filosofia sistemática com seus métodos”, como afirma o autor acima citado, a fim de que não precise continuar, como já foi visto anteriormente, a trabalhar com textos literários (ou não literários) utilizando apenas a intuição.

Naturalmente este trabalho não está buscando construir o conceito de estética, pois tal já foi feito pelo próprio Bakhtin e também por outros teóricos, mas a posição desse

autor é condizente com os princípios que norteiam esta pesquisa, que é apenas uma iniciativa rudimentar de entender a relação da arte literária com o professor como sujeito responsável e capaz de formar as primeiras impressões do futuro cidadão adulto sobre aspectos importantes da cultura e da leitura, mais especificamente a leitura do texto literário. Da mesma forma que não se busca definir “estética”, tampouco há a pretensão de construir um método científico para trabalhar com o texto literário. As leituras feitas daqui por diante têm a intenção de mostrar um jeito de ler e de interagir com o texto lido e com quem por ventura venha a ler este trabalho.

As representações sociais, de acordo com Jodelet (2001), resultam da interação entre indivíduos, integrados em determinadas culturas que, ao mesmo tempo, constroem e produzem uma história individual e também produzem uma história social. Conseqüentemente, a maneira como os amigos, os familiares, os meios de comunicação social e a própria escola concebem a literatura e a leitura (valorizando-a mais ou menos, considerando-a mais ou menos difícil, mais ou menos útil, mais ou menos interessante etc.) contribui, conjuntamente com os dados da sua experiência individual, para a forma como o indivíduo vai construindo a sua representação da literatura e da leitura.

E é na perspectiva apresentada por Jodelet que pretendemos proceder e, se possível, oferecer alguma contribuição.

5. 1 A estética e a educação do gosto

Já foi dito neste trabalho que o leitor determina a estética, sob a óptica da teoria da Estética da Recepção. Com o subsídio de renomados autores, desde Sartre (2006) que, em 1948, publicou *Que é a literatura?*, obra em que ele já pensava a respeito da recepção do texto literário; assim como Jauss (1994; 2002), que se ocupou do mesmo tema na década de 1960, e Iser (1999), buscaremos entender e discutir o termo “estética”. Além dos autores já mencionados, neste momento, Bakhtin (2010), Aguiar e Silva (1976) e Tavares (2002) proporcionam suporte teórico às reflexões e possíveis conclusões que forem efetivadas neste capítulo.

Estética, etimologicamente, vem do grego e significa “sensação”. Segundo Tavares (idem, p.9), “é a Ciência da Arte” e constitui uma parte da filosofia que “se ocupa de uma teoria geral da sensibilidade”; essa noção vem desde Kant, em sua *Crítica da Razão Pura*, onde a estética trata das “formas puras do sentimento”. O termo “Aesthetica” foi

cunhado por Baumgarten (1714 - 1762), quando, em 1750, publicou sua obra sob o mesmo nome. Desde Platão, estética se confunde com beleza, pois o Belo, para esse filósofo é a Verdade em seu esplendor. Mas ambas, tanto beleza quanto verdade, muitas vezes, são questionáveis.

Tavares apresenta muitas possibilidades para o que “o Belo” possa significar, e entre elas destacam-se o que é agradável aos sentidos, o que é útil, o Bem e o que é didático. Se for o que agrada aos sentidos, então, tudo que provoca sensações agradáveis é belo? Mas as sensações agradáveis têm necessariamente relação com a beleza? Segundo Tavares (op. cit. p. 10), Santo Tomás teria escrito que “belas são as coisas que vistas, agradam” e ainda acrescenta “Chamamos de belas as coisas que são vistas e os sons... Não dizemos belos sabores e belos perfumes”. Os sentidos, assim, se restringem à visão e à audição ou esses dois sentidos assumiriam todo o espectro do intelecto. Nem tudo que é agradável ao olhar, por exemplo, provoca sensações totalmente agradáveis e coisas até banais ou corriqueiras podem provar tal afirmação. Para quem tem fobia ou medo de altura, não há sensação mais pavorosa do que, por exemplo, a subida dos Alpes suíços por meio de automóvel, seja ônibus ou carro de menor porte, especialmente no verão, quando é possível fazer a trajetória utilizando esse tipo de transporte; todavia, embora a vista seja deslumbrantemente bela, a beleza não suplanta o pavor e tampouco torna mais agradável a experiência.

Na sua “Poética”, Aristóteles (2005, p. 27) afirma que “o belo reside na extensão e na ordem”, isto é, o que não escape à visão em razão ou de sua “extrema pequenez” ou de sua “extrema grandeza”. Diferentemente de Platão, ele rompe com a ideia de beleza associada à ideia de perfeição; na acepção de Aristóteles, o belo se vincula à arte como criação humana, e pode ser avaliado e julgado a partir de parâmetros que se vinculam à simetria, composição, ordenação, proposição e ao equilíbrio.

O belo seria aquilo que tem utilidade? Uma faca, mesmo velha e mal conservada, por exemplo, continua útil, mas seria bela ao olhar? Representaria o belo? As coisas não úteis, no sentido restrito ao das necessidades vitais primárias, tais como um o jardim florido, que tenha sido bem projetado e cuidadosamente plantado, ou ainda, um deslumbrante vestido de festa, desenhado por Galliano, por exemplo, depois de usado por uma elegante atriz na premiação do *Oscar*, ou mesmo antes; contudo, para uma pessoa comum, que não tenha recursos para torná-los úteis, que utilidade tem? E por não serem úteis deixam de ser belos aos olhos de quem não os possa utilizar? Não, certamente que não.

Tudo o que se disse sobre a beleza até agora é passível de ser colocado sob duas perspectivas: a objetiva, que se fundamenta na coisa e a subjetiva, que se vincula diretamente

ao sujeito. A coisa em si, a criação, isto é, a obra de arte, cuja natureza é duradoura e universal, não comporta valor no que diz respeito à moralidade ou imoralidade; os valores e seus julgamentos estão associados ao sujeito, é ele quem atribui valor positivo ou negativo, bondade ou maldade; é o seu olhar e a sua forma de olhar e ver, segundo padrões morais historicamente situados, que vão julgar, classificar, condenar, absolver, promover ou aniquilar.

Platão contrapõe à Verdade o que ele chama de mimese ou imitação. Para ele, toda criação é imitação e, portanto, sem valor do ponto de vista da Verdade porque se relaciona com a substância inferior da alma. Toda criação é imitação e a criação artística é uma criação de segunda mão porque somente o caráter irritável – ou irascível – é fácil de imitar e esse tipo de caráter não razoável é matéria de obras que, em seu julgamento, alimentam o lado mau da alma. Por isso, Platão cogitava de convidar a se retirar de sua cidade os poetas porque eram imitadores, embora admitisse que Homero – o bom poeta –, provocasse nele, Platão, grande prazer. A obra de arte, por ser imitativa e produzir fantasias, arruinaria o elemento racional. Para esse filósofo, a Verdade equivalia à Razão. Nesse prisma, tudo que fosse sensorial e emocionalmente agradável seria banido.

Na atualidade, há uma tendência muito contundente para que haja o equilíbrio entre os quatro sentidos ou, conforme Jung⁶⁵ (1980), as quatro funções: o pensamento ou a razão, o sentimento ou a emoção, a sensação e a intuição, não havendo, portanto, primazia de uma sobre qualquer outra.

Nessa perspectiva, o Belo seria o Equilíbrio. No tocante à arte, e mais especificamente a arte literária, é possível vislumbrar o equilíbrio, pois, na leitura de um texto literário, todos esses sentidos, ou funções, podem ser equilibradamente mobilizados.

Creemos que na leitura de um pequeno poema, como o que vai abaixo transcrito, o POEMINHO DO CONTRA, de Mário Quintana⁶⁶, seja possível, assim como na leitura de muitos outros poemas de muitos outros autores, colocar em funcionamento todas essas funções traçadas e descritas por Jung e os pressupostos de Jauss (1994).

⁶⁵ Cf. Jung, o pensamento e o sentimento são maneiras alternativas de elaborar julgamentos e tomar decisões. O pensamento (razão) está relacionado a julgamentos a partir de critérios impessoais, lógicos e objetivos. O sentimento está vinculado aos aspectos das emoções fortes e intensas, não importando se sejam positivas ou negativas. Para o sentimental, as decisões são tomadas a partir de valores subjetivos, tais como bom/mau, certo/errado, agradável/desagradável, e não em termos de lógica, eficiência ou eficácia. A função sensação está vinculada à experiência concreta, o que pessoa pode perceber pelos cinco sentidos, sem priorizar a análise da experiência. A intuição é uma forma de processar informações em termos de vivência passada, objetivos futuros e processos inconscientes. As implicações da experiência (o que é possível) são, para os intuitivos, mais importantes do que a experiência mesma. Pessoas fortemente intuitivas, geralmente, não conseguem separar suas interpretações conscientes dos dados brutos captados intuitivamente.

⁶⁶ QUINTANA, Mário. **Caderno H.** 2. ed. São Paulo: Globo, 2006, p. 107.

Há muitos caminhos que conduzem a múltiplas leituras, no entanto o que aqui se faz é mostrar apenas algumas das possibilidades imediatas que um leitor comum tem ao ler o poema, sem o uso de muitos recursos como, por exemplo, os semióticos.

POEMINHO DO CONTRA

Todos estes que aí estão
Atravancando o meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!

Um leitor ingênuo, que primasse por ler esse poema sob a perspectiva de quem olha e vê apenas o que os olhos podem captar, orientado apenas pelas funções “sensação” e emoção, diria que é um texto simples e fácil de ler; primeiro porque é muito pequeno, composto apenas do título e quatro versos, e não apresenta palavras de difícil compreensão. Se questionado sobre o que lhe diz o poema ou qual o sentido que ele (o leitor) dá a esse texto, possivelmente diria (como é comum ouvir em aulas de Língua Portuguesa e de leitura em nível superior) que o poeta está indignado com as pessoas à sua volta, que dificultam a sua vida, podendo ser tanto a sua trajetória profissional quanto a pessoal ou, quem sabe, ambas. Diria também que “eles” - os que atravancam o caminho - passarão e ele, o poeta, livre como um passarinho, voa e continua a fazer o que bem lhe aprouver.

Mas se o leitor, além de suas capacidades sensoriais, ativar sua função racional, e se ele tiver algum conhecimento linguístico, ou mesmo que não o tenha, há estranhar o título do poema. “Poeminho”? Certamente a troca da vogal (ou morfema de gênero) “a” pelo “o”, mesmo que o leitor não saiba que o diminutivo de poema é “poemeto” e não “poeminha”, ele se perguntará: há aí alguma desobediência às regras gramaticais? É a razão, a capacidade reflexiva que entra em ação. O estranhamento pode parar por aí e o leitor vai inferir, no máximo, que a troca dos morfemas se trata de um simples recurso que o poeta utilizou para dizer que o poema é mesmo “do contra”, a partir do título. E está correto esse leitor que já colocou em atividade todas as suas funções: a sensação (a visão) e o pensamento, quando conseguiu perceber que o poema é curto e que havia uma palavra escrita em desacordo com alguma regra; ao identificar a classe gramatical da palavra, seu diminutivo, e sua relação com seu complemento “do contra”, colocou em ação as suas capacidades racional, emocional e até a intuitiva, uma vez que pela conjugação da razão com a intuição o leitor pôde inferir que o poeta, usando esse artifício, faz uma contestação.

A leitura poderia parar por aí. Mas o leitor poderia também, usando sua capacidade sensorial e uma racionalidade mínima, utilizando um conhecimento linguístico também mínimo, afirmar que o termo “passarão” se contrapõe ao termo “passarinho”. De um lado, *pássaro grande e pesado* (e pesado carregaria o sentido pejorativo daquilo que não é ágil, que não voa e, por isso, atravanca o caminho) e do outro *passarinho*, isto é, pássaro pequeno, ágil, livre como o poeta e sua capacidade para imaginar e voar em busca de alcançar aquilo que o “passarão” (pássaro grande e pesado) jamais poderia alcançar: a liberdade, símbolo, quem sabe, da felicidade. Seria uma leitura ingênua ainda, mas seria uma leitura possível. Contudo, se o leitor tiver um pouco mais de conhecimento linguístico, vai perceber que o termo “passarão” trata-se do verbo passar, na terceira pessoa do plural, cujo sujeito é o pronome pessoal “eles”, e que se contrapõe à palavra passarinho; diminutivo de pássaro, um ser pequeno, leve, que voa com facilidade como a imaginação do poeta. Se o leitor é capaz de fazer esse tipo de análise, sua leitura não terminará aí porque ele poderá observar os dêiticos “estes” e “aí” e se questionar: “estes” e “aí” indicam aqueles que estão próximos do poeta, que lhe incomodam, todavia o poema está aqui e agora, foi escrito para quem o lê, seria a mim ou a qualquer outro leitor esta provocação? Essa pergunta denuncia um leitor mais perspicaz, com conhecimentos linguísticos mais especializados.

E é neste momento em que o poema começa a fazer parte do universo do leitor que é capaz de perceber que “passarão” realmente está na terceira pessoa do plural e se contrapõe a “passarinho”. Mas passarinho, nesse poema, seria mesmo diminutivo de pássaro? Se fosse, com certeza o poeta teria colocado entre essa palavra (substantivo) e o pronome “eu” uma vírgula, posto que entre o sujeito e substantivo não há verbo. Se não há vírgula, decerto não é substantivo. Seria verbo? Existe verbo passarinhar? Certamente, há o verbo passarinhar. De acordo com o Aurélio XXI,

Passarinhar

[De *passarinho*+*-ar*².] Verbo intransitivo. 1. Caçar pássaros. 2. Vadiar, vagabundear, vagabundar. 3. Bras. Espantar-se (a cavalgadura): “A besta passarinhará, saltando de banda.” (Nélson de Faria, *Cabeça-Torta*, p. 63.) 4. Bras. S. Mover (o cavalo) a cabeça dum lado para outro, impedindo, assim, que lhe ponham o freio ou o buçal, ou lhe toquem nas orelhas. 5. Bras. Chulo V. *bolinar* (2). Verbo transitivo direto. 6. Bras. Chulo V. *bolinar* (4).

Uma vez desvendada a classe gramatical dos verbos e o significado de “passarinho”, fica muito mais simples e fácil para o leitor ler e dar sentido ao pequeno, mas nem um pouco simples *Poeminho do Contra*, mobilizando seus conhecimentos prévios.

Nas leituras que se tornaram possíveis, acima, e nas muitas outras, também possíveis, imperou a linha da teoria da Estética da Recepção embora seja necessário reconhecer que foi o trabalho do autor (sua intencionalidade, a escolha das palavras, o jogo com os recursos da língua que, no momento da leitura, já estavam definidos e dados) que apresentou os sinais que conduziram o leitor a um tipo específico de leitura, dependendo, naturalmente, de todo o cabedal sociocognitivo do sujeito que leu.

A estética, se pensada do ponto de vista de uma educação do gosto que se proponha a formar uma base teórica e filosófica mínima para a percepção do belo e para a apreciação do valor artístico das obras literárias, precisa ser estudada não somente sob o ponto de vista da recepção, mas também daquele da produção. Macherey (1971, p. 26-29) chama a atenção para a necessidade de que seja desmistificada a ideia de que a criação literária seja espontânea; isto quer dizer que nenhum escritor tem apenas o “dom” de escrever e também que nenhuma produção é proveniente do acaso ou pode ser atribuída pura e simplesmente à intuição. Para esse autor, “um texto pode ser lido em vários sentidos”, todavia, ler e escrever são atividades totalmente antagônicas e, portanto, “confundi-las pressupõe profundo desconhecimento da natureza íntima da obra.”. Nessa perspectiva, é preciso que o crítico - ou qualquer estudioso - saiba identificar e distinguir a complexidade real de sua composição sem cair na ingenuidade de considerar que ela se desenvolve de forma aventureira e com simplicidade linear. Segundo ele, a aparente simplicidade linear das obras, que pode lhes conferir audácia e frescor, circunscreve-se a seu aspecto mais superficial. Para esse autor, no processo de produção, “a obra avança não com essa liberdade ingênua, com essa independência de andamento que seria a garantia duma invenção pura, mas, pelo contrário, sustentada pelo agenciamento do diverso que lhe dá, ao mesmo tempo, forma e conteúdo.” (idem, p. 42). E é esse “agenciamento”, que oportuniza o encontro do autor e do leitor, quer seja o crítico literário, o professor que seleciona obras e textos como componentes de seu instrumental de trabalho, quer seja o leitor ingênuo (e esse é o caso da criança que ainda não teve oportunidade de acessar obras literárias).

No encontro mencionado no parágrafo anterior, em se tratando do crítico literário, conforme o pensamento de Macherey, a atividade pressupõe a intenção de modificar a obra porque a

“crítica nunca se pode considerar satisfeita com o que lhe é oferecido, pois a satisfação seria a sua própria destruição (sob a forma dum elogio que seria como que uma deslocação da obra), se não tivesse ainda a possibilidade de fazer ouvir a sua voz pela recriação da obra segundo nova perspectiva.” (MACHEREY, 1971, p.18).

É fato que o professor alfabetizador não é um crítico literário. No entanto, como diz Pilati (2007, p. 38), “O escritor não é o fabricante do material que compõe seu texto, nem tampouco encontra esses materiais espontaneamente ordenados na realidade, prontos a ajudá-lo a aprontar a ossatura do poema ou da narrativa”. Partindo do ponto de vista de Macherey sobre a atividade da crítica e com base na afirmação de Pilati, é possível fazer um desvio e tentar aproximar a atividade do professor à do crítico, pois, se considerarmos que um escritor (ou um potencial escritor) se forma ao longo de sua vida, desde suas primeiras experiências com a atividade de leitura e escrita, os professores que participem da formação desse sujeito, ao criticarem, interferirem, apresentarem sugestões durante a correção de seus textos produzidos na escola, certamente, estarão contribuindo, efetivamente, para que sua produção literária possa ser de maior ou de menor qualidade. Não há dúvida de que outras influências poderão determinar a qualidade do trabalho de um escritor, mas, a princípio, é na escola, sob a orientação de professores, que ele vai se encontrar formalmente com um dos materiais (o mais contundente de todos) que comporá o seu texto: a língua.

Em se tratando de profissionais da educação, aquele que não tenha conhecimentos mínimos sobre as possibilidades oferecidas pelo material, ou seja, pela língua como matéria prima disponível para a produção de textos literários, e pela obra em si, não pode também ser capaz de ler eficiente e competentemente; muito menos ainda será capaz de ensinar crianças a ler e escrever.

Bakhtin (2010, p. 16), no seu ensaio teórico sobre “*O Problema do Conteúdo, do Material e da Forma na Criação Literária*” propõe uma Estética Geral que não pode se limitar à análise do objeto em si mesmo, mas que deve ser situado sócio-historicamente. Essa Estética Geral propõe o estudo da obra de arte a partir de uma “orientação sistemático-filosófica na unidade da cultura humana”.

Neste estudo, interessa-nos o aspecto abordado por Bakhtin no que diz respeito à forma e ao conteúdo do texto literário como obra de arte e a maneira pela qual o autor trata a sua matéria prima. Saliente-se que esse filósofo não separa, em toda e qualquer modalidade de criação artística, o conteúdo da forma; ao contrário, critica veementemente o que ele chama de “estética material”, pois considera que

A estética material não é capaz de fundamentar a forma artística. A posição fundamental da estética material, no que concerne à forma, suscita uma série de dúvidas e, no conjunto, parece inconveniente. A forma, compreendida como forma do material somente sua definição científica, matemática ou linguística, transforma-se de um certo modo na sua ordenação exterior, isenta do momento axiológico. O que permanece total incompreensível é a tensão emocional e volitiva da forma, a sua capacidade inerente de exprimir

uma relação axiológica qualquer, do autor e do espectador, com algo além do material, pois esta relação emocional e volitiva, expressa pelo tamanho – pelo ritmo, pela harmonia, pela simetria e por outros elementos formais – tem um caráter por demais tenso, por demais *ativo* para que se possa interpretá-lo como restrita ao material. (BAKHTIN, 2010, p. 19; grifos do autor).

À luz do pensamento de Bakhtin e na tentativa de ilustrar o entendimento do que expressa esse filósofo, procederemos a uma leitura do poema *Vaso Chinês*, de Alberto de Oliveira, procurando estabelecer comparação entre o que compreendemos como forma e conteúdo neste texto.

Vaso Chinês⁶⁷

Estranho mimo aquele vaso! Vi-o,
Casualmente, uma vez, de um perfumado
Contador sobre o mármore lúcido,
Entre um leque e o começo de um bordado.

Fino artista chinês, enamorado,
Nele pusera o coração doentio
Em rubras flores de um sutil lavrado,
Na tinta ardente, de um calor sombrio.

Mas, talvez por contraste à desventura,
Quem o sabe?... de um velho mandarim
Também lá estava a singular figura.

Que arte em pintá-la! A gente acaso vendo-a,
Sentia um não sei quê com aquele chim
De olhos cortados à feição de amêndoa.

(Alberto de Oliveira)

Neste soneto, se o leitor estiver previamente armado, munido de conhecimentos formais sobre a estética e principalmente ao estilo de época ao qual pertence o poema, certamente diria, como um professor de literatura que quisesse mostrar claramente um produto da corrente parnasiana: este é um soneto, a forma mais clássica da poesia, pela distribuição dos versos em dois quartetos e dois tercetos; é um exemplar perfeito da poesia parnasiana, pois apresenta todas as características do estilo de época intitulado Parnasianismo, portanto é possível identificar em sua estrutura expressões exóticas (o exotismo), presentes no 1º verso: “estranho mimo”, 6º verso: "coração doentio", 8º verso: "calor sombrio", 11º verso:

⁶⁷ Disponível em <http://literandocpm.blogspot.com.br/2010/10/vaso-chines-alberto-de-oliveira.htm>. Acesso em 20 de janeiro 2013.

"singular figura", 14º verso: "olhos cortados". Apresenta expressiva plasticidade devido aos efeitos descritivos de poesia-pintura, presentes em todo o texto; é um decassílabo e as rimas são ricas porque o poeta trabalha com classes diferentes de palavras, por exemplo, na primeira estrofe, o poeta trabalha com o artifício de combinar o verbo com seu complemento para rimar com adjetivo e, na última estrofe, com substantivo ("vi-o", 1º verso / luzidio", 3º verso da primeira estrofe e "vendo-a", 12º verso / "amêndoa", 14º verso). O poema não apresenta sentimentalidade excessiva (impassibilidade ou indiferença) e apresenta um vocabulário bastante preciso, com muita correção gramatical. Contrariamente aos sentimentalismos, enfatiza as impressões sensoriais e suas sinestésias, como pode ser evidenciado no 8º verso: "tinta ardente" e "calor sombrio". Demonstra cultivo do português clássico por meio do hipérbato (inversão sintática): "de um perfumado / contador sobre o mármore luzidio". O poema *Vaso chinês* não apresenta traços que traduzam juízos de valor acerca do cotidiano ou da realidade; nele, o que se quer comprovar é a expressão de uma técnica de fazer poesia que traduza a primazia da forma da arte pela arte.

Do ponto de vista da estética material, está correta a análise acima, fiel às características do estilo de época, e a leitura deu-se somente sob essa óptica. É fato que o eu lírico esforça-se por se manter fiel à estética que o estilo de época requeria. A começar pelo objeto do poema: um vaso chinês; com predominância da descrição objetiva das pinturas que decoram o vaso. Um tal vaso seria perfeito à falta de tema e à ausência de comprometimento social e axiológico. Um poema que tome por objeto um artefato cerâmico ricamente pintado por um artista chinês cumpre com o compromisso da "arte pela arte", sem se importar com o conteúdo.

Entretanto, um leitor desarmado de conceitos prévios e de preconceitos, certamente não o lerá assim. Aquele que possua conhecimentos especializados sobre teoria e história literárias não negará a forma e os elementos composicionais do poema, a estrutura do soneto, a rima rica e a métrica meticulosamente construída por versos decassílabos, as inversões sintáticas, as sinestésias etc.. O que o leitor desarmado perceberá, ainda, no último verso do primeiro quarteto, é que o vaso está "entre um leque e o começo de um bordado". No cenário em que se encontra o vaso, há também uma mulher. O chinês-pintor, no primeiro verso do segundo quarteto, além de fino artista, está também enamorado e certamente não é amado, por isso coloca em sua arte a expressão de um coração doentio, demonstrado pelo calor sombrio na tinta ardente. O eu lírico está visivelmente apaixonado pela mulher que é anunciada pela presença do leque e do bordado e se projeta no objeto de sua criação. E o "não sei quê" que o eu lírico sente denota o comprometimento sentimental de quem fala com a

estesia provocada pela obra de arte expressa não pelo vaso em si, mas sim pela pintura, a obra de arte que se encontra no vaso e que ornamenta o ambiente no qual se encontra escondida, propositadamente pelo poeta, a mulher misteriosa e amada. O tema do poema não é o vaso e sim uma obra de arte: a pintura nele contida. Assim, a leitura do professor de literatura, comprometida em mostrar somente as características formais do poema e o comprometimento do poeta com o estilo ao qual se inscreveu, impede a leitura do um conteúdo que se imiscui na forma do poema.

Não será preciso se estender mais para mostrar que a “estética material” não é suficiente, conforme afirma Bakhtin e que a recepção de textos literários por professores formadores de leitores não pode se pautar em teorias puras da forma, senão a recepção será conduzida por conceitos previamente estabelecidos e tecnicamente deformados, que certamente não permitirão uma leitura genuína, criativa e criadora.

Por outro lado, o desconhecimento das características do movimento literário a que pertencem o poeta e o poema em questão, assim como da estrutura do texto que, intencionalmente foi produzido, utilizando recursos e técnicas que o enquadrassem neste específico movimento literário historicamente situado, fará com que o leitor faça uma leitura muito rasa e quase que puramente intuitiva, sem considerar a maioria dos elementos formais explícitos e implícitos no texto.

A leitura guiada pelos sinais presentes no texto, se feita pela criança com o auxílio do professor, poderá não somente desenvolver a capacidade receptiva do leitor quando adolescente e posteriormente adulto, como também promoverá a educação do gosto. Amoroso Lima apud Tavares (idem, p. 13), afirma que o gosto individual pode ser aprimorado, pois

No caso do gosto, dom de uns, falha de outros, tão raro nos críticos quanto o gênio nos poetas, como dizia Pope. Mas o gosto pode ser suprido por outras qualidades – como a curiosidade, segundo Aristóteles, ou o espanto, segundo Platão. Basta-lhe um mínimo de partida, um ponto de apoio inicial. Tudo mais é fruto da educação e convivência. Se há qualidade sobre a qual tenha efeito aquele sentimento, considerado por Tarde, como básico da vida social – a imitação – é sem dúvida o gosto. Dificilmente não melhora o nosso mau gosto, se vivermos entre homens de bom gosto.

Amoroso Lima recomenda que devemos educar o nosso gosto estético e considera ser isso possível por meio da convivência. E nada pode ser mais estimulante e constante para uma criança, além da família naturalmente, do que a convivência com seus professores, devendo, portanto, ser a família e o professor seus pontos de referência.

Porque se ocupa de conhecer as ideias de professores sobre literatura, esta pesquisa fez perguntas sobre estética e também sobre as conversas sobre literatura, com o fito

de entender como se dá a convivência desses profissionais entre si e se existem conversas sobre esse tema. Vejamos trechos de entrevistas que, no que diz respeito ao que os demais professores responderam, é bastante representativa.

[P1]

Em sua opinião, o que é estética literária?

Estética literária... esses termos assim, a gente nem pensa... a gente vai fazendo as coisas... Estética vem de beleza, né? A beleza do texto, né? igual a gente, com o trabalho com Cecília Meireles, lemos poemas tão lindo, né? Eles adoram, né? as rimas, as estrofes, a maneira da escrita, é... o que eu acho muito bonito deles perceberem... olha o retorno que eu tive esse ano: a orientadora tava fazendo um trabalho de ouvir histórias sobre valores e atitudes nas salas e ela veio falar pra mim que os meus alunos do ano passado sabem direitinho diferenciar o que é fato, que é poema, que é conto de fada... assim, a estética é a beleza de cada texto, de como produz o texto, né? a beleza do texto, como que é a organização do texto, por exemplo, hoje eles já sabem que pra escrever um poema, cada linha é um verso, eles sabem que mesmo que sobre espaço na linha, eu não posso escrever dois versos na mesma linha porque senão eu to desrespeitando a forma de escrever aquele poema. Eu falo que tem de respeitar a forma, que às vezes um verso é uma palavra... [...] Estética é a forma de apresentar cada tipo de texto. Trago jornais, olho as notícias, como que eles escrevem... os bilhetes da escola, né? tudo tem uma maneira diferente de escrever.

Este professor declara que conduz sua atividade profissional sem a devida reflexão, pois não pensa, apenas “*vai fazendo*” e isso denota falta de preparo acadêmico e também a carência de um projeto pedagógico que efetivamente funcione. Embora P1 associe estética à beleza e à beleza do texto, o que já era de se esperar, na sua fala, vão se misturando informações completamente desconexas, que quase nada têm a ver com a pergunta. Inicialmente, ao citar os poemas de Cecília Meireles, parece que vai falar sobre a fruição que a poesia provocou em si e em seus alunos, mas muda o rumo e fala de outras coisas, concluindo que estética, na sua opinião, se vincula mais aos artifícios utilizados pelo autor na produção do texto do que à recepção, à emoção provocada pela leitura.

Assim como P1, a opinião da maior parte dos entrevistados segue em direção à forma e não ao conteúdo, por exemplo, P2, abaixo, cuja fala não apresenta qualquer elementos que possa conduzir a uma resposta coerente com o que foi perguntado.

[P2]

Em sua opinião, o que é estética literária?

Estética literária... eu entendo o gosto, a coordenação das ideias, é se o texto atende àquela leitura que ele se propõe, entendeu? Isso seria uma estética literária... por exemplo, um conto, ele atende, será que ele atende

todo o contexto do que é contado o conto? A poesia, ela atende enquanto poesia? E entendo a estética assim, ela tem que atender às necessidades que ela se propõe... é isso.

[P3]

Estética tá relacionada à beleza, à apreciação do belo e isso é muito relativo, não é? O que eu considero belo, o outro não necessariamente pode considerar belo. Então, a princípio toda arte é bela, né?, mas de acordo com determinada época aquilo pode representar mais ou menos estético, por exemplo, em determinados quadros a mulher mais forte, mais robusta era considerada bela, hoje uma mulher mais esbelta é considerada mais estética, então isso vai depender é... é... o estético também é construído historicamente.

P3, ao responder, vincula estética a beleza e se refere à “apreciação do belo”, fazendo crer que a estética está relacionada à recepção da obra, reforçando que essa beleza, essa apreciação está relacionada ao gosto pessoal do receptor. Ao dizer que o gosto pode obedecer a maneiras de ver de uma época determinada, vincula sua resposta à teoria da recepção. É uma fala que apresenta um texto fluido, corente, coeso e apresenta argumentos demonstrativos de que esse professor possui conhecimentos que a maioria dos entrevistados não possui.

[P4]

Estética? Não sei me expressar sobre estética literária. É... eu penso que deve ser assim, com relação a você não ser vulgar, né, ou... ou... na maneira de escrever, né? na maneira de se colocar, a linguagem que vai usar, né? de acordo com o público, né? deve ser mais ou menos assim.

[P5]

Ai... estética literária? A gente pega o nome... a frase fragmentada, né? Estética literária... olha, sinceramente, acho que eu não sei te explicar não. O que é pra mim é... as diferentes... ah... o tipo de estética da literatura de cordel, o tipo de... de um... um poema ou de um soneto... não sei te explicar não... (riso)

P4 e P5 não demonstram em suas falas qualquer elemento que relacione estética literária nem mesmo com beleza, com gosto e, no que diz respeito à forma, mal conseguem mencionar elementos constitutivos de textos literários.

As respostas supracitadas denotam que alguns conseguem fazer a associação da expressão “estética literária” com os termos “gosto” e “beleza”, associando à forma, à estrutura do texto. Todos os professores fazem generalizações. Tais generalizações se conformam à teoria das representações sociais e confirmam o que Moscovici chama de objetivação e ancoragem, isto é, um recurso de que utilizamos para transformar algo que nos é

estranho e perturbador, que nos deixa intrigados, em alguma coisa que faça parte de nosso sistema particular de categorias, a fim de compará-lo com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. P5 faz essa associação à forma da “literatura de cordel” e outros entrevistados também o fizeram sempre que se referiam à poesia.

Da mesma maneira que a maioria associou literatura à leitura, quando responderam à questão que perguntava sobre o que entendem por literatura, o que está mais à mostra, o que é mais evidente é a língua, a estrutura do texto, por isso é confortável, no momento em que se é pressionado a oferecer uma resposta, lançar mão do que é visível, concreto, tangível, como se pode verificar nas respostas de P6, abaixo:

[P6]

O que você entende por estética literária?

Quando se compõe um texto, um livro, da maneira correta e escrita também de maneira correta. A estrutura e a escrita correta.

O que você chama de estrutura e escrita corretas?

A estrutura é como a obra é contada, com início, meio e fim, né, com todas as etapas, que obedece uma cronologia, de repente... sei lá

A gente está falando sobre estética, qual é mesmo a sua ideia sobre estética literária? O que a palavra estética te lembra?

É... estilo, de repente, né?... estilo... é um jeito, um modo de... de... de ser, um modo de se criar. (E05).

Retomando a ideia de educação do gosto pela convivência e também com o objetivo de verificar a circulação, entre os professores, das representações sobre literatura, a questão ***Existem conversas entre vocês, os professores, sobre o trabalho com literatura?*** foi posta. Dela, houve desdobramentos e as respostas podem ser observadas a seguir, por meio da transcrição da fala de alguns dos entrevistados. Estas falas são representativas de todos os demais, visto que todos apresentaram respostas que se aproximam deste padrão.

[P7]

Existem conversas entre vocês, os professores, sobre o trabalho com literatura?

Não... não acontece muito não.

Então, nas conversas informais, a literatura não faz parte dos assuntos?

Não, não a não acontece muito não. Não é cotidiano não. Existe um grupo que gosta mais de literatura, aí agente conversa, mas não é constante não.

Você sente falta desse tipo de conversa, de mais interação entre as pessoas, de troca de ideias sobre literatura?

Eu sinto porque eu gosto, entendeu? Eu sempre trabalhei sempre com 3ª e 4ª séries e é muito difícil, por que? Porque eu gosto muito de histórias, e eu trabalho em cima histórias e eles acham que já são adultos, eles não acham que são mais crianças... então querem ter comportamentos de adolescentes, então durante o primeiro bimestre é muito sofrido... eles perdem muito rápido a alegria, o prazer de ouvir e contar histórias. Os adultos acham que devem entender como a vida é dura, tem de entender a vida dura demais... e eu não penso assim.

As respostas apresentam um padrão: o sujeito gosta de ler, gosta de literatura e resolveu desenvolver um projeto de leitura e esse projeto passa a ser “o projeto da escola”. Apesar da falta de cabedal que confira aos professores a capacidade para alcançar um profícuo trabalho com textos literários, nas escolas em que a maioria dos entrevistados trabalha, há um esforço para que a leitura aconteça. Um exemplo interessante do que está sendo dito vai transcrito abaixo:

Aqui na escola há encontros para debater, conversar, falar sobre textos literários e o trabalho que vocês realizam?

[P8]

Tem, no dia da coordenação, a gente faz a coordenação por série, né, e tem também a coordenação coletiva, que sempre é colocado... mas não temos professor específico na área de língua portuguesa aqui; se a gente tem alguma dúvida, a gente tira com os colegas mesmo.

Como é que se dá a conversa sobre textos literários?

A gente trabalha de acordo com temas que vão surgindo, por exemplo, agora é época de folclore, época de olimpíada, né? então sempre alguém pesquisa, traz o texto, sugere um livro, a gente tem a caixa literária aqui, que a gente tá sempre procurando ver o que pode tá utilizando na aula de ciências, matemática, português... sempre tá utilizando esse material daqui da escola e sempre quando a direção também consegue material novo, passa pra gente... sugestões do pessoal da coordenação... assim....

É somente você que trabalha com literatura?

*Não! Todo mundo, né? Eu faço específico assim... Eu tenho um projeto específico que é **Literatura na Sacola**, não tá registrado, é uma intenção que eu tive, elaborei a sacolinha que o aluno leva... é pra incentivar a leitura, né? aí leva pra casa a sacolinha com o livro, ele conta a história pro pai, ele desenha, uma vez por semana, e quando ele chega, ele troca, faz o registro, só o nome do livro, o desenho, a história ou reconta, pode registrar o nome do livro e do autor e tal... e também a gente faz o chá literário.... não tem de preencher ficha literária, que eu detesto, às vezes eu passo uma atividade: desenha a parte que você gostou...ou então, conte o final da história... e tem também o chá literário que a gente faz uma vez por mês, de acordo com os temas também, a gente apresenta os estilos de texto que é*

cobrado na educação fundamental... a gente trabalha literatura de cordel..., mas sem aquela cobrança específica de língua portuguesa.

Considerando o que os professores responderam sobre estética literária e mesmo a circulação das representações, fica evidente que há uma representação relativamente estruturada sobre estética; os professores a associam à beleza do texto e ao gosto pelo belo literário, embora esse belo esteja mais associado ao material, à forma do texto, as estrofes, os versos, as rimas etc. e muito raramente se associa ao conteúdo e à capacidade que o texto tem de provocar fruição no leitor.

5. 2 O estilo e a educação do gosto

Desde sua origem, a palavra estilo está vinculada à escrita. *Stilu* vem do latim e nomeava um instrumento de ferro com o qual os antigos escreviam sobre tábua encerada. Segundo Tavares (op.cit.), o sentido dessa palavra ampliou-se, por metonímia, passando a significar a maneira pela qual um escritor faz uso particular da língua.

O pintor Paul Klee disse que “a gente encontra o próprio estilo quando não consegue fazer as coisas de outra maneira”⁶⁸. É óbvio que o que Klee quis dizer é que da mesma maneira que cada ser humano é singular, também há uma maneira singular de se fazer as coisas. E aquele que consegue encontrar a si e o seu talento consiga colocar essa singularidade em sua obra, se torna único ou pelo menos se distingue dos demais que produziram obras na mesma linha de criação.

A língua é a matéria prima do artista que produz arte literária e por isso a palavra se torna um veículo manipulável de manifestação e de retratação de um mundo que não é nem totalmente real nem totalmente irreal. É um mundo que contém elementos da realidade e que se transforma por meio da capacidade imaginativa e criativa do autor. Essa ação do autor, a maneira pela qual ele seleciona e manipula o material – a língua – e todos os recursos composicionais do texto, da obra de arte, torna-se, então, o seu estilo. O estilo, no entanto, se comporta segundo a intencionalidade do produtor, podendo resultar em categorias muito distintas de textos.

Aristóteles, em sua *Arte Retórica*, Livro III, capítulo II – “da beleza e do estilo” –, diz que o estilo consiste na clareza e que não deve ser nem rasteiro nem empolado. A arte retórica, conforme esse filósofo, é a “faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode

⁶⁸ KLEE, Paul. Disponível em <http://frases.globo.com/paul-klee>. Acesso em 20 de janeiro 2013.

ser capaz de gerar a persuasão”. Na Arte Poética, capítulo XXII – “Das qualidades da persuasão” –, ele diz que “A qualidade basilar da elocução poética consiste na clareza, mas sem trivialidade”. A retórica – e também a dialética – para ele, trata de questões afeitas a todos os homens porque todo e qualquer homem, dentro de limites idiossincráticos, acaba por defender uma tese, apresentar uma defesa ou uma acusação. A distinção que Aristóteles faz entre a arte retórica e a arte poética reside no fato de que a finalidade da primeira consiste em argumentar, defender, convencer por meio de provas; já a segunda é imitação, não sendo, portanto, da competência do poeta a narração do que realmente aconteceu, todavia o que poderia ter acontecido. O que distingue o historiador – e, por analogia, todos os demais que produzem textos teórico-científicos, isto é, de conteúdo referencial – e o poeta não é a forma, mas sim o conteúdo do texto. Um historiador, por exemplo, poderia narrar os fatos realmente acontecidos em versos, com rimas etc., e nem por isso estaria fazendo uma obra poética. Seu texto, em prosa ou em verso, é retórico porque se compromete com a adução de provas. Aristóteles e Bakhtin nos oferecem respaldo para afirmar que a forma, sozinha, não basta para determinar a qualidade literária de uma obra ou de um texto.

Bakhtin (2010, p. 74), quando trata da estilística do romance, decompõe as unidades estilísticas heterogêneas, que penetram no romance e une-se a ele, que é um todo, um sistema literário harmonioso, assim:

1. A narrativa direta e literária do autor (em todas as suas variedades multiformes);
2. A estilização de diversas formas da narrativa tradicional oral (*skaz*)⁶⁹;
3. Estilizações de diversas formas de narrativa (escrita) semiliterária tradicional (cartas, diários, etc.);
4. Diversas formas literárias, mas que estão fora do discurso literário do autor: escritos morais, filosóficos, científicos, declamação retórica, descrições etnográficas, informações protocolares, etc.;
5. Os discursos dos personagens estilisticamente individualizados.

Nas palavras do próprio Bakhtin, “O romance é um gênero literário. O discurso romanesco é um discurso poético, mas que, efetivamente não cabe na concepção de discurso poético”, se considerado na perspectiva tradicional aristotélica. Ele considera que a prosa literária e o romance guardam semelhanças genéticas com as formas retóricas, mantiveram-se em interação com os gêneros retóricos, mas, devido à sua originalidade não se reduz à retórica. Portanto, esse autor trata o romance como um fenômeno “pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal”, porque é constituído por “uma diversidade social de linguagens organizadas

⁶⁹ Cf. N.d.T.: “Entende-se hoje por *skaz* a estilização das diversas formas de narrativa oral, tradicional ou não.”

artisticamente, às vezes de línguas e vozes individuais”. Ele, o romance, comporta os diversos dialetos sociais, as diversas vozes, por isso é um gênero polifônico.

Tanto o pensamento filosófico aristotélico sobre a poética e a retórica quanto o estudo bakhtiniano sobre o romance contribuem para iluminar o entendimento sobre a estética e o estilo dos textos estritamente literários (no sentido do discurso poético) e não literários (no sentido do discurso retórico). Bakhtin, na condição de filósofo da linguagem, e porque estudou o gênero literário (o romance) como fenômeno linguístico e social, contribui enormemente para a distinção entre a noção de gênero literário e não literário e a noção do valor artístico da obra; de acordo com esse estudioso, o discurso exerce um especial papel sobre o estilo, pois é formulado sempre sobre um objeto que já está avaliado (iluminado ou obscurecido) pelos discursos alheios situados social e historicamente. Na sua perspectiva,

O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico (BAKHTIN, 2010, P. 86).

Nos gêneros textuais que se enquadram no campo da retórica, cujo conteúdo é predominantemente informativo referencial, tanto a forma quanto os instrumentos de expressão obedecem a regras previamente determinadas, e o produtor desse tipo de texto, embora possa usar a criatividade para a realização de sua composição, não pode fugir muito dessas regras. O estilo, nesse caso, requer, além, naturalmente, da utilização de provas convincentes, como preconiza Aristóteles, também a lógica e a estrutura da Gramática normativa que, acima de tudo, recomenda clareza, concisão, coesão, coerência, nexos, progressão discursiva etc.. Desta forma, nessa categoria de texto, o conteúdo e a forma obedecem a peculiaridades muito específicas e próprias. Neste tipo de produção, não há a possibilidade de ambiguidades, de impropriedades ou de construções tautológicas. Ambiguidades e até mesmo uma palavra mal selecionada e mal colocada podem comprometer seriamente o entendimento da mensagem devido à incorreção semântica, como, por exemplo, um texto como este: Gregório de Matos foi um *sátiro* do Barroco brasileiro, ao invés de Gregório de Matos foi um *satírico* do Barroco brasileiro.

Com efeito, o estilo, ou seja, as técnicas e os artifícios discursivos não constituem prerrogativas exclusivas da arte literária. Esses recursos tornam-se imprescindíveis para que a

comunicação se estabeleça, promovendo não somente o entendimento, mas também a ação e a reação.

Já no que diz respeito aos textos literários cujo discurso é, predominantemente, o poético – em prosa ou em verso – o autor dispõe de liberdade para criar e de licença poética. Isso não quer de forma alguma dizer que seja mais difícil, mais fácil ou mais simples produzir um ou outro tipo de texto; entenda-se, pois, que são essas as particularidades que distinguem um texto poético (a arte poética, no domínio aristotélico) ou artisticamente literário de um texto não literário ou retórico (no domínio bakhtiniano).

Um exemplar de produção literária do tipo poética em que o autor utiliza-se de sua liberdade criativa e que, como muito bem disse Bakhtin, está comprometido com um objeto já socialmente “amarrado”, é o poema *Lundu do escritor difícil*, de Mário de Andrade⁷⁰, onde a língua é utilizada como artifício para retratar e evidenciar as diferenças sociais e culturais do Brasil da época em que viveu o poeta, mas que, numa certa medida ainda persiste na atualidade, sobretudo se considerarmos o domínio e a utilização, de termos da língua inglesa no meio social.

LUNDU DO ESCRITOR DIFÍCIL

Eu sou um escritor difícil
 Que a muita gente enquizila,
 Porém essa culpa é fácil
 De se acabar numa vez:
 É só tirar a cortina
 Que entra luz nesta escurez.
 Cortina de brim caipora,
 Com teia caranguejeira
 E enfeite ruim de caipira,
 Fale fala brasileira
 Que você enxerga bonito
 Tanta luz nesta capoeira
 Tal-e-qual numa gupiara.
 Misturo tudo num saco,
 Mas gaúcho maranhense
 Que pára no Mato Grosso,
 Bate este angu de caroço
 Ver sopa de caruru;
 A vida é mesmo um buraco,
 Bobo é quem não é tatu!

⁷⁰ ANDRADE, Mário de. **Poesias completas**. Vol. 2. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: Itatiaia Ltda., 1980, p.242-3. Esse poema, de 1928, faz parte do livro *A Costela do Grã Cão*.

Eu sou um escritor difícil,
 Porém culpa de quem é!...
 Todo difícil é fácil,
 Abasta a gente saber.
 Bajé, pixé, chué, ôh "xavié"
 De tão fácil virou fóssil,
 O difícil é aprender!
 Virtude de urubutinga
 De enxergar tudo de longe!
 Não carece vestir tanga
 Pra penetrar meu caçanje!
 Você sabe o francês "singé"
 Mas não sabe o que é guariba?
 — Pois é macaco, seu mano,
 Que só sabe o que é da estranja.

O autor declara-se um escritor difícil quando utiliza, no título do poema, o nome de uma dança cantada de origem africana, trazida pelos escravos bantos e que, primitivamente, acompanhava a colheita; depois, foi dançada nos salões com requebros marcados por uma toada de ritmo cadenciado e onomatopaico; modernamente é uma canção solista, em geral de caráter cômico. Essa dança rural foi muito popular no Brasil a partir do século XVIII.

O poema faz parte da primeira fase do movimento modernista (1928). Apresenta-se na forma de redondilha maior (heptassílabo) e, utilizando-se de uma modalidade linguística não reconhecida como língua oficial do país, alcança a construção de rimas, ritmo e outros efeitos muito ricos e agradáveis do ponto de vista estético e estilístico. Une as características próprias do estilo de época, o Modernismo, movimento literário do qual o autor foi um dos fundadores, para valorizar a fala cotidiana, os saberes do povo, contrapondo-as à fala do homem da cidade, que valoriza o conhecimento de línguas estrangeiras (à época, o francês). O poema retrata o lado desvalorizado social e linguisticamente da nação brasileira, cuja fala, quando posta à mostra, numa obra de arte, incomoda àqueles intelectuais que fazem parte de uma classe social diferente da daqueles descritos no poema; ou seja, os que vivem em um mundo em que há uma cortina que os separa do povo e das condições em que o homem comum, trabalhador (gupiara)⁷¹ que produz as riquezas, vivia e vive, incluindo o dialeto. É, na verdade, também uma denúncia contra o preconceito linguístico que, na atualidade, tem sido muito contundentemente combatido por autores como, por exemplo, Marcos Bagno⁷².

⁷¹ Depósito de diamantes no alto dos morros, cf. iDicionário Aulete, disponível em: aulete.uol.com.br/gupiara, Acesso em 20 de novembro 2012.

⁷² BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 43 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

A obra de arte poética, diferentemente da obra de arte retórica, faz uso da transgressão às normas da Gramática em prol do estilo e da estética, enfim, da criação artística. No trecho transcrito abaixo, extraído do poema *Vozes d'África*, de Castro Alves, evidencia-se a quebra da convenção, a desobediência às normas gramaticais para o ganho da arte poética.

Hoje em meu sangue a América se nutre
 Condor que transforma-se em abutre,
 Ave da escravidão,
 Ela juntou-se às mais... irmã traidora
 Qual de José os vis irmãos outrora
 Venderam seu irmão.⁷³

No segundo verso, a colocação pronominal não está em conformidade com a Gramática, pois o poeta, no lugar da próclise requerida pelo pronome relativo “que”, quando normativamente atrai o reflexivo “se”, fez uma ênclise, conseguindo, com esse artifício transgressivo, um movimento cadenciado para o seu decassílabo. Vejamos a escansão do verso escrito de acordo com as normas gramaticais e da forma poética:

Con / dor / que / trans / for / ma / se / em / a / bu / tre,
 Con / dor / que / se / trans / for / ma / em / a / bu / tre,

se escrito conforme as normas gramaticais, o verso perderia o ritmo. Para manter o ritmo, uma elisão se imporia entre a sétima e a oitava sílabas poéticas, e isso prejudicaria a métrica. Com efeito, o poeta lançou mão de uma figura de construção (a inversão) e da licença poética para transmutar o que poderia ser considerado defeito em efeito, ou seja, em recurso estilístico e estético.

Este trabalho, que se ocupa em entender a ideia dos professores sobre o texto literário, e mais especificamente daquele cujo discurso seja o poético, quer, portanto, saber o que responderam esses sujeitos da pesquisa sobre o que entendem por estilo literário. As respostas podem ser agrupadas em quatro categorias:

Categoria 1) a dos que acreditam que estilo é *o como, a maneira de escrever, ou o jeito individual de fazer algo*;

[P1]

O que você entende por estilo literário?

⁷³ ALVES, Castro. *Vozes d'África*. Disponível em <http://www.jornaldepoesia.jor.br/calves02.html>. Acesso em 12 de dezembro de 2012.

Eu vou te perguntar: eu me proponho a escrever como? Estilo é o como, né, é ... como vou expressar, né? como é que vou colocar isso no papel, né, já que é uma coisa impressa... assim como nas artes cênicas, como é que eu vou posicionar o corpo pra passar essa cena, eu tenho a impressão que a pessoa pergunta: e agora? Como eu vou posicionar essas frases...?(E21)

[P2]

O que você entende por estilo literário?

Bom, eu acredito, assim, cada escritor tem seu estilo, né? A gente, às vezes, a gente identifica o escritor pelo estilo, às vezes, nem precisa falar de que seja aquela obra, mas se você lê, você já tem uma... já conecta ao escritor; pode ser até que não seja, mas tem o mesmo estilo; por exemplo, o Jorge Amado, ele tem um estilo bem dele, a gente lê a obra de Jorge Amado e a gente identifica, né? características próprias dele; Clarice Lispector tem outra característica totalmente diferente do Jorge Amado, eu acho que seja o estilo de cada um, né? (E20)

[P3]

O que você entende por estilo literário?

É como se fosse um jeito, o modo que a pessoa usa a... o jeito que pessoa usa pra escrever, a forma que ela usa. (E19)

[P4]

O que você entende por estilo literário?

É a forma como cada autor usa a linguagem. Por exemplo, Caio Fernando Abreu e Clarice Lispector têm um estilo que se diferencia da forma em que Machado de Assis criou seus textos. O estilo literário também mudou de acordo com o tempo. (E16)

[P5]

O que você entende por estilo literário?

Estilo literário? Bem, na minha maneira de ver, estilo literário, pra mim, vamos dizer... é jeito que alguém escolher pra colocar algo na literatura; eu acho que seja mais ou menos por aí. (E14)

[P6]

O que você entende por estilo literário?

Estilo literário... é... como se tivesse a... roupa que eu usei pra interpretar determinado assunto. O estilo é uma opção pra escrever mesmo sobre determinado assunto. (E13)

[P7]

O que você entende por estilo literário?

Estilo é o jeito de escrever, o modo né? acho que isso é estilo. (E02)

[P8]

O que você entende por estilo literário?

Ah... bom... acho que estilo é um modo de fazer as coisas, né? Eu não sei direito. (E01)

[P9]

O que você entende por estilo literário?

É a forma de registro que cada autor tem. Ora de uma forma mais poética, ora de uma forma mais clássica, ora de uma forma mais... sei lá... acho que é o estilo de cada autor. (E08)

[P10]

O que você entende por estilo literário?

Estilo? Eu acho que eu tenho estilo próprio, assim, é... é o jeito de ser de cada um... não sei, eu acho que eu tenho um estilo próprio (risos) e o estilo literário é o jeito de ser de determinada leitura, de determinado formato de texto, assim, ele tem seu estilo, ele tem a forma dele ser, né, talvez, eu não sei se tá certo, mas a gente separaria assim em... nos diversos tipos de texto que a gente vê, diversos tipos de livros, né, cada um tem o seu jeito próprio, né, de escrever, de cada um dizer o que pensa, né, então o estilo literário seria isso: a forma de ser de cada um expor as ideia... é... (E06)

Categoria 2) a dos que consideram que estilo é gênero do texto: romance, conto, cordel, música, poesia, paródia etc., como pode ser verificado abaixo:

[P1]

O que você entende por estilo literário?

Estilo literário?... um romance... é... uma novela, um conto; isso seria estilo.(E18)

[P2]

O que você entende por estilo literário?

Pra mim? Acho que é aquela... aquele rumo que a pessoa escolhe para escrever, história, outro escreve romance, seria isso? Acho que sim, pra mim sim, né? (E17)

[P3]

O que você entende por estilo literário?

São vários: versos, prosa, né? estilo literário é... é... como eu te falei, um informativo. Como eu posso dizer mais, outra forma de estilo literário é... música, poesia é... é... paródia... isso são estilos, pra mim, na minha concepção de estilo literário. (E22)

[P5]

O que você entende por estilo literário?

Ai é meio complicado, mas eu vejo o estilo, não sei se to certa, mas a poesia é um estilo, o romance é um estilo, a prosa é um estilo, o bord... o cordel é um estilo, ahhh, uuu, aah, de criança, né, a literatura infantil como os contos de fada eu também considero um estilo, eu não sei se é separado dessa forma, mas eu vejo assim, entendeu? (E04)

[P6]

O que você entende por estilo literário?

Estilo é romance, conto, poesia, não é?

E que você entende por gêneros textuais?

São estilos diferentes de texto, pode ser? (E03)

[P7]

O que você entende por estilo literário?

O que eu entendo por estilo literário são... hum... tipos de texto, são variações, né, uma outra cultura, de cada lugar... e a evolução também disso, né? (E09)

Categoria 3) a daqueles que misturam as duas primeiras e dizem que estilo é um jeito de fazer, a forma individualizada de escrever e/ou que é o gênero do texto ou até mesmo as ilustrações do livro. Ou até mesmo confunde estilo com gênero literário ou gênero textual. Contudo, há uma tendência para entender o termo “estilo” como a maneira de escrever de cada um. Vejamos:

[P1]

O que você entende por estilo literário?

Então... é... assim, eu não sei se eu tô correta, mas eu costumo dizer que eu sou muito simplista no que eu escrevo. Quando eu escrevo, é como se meu coração criasse uma mãozinha mesmo. Tem aqueles momentos que com MUITA felicidade eu escrevo alguma coisa ou com muito amor, às vezes a paixão me faz escrever, às vezes a tristeza...né? então, é... eu... eu... como eu não procuro ficar rebuscando muito... porque eu acho lindo pegar um Machado de Assis pra ler e você vai descobrindo certas palavras que você não conhecia, eu acho justíssimo mostrar mesmo pra uma criança que tá aprendendo a ler, palavras difíceis, palavras que elas não usam normalmente, que ela não vê nem na televisão, eu acho importantíssimo, mas eu acho que às vezes afasta... se a pessoa pega um livro, uma pessoa que não se considera letrado pega um livro e ele não tem nem a figura, ou então, não três primeiras linhas, ele não consegue compreender o que o

autor tá querendo dizer, o que o escritor tá querendo demonstrar ali é... afasta, ele pode até voltar depois, né? eu faço isso, eu deixo aquele livro ali de lado e num outro momento eu vou lá atrás pra tentar..., mas muita gente desiste. Então, é legal quando é mais assim, mais direto. (E15)

[P2]

O que você entende por estilo literário?

Cada pessoa que tem o dom de escrever tem o seu próprio estilo, tem uns que aborda o romance, outros fatos corriqueiros, cada um tem seu estilo, cria seu próprio estilo. (E12)

[P3]

O que você entende por estilo literário?

Estilo literário? É cada forma, né, do autor colocar, né...escrever sobre novo tema, né, o estilo que ele usa, o estilo rural, estilo rural, estilo... é... moderno, cada um tem o seu estilo, sua maneira de escrever. (E11)

[P4]

O que você entende por estilo literário?

Não sei não... Ai meu Deus, eu não sei...

E por estética literária, o que você entende?

Estética literária... ai meu Deus, é a forma como vem... é... questões de desenho, de ilustrações é... dos livros...a organização, questão de ilustração... eu penso nesses detalhes quando fala da estética literária, não sei se é isso. A gente tem observado bastante a questão da ilustração dos livros didáticos com relação a essa parte da etnia, né? porque os livros antigamente vinha com a caricatura do negro, com pouco caso, aquele traçado feio, negro com feição feia, né? beijudo... essas coisas também a gente analisa, né? eu não sei muito explicar essa história de estética. (E10)

Categoria 4) quem acredite que estilo é apenas um estilo de época, como, por exemplo, o Modernismo.

[P1]

O que você entende por estilo literário?

Estilo literário tá relacionado a... a épocas, né? históricas! Então o estilo de uma época é... década de 30 tem um estilo literário específico; modernismo, né, pós-modernismo tem um outro estilo literário, né? ...tão relacionados às épocas históricas. (E07)

O estilo também, segundo os professores entrevistados, está associado à noção bakhtiniana de estética material, isto é, relaciona-se à forma e nada tem a ver com o conteúdo ou, pelo menos, não foi possível compreender qualquer referência ao conteúdo das obras nas respostas dos entrevistados.

No que diz respeito ao conteúdo, tomemos o poema de Mário de Andrade, do qual foi feita uma rápida leitura há alguns parágrafos, como exemplo. O efeito estético provocado

no leitor está vinculado tanto ao conteúdo quanto à forma, pois estão expressos por meio da audácia com que o poeta manifesta sua relação com o mundo, e mais especificamente com a sociedade na qual está inserido. Essa audácia é manifestada por palavras e expressões, tais como *bajé, pixé, chué, ôh xavié*, entre outras, que conseguem representar o mundo do ponto de vista da ação exógena do poeta, que está fundada no social e no histórico, isto é, nas relações sociais de que participa o autor, pois a expressão artística se dá a partir de uma infraestrutura social na qual estão inseridos o artista e a própria obra de arte, como nos ensina Bakhtin (2010, p. 71), quando diz que “A forma e o conteúdo estão unidos no discurso, entendido como fenômeno social – social em todas as esferas da sua existência e em todos os seus momentos – desde a imagem sonora até os estratos semânticos mais abstratos”.

Segundo Pilati (2009, p.135), o estilo pode determinar o “perfil do leitor”, visto que o grau de disciplina formal do poeta, isto é, o seu grau de literariedade, pode exigir do leitor “um altíssimo grau de especialização”.

Um bom exemplo do que afirma Pilati, é Guimarães Rosa, um dos maiores e mais importantes escritores brasileiros, o mais notável de todos quando se trata de estilo e estética. Ninguém melhor do que ele se utilizou de sua licença poética e usou de liberdades, invenções linguísticas e neologismos para criar um estilo peculiar e erudito, utilizando a linguagem a serviço de sua temática. Com seu estilo inovador, criou obras literárias artisticamente construídas que o transformaram em um ícone da literatura.

Para encerrar este capítulo sobre estética e estilo, nada melhor do que o pensamento desse escritor sobre estilo. Em uma entrevista concedida a Günter Lorenz, em Gênova, 1965, responde à pergunta “O homem é seu estilo?”⁷⁴

Sim, mais ou menos. O caráter do homem é seu estilo, sua linguagem. Isto certamente vai parecer doutrinário; entretanto é uma simples verdade da vida. Também não quero me referir à elegância ou seleção do estilo. Elegância demasiada é suspeita, porque encobre um vazio. Não, não, considero o idioma como uma metáfora da sinceridade. Sinceridade e capacidade de sentir como homem são os fundamentos de minha fé no futuro de meu país. O brasileiro, até mesmo no sentido filosófico, fala com sinceridade. Ele ainda deve criar sua própria linguagem. Isso também o obriga a pensar com sinceridade.⁷⁵

Para Rosa, a sinceridade é um componente do estilo; o caráter determina o estilo do homem, logo, o estilo é um componente da personalidade do ser humano e o idioma

⁷⁴ Günter refere-se ao Conde de Buffon, mais conhecido por uma frase que se tornou famosa “le style c'est l'homme même” (o estilo é o próprio homem; livre tradução nossa) do que pelos 36 volumes da sua História Natural.

⁷⁵ ROSA, João Guimarães. **Ficção completa em dois volumes**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 42.

é o meio de expressão desse caráter. Se o que Rosa diz está correto, e acreditamos que sim, o aprendizado, o domínio do idioma, da língua materna é condição indispensável para que o homem possa encontrar o seu estilo.

A educação do gosto literário, por conseguinte, pressupõe educação linguística porque a relação entre leitor e texto, segundo Pilati (2009, p. 135), está vinculada às estratégias de composição do autor e quanto maior for a “disciplina formal” do autor, mais o texto entrará em conflito com o leitor, exigindo dele conhecimentos linguísticos especializados.

Capítulo 6 Ler é imprescindível: ler o quê? Ler como?

*A imagem não mostra a coisa, é só a imagem da coisa.
Tudo o que vemos esconde outra coisa, e nós queremos
sempre ver o que está escondido pelo que vemos.*

René Magritte.



76

Este capítulo se ocupa da busca pelo entendimento das condições da leitura do povo brasileiro, trazendo dados estatísticos que mostram o panorama oficial e o não oficial, acompanhado de reflexões sobre o ato de ler, o que ler e as maneiras pelas quais alguns teóricos consideram que sejam as mais profícuas no que diz respeito à leitura.

6.1 Considerações sobre texto literário, a leitura e o analfabetismo no Brasil

Nietzsche, em *Ecce Homo* (p.16), disse “[...] faço gosto antes em ser um sátiro do que ser santo.”. E, nesse mesmo livro, afirmou também “Eu vivo jogado à minha própria sorte... e talvez seja apenas um preconceito o fato de eu viver?”. Ele se referia à sua obra que não era lida e compreendida por seus contemporâneos.

⁷⁶ Imagem de quadro surrealista de René Magritte. Livre tradução da frase contida na imagem: *Isto não é um cachimbo*. Imagem disponível em <http://www.google.com.br/imgres?q=rené+magritte+obras>. Acesso em 14 de outubro de 2012.

Assim como Nietzsche, Stendhal teve total razão quando afirmou que sua obra só seria compreendida um século depois. Destarte, não é recente a difícil situação em que se encontra o texto literário, porque não alcança a aceitação dos leitores contemporâneos do autor.

A produção do texto literário, como toda atividade artística, é subjetiva e solitária. Entre os brasileiros, não é raro ouvir que o escritor é solitário e até excêntrico. Escrever literatura é um ofício que requer ócio e que muitas vezes não é compreendido como um trabalho de fato. O ócio é necessário porque expressa o tempo necessário para a observação do mundo e da realidade e o exercício da capacidade imaginativa para a criação. O texto literário apresenta contatos com a realidade, mas não a pura representação do real, por isso demanda de seu criador o tempo necessário ao exercício da alquimia do real em arte literária.

O homem comum, com pouca instrução, chega a crer que o escritor não é igual a todos os demais. Partindo-se da premissa de que o escritor é um ser mais sensível, que toma elementos dos acontecimentos corriqueiros, do cotidiano, para transformá-los em peças literárias, recriando, subvertendo e transformando tais acontecimentos em termos de universalidade social, então o produtor de textos literários é mesmo um ser diferente. Difere dos outros seres humanos porque a sua produção não parte somente de si e de suas necessidades pessoais, mas também de outrem e de temas e problemas que dizem respeito ao universo social. Assim, o autor, o texto, a leitura e o leitor se confundem em um emaranhado de ideias, mas, como já sabemos, o leitor ocupa posição de destaque porque é no ato da leitura que o texto adquire vida real.

Com efeito, a literatura e a leitura, o escritor e o leitor fazem parte de um mesmo mundo; mundo este que oferece elementos para a produção e para a compreensão do texto. O texto se realiza por intermédio de seres do mundo, que intercambiam e interagem no mundo e com o mundo.

Por conseguinte, a leitura de texto literário, especialmente os de autores contemporâneos e de temas historicamente situados na atualidade, reivindica do leitor a oportunidade de tornar a leitura uma atividade cotidiana, que se torne familiar ao sujeito como o são a televisão, o rádio, a Internet, ou seja, os veículos de cultura de massa.

Assim, o texto literário – o livro como forma máxima de expressão desse tipo de literatura – tornar-se-ia um objeto de consumo e de utilização habitual, até mesmo corriqueira. Isso implica em considerar que o texto literário contemporâneo deveria ser objeto de consumo diuturno, de fácil acesso, pois leitor e autor são cidadãos de uma mesma época, podendo participar do mesmo espaço geográfico e vivenciar as mesmas inquietações e os mesmos

júbilos no que diz respeito ao contexto histórico, social e cultural. Esses seres, não importando o espaço geográfico em que vivam, podem até se comunicar, encontrando-se pessoalmente ou virtualmente, por meio das diversas redes sociais existentes.

Ao se tomar o livro de literatura como objeto de desejo e de consumo, entretanto, algumas reflexões que se fazem necessárias. O brasileiro comum – o telespectador, o ouvinte, o usuário da internet, que não seja participante de uma elite intelectualizada – tem a clara noção de que a programação desses meios de comunicação lhe chega gratuitamente. Para ele, basta comprar o aparelho transmissor e está estabelecido definitivamente o contato com o mundo da TV, da web etc.. Do que ele não sabe (ou se esquece) é que esse universo “gratuito” constitui-se em um mundo que interessa a uma classe socioeconômica que quer manter um *status quo*. Tal programação, se não é deliberadamente organizada para isso, pelo menos não é intencionalmente pensada para modificar a situação de injustiça social de que trata Santiago (2004 p.64), em “literatura anfíbia”. Esse autor faz a seguinte metáfora: “[...] o nosso sistema literário se assemelha a um rio subterrâneo, que corre da fonte até a foz sem tocar nas margens que, no entanto, o conformam.”. A literatura brasileira, segundo ele, é anfíbia porque, com muita frequência, trata de temas sociais que dizem respeito a uma significativa parcela da população que *não pode ler*. Na perspectiva do que trata Santiago, a literatura presta serviço aos abastados, como entretenimento, mas não serve nem como instrumento de conscientização nem como canal de denúncia, visto que os principais interessados não têm acesso.

Relacionada à noção de gratuidade da programação veiculada pelos meios de comunicação social de massa está a crença de prazer e de poder do homem comum analfabeto ou semialfabetizado. Ele, quando adquire um aparelho de TV ou um computador, crê que está aumentando o seu patrimônio familiar. Todos se reúnem em torno dele para assistir à mesma novela ou ao mesmo programa, no caso da TV. Ademais, tanto o rádio quanto o computador também podem ser usados coletivamente e dão a clara ilusão de lazer agradável nesses tempos de violência urbana. Esses aparelhos nada exigem de seus usuários, exceto seu tempo, que também é visto como um tempo de repouso e alegria.

Mas e o livro? Como o livro se comporta nessa sociedade da cultura de massa? O livro, principalmente o literário, não é visto como patrimônio por motivos vários, e especialmente porque não se consegue revendê-lo com a mesma facilidade com que se vende um desses aparelhos veiculadores de cultura de massa que alimentam a sensação de repouso lúdico. A falta de uma cultura de leitura, associada à ideia de que livro é coisa de escola e

leitura é dever escolar, faz com que ela não seja encarada como lazer ou como uma atividade que promove descanso e prazer.

Faz-se necessário antecipar, deixando claro que dinheiro não é condição *sine qua non* para a formação do universo cultural das pessoas. Todavia, mais adiante serão apresentados dados de pesquisa no Brasil, em nível nacional, que demonstram a relação entre poder aquisitivo e acesso a livros.

Quando a expressão *não pode ler* foi destacada é porque vislumbramos duas razões para que grande parte dos brasileiros não saiba ler: a primeira é o analfabetismo - total ou funcional -; a segunda diz respeito à falta de recursos e de estímulos para comprar livro. Essa parcela da população, mais especificamente quando se trata do Distrito Federal, reside nas periferias de Brasília, onde não existem bibliotecas públicas - e nem livrarias - com bom acervo de obras literárias, principalmente de autores contemporâneos. Quem ganha salário mínimo, por exemplo, por mais capaz que seja para efetuar uma competente leitura, não consegue ter acesso aos livros de literatura, pois cada um dos quais custará em torno de dez por cento de seu salário líquido mensal. E, mesmo que quem ganhe salário mínimo alcance condições para comprar livros, na maioria das livrarias, o livro do autor nacional quase sempre não está disponível. Para ler livros literários contemporâneos, frequentemente, é preciso ir à livraria e encomendá-lo com antecedência. Para quem já não possui muito dinheiro, ter de ir mais de uma vez à livraria para adquirir um livro é, no mínimo, desanimador. Daí resulta que o brasileiro comum encontra mais facilidade para ler literatura estrangeira, pois frequentemente está mais disponível tanto no que diz respeito ao valor monetário quanto às facilidades na hora da compra.

O que se pode inferir de tudo que foi exposto, portanto, é que o livro em geral não só não é visto como patrimônio como também não faz parte do universo de desejo do consumidor brasileiro comum. E a leitura é uma atividade considerada cansativa, principalmente porque está associada a algo imposto pelos programas das escolas, onde professores muito frequentemente ostentam uma conduta não leitora porque são herdeiros da crença nefasta de que o ato de ler é uma obrigação entediante e não uma atividade prazerosa que promova o crescimento emocional e intelectual do ser humano. Desse tipo de escola e sob a orientação desse tipo de professores, surgem egressos alfabetizados, não letrados ou com letramento precário, que ingressam no ensino superior sem a devida competência leitora, como já foi explicitado na introdução deste trabalho.

Para esses alfabetizados que fazem parte de uma comunidade pseudoacadêmica, ou seja, aqueles que foram admitidos em um curso de nível superior, autorizado pelo

Ministério da Educação, mas que em realidade não sabem ler ou leem precariamente, a leitura do livro literário é um tormento porque se torna uma tarefa aflitiva, cansativa e vazia, visto que esse tipo de texto, segundo Candido (1964, p. 29), tem a “gratuidade que dá asas à obra de arte” e não tem “fidelidade documentária ou sentimental, que vincula à experiência bruta.” O que se chama aqui de tormento é o desespero por que passam esses estudantes quando são forçados à leitura para a qual não estão devidamente preparados, visto que o bom texto literário é ambíguo e exige do leitor habilidades para a reflexão, não lhe oferecendo modelos nem receitas de comportamento, mas, ao contrário, incitando-o ao questionamento, à dúvida e desafia a sua sensibilidade e inteligência, pois o leva à “percepção de diferentes aspectos da realidade”, dando forma a experiências e situações que lhe são desconcertantes, sobretudo porque o ajuda a se situar no mundo e a “refletir sobre seu próprio comportamento.” (TUFANO 1995, p.2- 3). E o temerário é que essa seja uma realidade que venha se perpetuando no Brasil.

Sobre a falta de habilidades para a leitura, Machado de Assis, em 15 de agosto de 1876, na crônica intitulada *O Analfabetismo*, declarou:

A nação não sabe ler. Há 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; desses uns 9% não lêem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. Não saber ler é ignorar o Sr. Meireles Queles: é não saber o que ele vale, o que ele pensa, o que ele quer; nem se realmente pode querer ou pensar. 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber por que nem o quê. Votam como vão à festa da Penha, - por divertimento. A constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado.⁷⁷

Considerando o ocorrido nas eleições que se realizaram em outubro/novembro de 2010, no Brasil, quando foram eleitos candidatos que podem ser classificados na categoria de não leitores, uma pergunta se impõe: será que a situação mudou desde a crônica machadiana?

De acordo com o IBGE⁷⁸,

A taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais caiu 1,8 ponto percentual entre 2004 e 2009. Apesar disso, no ano passado ainda existiam no Brasil 14,1 milhões de analfabetos, o que corresponde a 9,7% da população nesta faixa etária. A PNAD estimou também a taxa de

⁷⁷ “Sr. *Fidélis Teles de Meireles Queles*: Forma utilizada para indicar uma pessoa qualquer, um fulano de tal, utilizada nesta crônica por Machado de Assis para representar um político qualquer. Segundo Antenor Nascentes, em seu *Tesouro da Fraseologia Brasileira*, o *Fidelis Teles de Meireles Queles* é um quidam, isto é, uma figura sem importância, um tal, uma pessoa indeterminada. cf. Antenor Nascentes. **Tesouro da Fraseologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3, ed., 198.

Disponível em <http://www.mc.unicamp.br/2-olimpiada/documentos/documento/10>. Acesso em 10 de maio 2011.

⁷⁸ Fonte: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708 Acesso em 11 de maio 2011.

analfabetismo funcional (percentual de pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos de estudo) em 20,3%.

No entanto, uma pesquisa divulgada pelo IBOPE, em 08 de setembro de 2005, dá conta de que, dos brasileiros com mais de 15 anos, os analfabetos e analfabetos funcionais somavam 75%⁷⁹.

É preciso salientar que os analfabetos funcionais não têm competência para ler texto literário. Embora sejam capazes de ler pequenos textos e possam identificar informações óbvias, efetivamente, para fins de leitura de texto literário, o analfabeto funcional não existe como leitor. Na pesquisa do IBOPE, foram feitos testes de leitura e aplicados questionários a 2.002 pessoas de 15 a 64 anos em todo o país. Portanto, fica difícil acreditar que os dados tenham mudado tanto em tão pouco tempo.

Desta forma, faz-se necessário considerar, também, que há uma grande diferença entre os dados obtidos a partir de respostas dos entrevistados, aplicadas aos parâmetros do IBGE e aqueles obtidos por testes de leitura e compreensão de textos aplicados aos entrevistados pelo IBOPE. A construção de sentido torna-se o fiel da balança, pois, para o Estado, a pessoa alfabetizada só precisa saber decifrar, conforme Ferreiro e Teberosky (1991). Com efeito, o analfabeto funcional é classificado na categoria daqueles que frequentaram a escola por quatro anos ou menos. E não é preciso ser crítico literário ou especialista em leitura para saber que uma pessoa com quatro anos ou menos de escolaridade não tem competência para ler e compreender textos literários contemporâneos ou não.

O site do Ministério da Cultura publicou, em fevereiro de 2011, artigo⁸⁰ onde se pode ler que não há dados consistentes sobre leitura no Brasil, contudo, denuncia que a “situação é dramática”, pois a média de leitura dos compatriotas é de 1,3 livros por ano. Ressalta ainda o artigo que 66% dos livros estão nas mãos de 20% da população. Esses dados reforçam a tese de que uma das razões por que a maior parte do povo brasileiro não lê está associada à falta de condições para acessar bom material de leitura. Contudo, se a sociedade considera que a leitura tem muita importância e é de interesse público, o lugar para que tal prática se desenvolva e se firme como um comportamento habitual é a escola, notadamente a escola pública, que é onde está a gente cujos recursos econômico-financeiros são mais escassos. E, embora seja muito evidente a falta de competência leitora, uma parcela dessa população é considerada pelo censo do IBGE como alfabetizada.

⁷⁹Fonte: <http://noticias.terra.com.br/brasil/interna/0,,OI659284-EI994,00.html>. Acesso em 11 de maio 2011.

⁸⁰ Disponível em <http://www.cultura.gov.br/site/2011/02/08/lendo-o-brasil-artigo/>. Acesso em 08 de agosto 2011.

Uma leitura competente de texto literário pressupõe um leitor alfabetizado e que saiba ler politicamente, ou seja, alguém que “não só tenha adquirido a habilidade de ler e escrever, como também a de poder trabalhar, com inteligência e imaginação próprias, o processo de descodificação do texto escrito ficcional, sua especificidade retórica e sua tradição.” (SANTIAGO, 2004, p.175). Neste sentido, é impossível não fazer coro a esse crítico literário e professor da UFMG e não compartilhar do seu ponto de vista, pois segundo ele,

Num país de numerosíssimos habitantes como o nosso, não são maioria os alfabetizados e são pouquíssimos os que poderiam se reclamar da condição de leitor de romances. Na década de 1970, no Brasil de milhões e milhões de habitantes, éramos 50 a 100 mil os leitores, [...]. O descompasso entre os números, é claro, fala menos da literatura ou da cultura brasileira; fala mais do esforço (?) nacional de alfabetização e educação cultural das massas. (*ibidem*).

O literato brasileiro contemporâneo, como disse Nietzsche, vive de seu próprio crédito. Ele não tem financiamento como têm as produções cinematográficas, portanto, não tem acesso à propaganda de massa. Quando tem acesso aos meios de comunicação – TV, jornais, revistas etc. –, isso se dá obliquamente, pelo viés da entrevista, que, não raro, enfatiza a imagem e a vida pessoal do autor e não a obra e o seu conteúdo. Conseqüentemente, o homem comum, escolarizado, que poderia ser o consumidor da obra literária, torna-se apenas o consumidor da imagem do autor. É possível que se saibam tudo do autor, mas nada de sua obra. Nos jornais e revistas, dependendo de sua qualidade, a obra é focada, mas esse tipo de texto não é acessível a uma boa parcela da nação brasileira, pois seu custo está muito acima da capacidade de consumo de um leitor mal remunerado, ainda que tenha competência leitora.

Recentemente, foi publicada uma pesquisa cujos dados subsidiam os argumentos de que o brasileiro não lê porque *não pode*. O Instituto Pró-Livro (IPL), Organização Social Civil de Interesse Público – OSCIP –, cujo mantenedor é o mercado editorial e do qual o objetivo principal é o fomento à leitura e à difusão do livro, publicou, em *Retratos da Leitura no Brasil*, edição 2011, o seguinte texto:

Pelo jeito, nada de novo, num país de grandes desigualdades sociais, onde os não leitores de livros encontram-se na base da pirâmide social, onde 62% da população tem renda familiar de 2 salários mínimos para baixo. A pesquisa mostra que 43 milhões de brasileiros são não leitores, sendo 28% desses analfabetos, 35% cursaram até a 4ª série (5º ano); 19% concluíram o ensino médio e 2% possuem formação superior. Apesar dos estudos comparativos 2000-2007 mostrarem uma evolução de 1,8 livros lidos por leitor/ano para 3,7 livros lidos por leitor/ano, percebe-se a necessidade de traçar uma enorme trajetória a fim de minimizar entre os menos privilegiados, a disparidade entre leitores e não leitores, suas condições de vida, aspectos como a qualidade da leitura realizada, aspectos relacionados ao

analfabetismo funcional (relacionado aos dados referentes aos não leitores com escolaridade) e principalmente ao analfabetismo propriamente dito, que, apesar de toda a excelência do método da pesquisa Retratos da leitura no Brasil, observa-se que pelos 42% de entrevistados serem da região sudeste, a mais emancipada do país, podem não refletir uma realidade brasileira ainda mais áspera e miserável a respeito dos aspectos contemplados na atual pesquisa.

Por tudo que foi exposto é possível concluir que o espaço disponível para o livro, e mais especificamente para o livro de arte literária, no Brasil, é restrito há muito tempo, por várias razões e uma delas é a má qualidade leitora do povo, que pode ser atribuída a outro fator ainda mais grave e que deve ser ressaltado: a falta de fomento à cultura da leitura. Os meios de comunicação de massa, como já foi dito, não só não se prestam à divulgação do conteúdo das obras contemporâneas como também não divulgam, por exemplo, o conteúdo do *site* Domínio Público, onde estão digitalizadas obras de grande valor literário, que podem ser acessadas e lidas gratuitamente. Além disso, a escola pública, onde a maioria esmagadora dos brasileiros estudam, notadamente não tem sido um exemplo de incentivo à leitura, como estamos vendo a partir de dados já apresentados neste trabalho. E ela, isso sim, deveria ser a principal e maior estimuladora da prática da leitura do texto literário de boa qualidade. Mas para isso, o professor precisa conhecer literatura e saber distinguir as características que diferenciam os bons dos maus textos.

No que diz respeito ao tempo, desde o século XIX, cuja referência concreta é a crônica de Machado de Assis, a situação da leitura no Brasil continua delicada. E, com já foi apresentado nos capítulos anteriores, nossa pesquisa apenas confirma esse panorama, uma vez que, como já foi apresentado no capítulo três, 57,5% dos professores pesquisados responderam que não ter lido sequer um livro nos doze meses anteriores à pesquisa. Desta forma, e não obstante as estatísticas oficiais tenham se modificado, a literatura e o autor continuam à mercê da própria sorte.

6.1.2 A leitura e seus efeitos: o quê e como ler

Melhor do que saber é saber onde encontrar; e o livro tem sido, ao longo dos anos, onde se encontra a maior parte do que se quer saber. Ainda que tomemos a internet como uma grande e inesgotável fonte de pesquisa, a maior parte do que está nela contido, o mais confiável nesta “biblioteca virtual”, já foi publicada em livros. E é sempre por intermédio da leitura que se acessam as informações nessa rede. Mesmo para aqueles que não têm o hábito

da leitura de livros, quando querem fazer contatos nas redes sociais, o fazem por meio da leitura. Assim, o advento da internet tornou a leitura ainda mais importante, ou melhor, imprescindível.

A única vantagem da leitura na Internet é o *hipertexto*, que dá ao leitor um pouco mais de agilidade ao navegar pelos *links*; esses atalhos podem facilitar a expansão do acesso a informações que colaboram para o rápido esclarecimento de pontos porventura obscuros no texto.

A leitura é uma atividade que oferece ao sujeito a oportunidade de ampliar seus horizontes sociais e culturais. Segundo Zilberman (2001), a própria arte literária se incumbiu de refletir sobre a leitura e tomando-a por algo capaz de promover sérias mudanças no espírito/comportamento do leitor. *Dom Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes (obra publicada em 1.605), coloca em evidência o leitor, Alfonso Quejana que, de tanto ler, libertou-se das convenções sociais de seu tempo e, do ponto de vista da igreja e de seus familiares, perdeu o juízo e se autoproclamou “cavaleiro andante”, sob a alcunha de Dom Quixote. A leitura de livros de cavalaria tornou-o um ser incontrolável a despeito dos esforços de sua sobrinha, da criada, do cura e do barbeiro em fazê-lo voltar à realidade; eles acabam por queimar os livros que o enfeitiçaram. No momento em que ele resolve retomar sua personalidade original – a do fidalgo Alfonso Quejana –, abrindo mão dos livros, é assolado por uma melancolia que o leva à morte.

Zilberman não só analisa a leitura, por meio da obra de Cervantes, como também narra a história da leitura, passando pelo embate entre as duas vertentes religiosas (Reforma e Contra-Reforma), sendo que ambas condenavam a leitura, a não ser que esta se restringisse ao texto da Bíblia.

Entre as obras ficcionais que, como *Dom Quixote*, colocam a leitura, o leitor e o modo de ler em evidência, chamando a atenção para os efeitos provocados pela leitura, a autora destaca *Lucíola*, de José de Alencar; *Helena e A mão e a luva*, de Machado de Assis; e *Razão e sensibilidade*, de Jane Austen. Nessas obras, leitura em grupo e em voz alta torna-se pretexto para a integração das pessoas e para o convívio familiar. Nessa última obra mencionada, a autora representa a formação dos casais em vista da maneira de ler do parceiro masculino. Edward Ferrars encanta Elinor – personificação do bom senso e da razão – enquanto lê romances contemporâneos para um grupo de amigos. Enquanto que Mariene – irmã de Elinor é a personificação da emoção – não se agrada do jovem porque ele não expressa, em sua leitura, a emoção contida nos textos; ela se apaixona por Willoughby porque este demonstra vivo interesse pelas mesmas obras literárias que eram as suas favoritas.

O livro e a leitura, em Jane Austen, servem para engendrar as relações amorosas do romance, mas não a personalidade e o caráter dos personagens-leitores que vão determinar o sucesso ou o fracasso da relação amorosa. No romance de Austen, a obra de arte literária lida em voz alta intermedeia as relações entre as pessoas e se torna um motivador e desencadeador de encontros entre familiares e amigos.

O método da leitura em grupo pode ser uma boa solução para os professores, em reuniões de coordenação nas escolas, visto que pode ser estrategicamente planejada de modo a promover a expansão do universo de leitura e a socialização dos professores. É um procedimento que pode ser adotado também em salas de aula. Uma iniciativa dessa natureza é passível de ser estendida às famílias. Tudo dependerá da eficácia do trabalho feito na escola.

A leitura individual e solitária é subjetiva; por isso, o gosto e o hábito precisam ser desenvolvidos na família ou na escola. Normalmente, em comunidades cujo poder aquisitivo é baixo, como já foi dito no início deste capítulo, o acesso a livros e mesmo à internet é muito limitado. Por conseguinte, a escola, como preconizam os PCN, deve servir de mola propulsora, mas antes de chegar à comunidade, precisa atingir os próprios professores.

De acordo com Zilberman (idem, p.41), a leitura serve a muitos propósitos. Do ponto de vista dessa autora, no texto transcrito a seguir, Olavo Bilac “erotiza não apenas o texto, mas relação mediada por ele: a leitura”. Vamos ao poema:

Leio-te: — o pranto dos meus olhos rola:
— Do seu cabelo o delicado cheiro,
Da sua voz o timbre prazenteiro,
Tudo do livro sinto que se evola...

Todo o nosso romance: - a doce esmola
Do seu primeiro olhar, o seu primeiro
Sorriso, — neste poema verdadeiro,
Tudo ao meu triste olhar se desenrola.

Sinto animar-se todo o meu passado:
E quanto mais as páginas folheio,
Mais vejo em tudo aquele vulto amado.

Ouçó junto de mim bater-lhe o seio,
E cuidó vê-la, plácida, a meu lado,
Lendo comigo a página que leio.⁸¹

Nesse poema, foco narrativo é o de primeira pessoa, a que lê. No primeiro quarteto, quem lê o livro lê principalmente a segunda pessoa, pois do livro exala a mulher, porque não é somente seu cheiro que é evaporado, mas toda ela; e, a partir do segundo

⁸¹ BILAC, Olavo. **Poesias. Obra reunida**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996, p. 127.

quarteto, todo o romance vivido pelo eu lírico é evocado e vivenciado enquanto o livro é folheado. Pela via do imaginário, no último terceto, ela já lá está, a seu lado, e ele escuta o pulsar do seio da amada que, com ele, lê a mesma página. Não resta dúvida que a “erotização” dita por Zilberman, pode estar associada à idiossincrasia de cada leitor, mas não há como negar o fato, também dito por esta autora, de que o poeta atribui “à leitura a capacidade — mágica — de conferir carnalidade aos seres imaginários ou perdidos” (*ibidem*).

A leitura colabora para a socialização das pessoas porque há nela essa magia dita por Zilberman; e a leitura do texto literário, de acordo com Compagnon (2012, p. 66), promove a “experimentação dos possíveis” porque “a literatura é um exercício do pensamento”.

A leitura significou a “libertação” para Jorge Amado, em *O Menino Grapiúna*, não somente devido à aversão que ele nutria pelo espaço escolar – considerado pelo romancista como uma cadeia –, mas também, e principalmente, ela representou o remédio contra a alienação. Como se vê no trecho abaixo:

No colégio dos jesuítas, pela mão herética do padre Cabral, encontrei nas “Viagens de Gulliver” os caminhos da libertação, os livros abriram-me as portas da cadeia. A heresia do padre Cabral era extremamente limitada, nada tinha a ver com os dogmas da religião. Herege apenas no que se referia aos métodos de ensino da língua portuguesa, em uso naquela época, ainda assim essa pequena rebeldia revelou-se positiva e criadora. A heresia é sempre ativa e construtora, abre novos caminhos. A ortodoxia envelhece e apodrece ideias e homens. A longa e dura experiência ensinou-me, no passar dos anos a importância de pensar pela própria cabeça. Para pensar e agir por minha cabeça, pago um preço muito alto, alvo que sou do patrulhamento de todas as ideologias, de todos os radicalismos ortodoxos. Preço muito alto, ainda assim barato.⁸²

O patrulhamento protestado pelo autor diz respeito à perseguição política devido a sua vinculação política ao Partido Comunista, na década de 1940, sob cuja legenda foi deputado federal e conseguiu a aprovação de uma emenda, de sua autoria, que garantiu a liberdade religiosa no Brasil.

Em *O menino grapiúna*, é possível constatar o que Jauss, apud Zilberman (*idem*, p. 126), chama de “identificação”, ou seja, o efeito da experiência estética, que produziu um “significado tanto intelectual, quanto afetivo” e atuou, como confessado por Jorge Amado, sobre o leitor, de forma a oferecer-lhe padrões de comportamento, assim como a própria emancipação.

Talvez ainda não tenha ficado efetivamente claras as razões por que consideramos que a arte literária significa um recurso muito importante para uma boa formação do povo

⁸² AMADO, Jorge. *O Menino Grapiúna*. 6 ed. Rio de Janeiro : Record, sd., p. 102-103.

brasileiro e brasiliense, por isso, retomando Compagnon (2009), perguntamos “Literatura para quê?”. Esse autor, citando Zola⁸³, diz que “A verdade é que as obras-primas do romance contemporâneo dizem muito mais sobre o homem e sobre a natureza do que sérias obras de Filosofia, de História e de Crítica”. E continua apresentando a razão pela qual ele acredita que sejam necessários o estudo e a leitura dos textos literários; justificativa que suplanta qualquer outra que possamos apresentar.

Exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo. Um ensaio de Montaigne, uma tragédia de Racine, um poema de Baudelaire, um romance de Proust nos ensinam mais sobre a vida do que longos tratados científicos.

[...]

A literatura deve, portanto ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (COMPAGNON, op. cit., p. 31 e 60).

Faguet apresenta-nos a *A arte de ler*, pois, segundo ele, saber ler é uma arte, existindo, por conseguinte, um método, um jeito de ler, tendo em vista os gêneros textuais. Ele divide os livros em duas categorias: os “livros de ideias” (arte retórica, conforme Aristóteles) e os “livros de sentimentos” (arte poética ou literária). Para ler e desfrutar de livros que ele chama “livros de ideias” é preciso ler devagar. Tanto para desfrutar quanto para se instruir ou criticar, é preciso ler devagar, muito devagar, fazendo anotações, sem, contudo, deixar de se perguntar, a todo o momento, se a ideia com a qual acabamos de nos deparar é mesmo a do autor e não a nossa própria ideia. Para ele, é preciso sempre “desconfiar do primeiro sentido que se vê nas coisas” (FAGUET, 2009, p. 10-25). Ele nos aconselha a ler devagar, fazendo anotações, desconfiando das ideias e dos sentidos que vão se nos apresentando. É importante, também, não abandonar o livro e evitar a precipitação, que é uma forma de preguiça; e, dessa maneira, tornar-nos-emos bons leitores de “livros de ideias”. Depois, é preciso reler para observar e fazer comparações e aproximações de ideias. Conforme esse autor, pode até ser que nos enganemos, mas se fizermos comparação, aproximação e controlarmos uma ideia por intermédio de outra, se nós limitarmos ou retificarmos uma ideia por meio de outras, então seremos capazes de desfrutar do prazer que é necessário buscar quando lemos os textos de um “pensador”, isto é, segundo ele, “o prazer de pensar”.

⁸³ ZOLA, Émile. O Naturalismo no teatro. In _____. **O Romance experimental e o Naturalismo no teatro**. Tradução de Ítalo Caroni e Célia Berretini. São Paulo: Perspectiva, 1982, p. 103.

Já para ler os “livros de sentimento”, ele recomenda duas atitudes: uma de abandono e outra de reflexão. Contudo, admite que seja permitido “ler com menos vagar”, mas ainda recomenda que não tenhamos pressa. Em primeiro lugar, deve-se “começar se *abandonando*”, pois “o autor sentimental pinta os sentimentos do coração menos para pintá-los do que para inspirá-los em nós. É um semeador de sentimentos, como o filósofo é um semeador de ideias”. O objetivo desse tipo de autor é “emocionar”, fazer com que o leitor tome parte dos sentimentos das personagens, deixando-se contagiar pelo estado de espírito emprestado às personagens. Esse contágio é uma espécie de embriaguez que atinge o leitor quando ele se apaixona por um romance ou por um livro de poemas e, por ser um “estado sugestivo”, diz Faguet, há ao “mesmo tempo uma perda e um aumento de nossa personalidade”, pois, na leitura, passamos a viver nos personagens e nos lugares retratados pelo autor. A esse tipo de autor Faguet chama de “*magus*” ou mesmo de “hipnotizador”. Em segundo lugar, é preciso sair do estado de abandono, recobrando-se, a fim de refletir sobre o que se leu. Nessa reflexão, ele recomenda que nos perguntemos se as personagens são “verossímeis e naturais”, a fim de que possamos “desfrutar de sua veracidade, como quando ao ler lhes desfrutamos a beleza, a intensidade de sua vida moral.”. Esse é um desfrute que se deve dar a partir de próprias observações subjetivas da realidade ao nosso redor, uma vez que “o que os autores colocam sob nossos olhos são seres que estão na média da humanidade ou dela se afastam, por lhe serem superiores ou inferiores, mas devem parecer com ela, e são puros monstros da imaginação caso não se pareçam.” (*ibidem*).

Para ler o texto poético que, segundo Cyntrão, é onde o imaginário tem suas prerrogativas, é preciso que se elejam perguntas que conduzirão os passos iniciais do leitor, podendo ser perguntas de ordem política, econômica, filosófica, psicológica etc.. O que realmente importa é que elas conduzam ao desvendamento do caminho que leve um ser a outro ser (leitor>autor, autor>leitor), conduzindo o primeiro sempre a si mesmo, porque a missão do poeta é desorientar paradigmas, desnudar os contrassensos do mundo, lançando luz nas relações entre as coisas; e o encontro desses dois seres, leitor-analista e poeta, pode significar a interatividade entre seres humanos que pensam e utilizam-se da linguagem para expressar o que há no mundo. Cyntrão (2004, p.17, grifos da autora) afirma que

todo movimento de interpretação coloca o homem em contato com o *outro* que, ao mesmo tempo é ele. A consciência da alteridade é condição de identidade do *eu* e a única possibilidade de interconexão do que significa a essência do ser humano, em sua histórica heterogeneidade regulada; a única possibilidade de entender ontologicamente o dinamismo dialético dos valores e das relações sociointeracionais.

Ler arte literária, em prosa ou em verso, assim como ler arte retórica, então, conforme já está dito por Cyntrão, Compagnon, Faguet e muitos outros que foram aqui utilizados como suporte teórico, é um caminho e uma estratégia para que possamos nos manter realmente vivos e para que procuremos manter equilibradas as nossas quatro funções: a emoção, a sensação, a razão e a intuição.

A literatura pode não ser o único gênero que nos coloca plenamente em contato com diversos aspectos da vida, mas ela é um lugar de aprendizado onde é possível encontrar a si e ao outro, ela impulsiona personalidades e identidades rumo a um constante devir.

6.2 O contato com a palavra do outro e o prazer de ler

6.2.1 Leitura como ato cultural

Ler não é um ato natural, mas presume uma entrega total ao efeito, às emoções provocadas pelo texto. E a leitura individual e solitária está vinculada ao domínio da língua escrita e a capacidade de se entregar a um ato que pressupõe ao mesmo tempo prisão e libertação.



A aquisição da língua e sua expressão por meio da fala constitui um ato natural na medida em que se dá pelo contato direto com o meio social, sem a intervenção de procedimentos formalmente instrucionais ou educacionais, mas a aquisição da língua escrita e sua utilização, assim como a competência leitora fazem parte de um ritual que, na maioria das vezes ou quase sempre, requer a intervenção de terceiros por meio de métodos e técnicas e entre esses métodos e técnicas está incluída a capacidade de se recolher em si para encontrar outro mundo.

A leitura aqui não será tratada como técnica de decifração normalmente chamada de alfabetização pura e simplesmente, mas como um ato cultural desenvolvido ou adquirido, que pressupõe o processo de alfabetização associado ao de letramento. O termo letramento, segundo Soares⁸⁵, em sua gênese está associado a

⁸⁴ Johannes Vermeer, *Moça lendo uma carta*. Óleo sobre tela, 1657. Disponível em <http://taislc.blogspot.com.br/2011/05/johannes-vermeer.html>.

⁸⁵ SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Revista *Pátio*, nº 29, fevereiro de 2004. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1>. Acesso em 20 de novembro de 2012.

comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de *alfabetização*. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais foram-se tornando cada vez mais centradas *na* e dependentes *da* língua escrita, revelando a insuficiência de apenas *alfabetizar* – no sentido tradicional – a criança ou o adulto. Em um primeiro momento, essa visibilidade se traduziu ou numa adjetivação da palavra *alfabetização* – *alfabetização funcional* tornou-se expressão bastante difundida – ou em tentativas de ampliação do significado de *alfabetização*, *alfabetizar*, por meio de afirmações como “alfabetização não é apenas aprender a ler e a escrever”, “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”, e outras semelhantes.

A princípio, o letramento é indissociável da alfabetização, mas o letramento, por se constituir no processo de desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais, a partir do momento em que a alfabetização se concretize, ele continua no constante e evolutivo aprimoramento das capacidades de leitura e produção de sentido, que, em tese, deve desenvolver as capacidades para a aquisição do sistema de escrita. O letramento é mesmo um componente de vida, pois o discurso dos outros, quando assimilados, assumidos ou imitados pela criança, já constitui parte do letramento desse ser em formação.

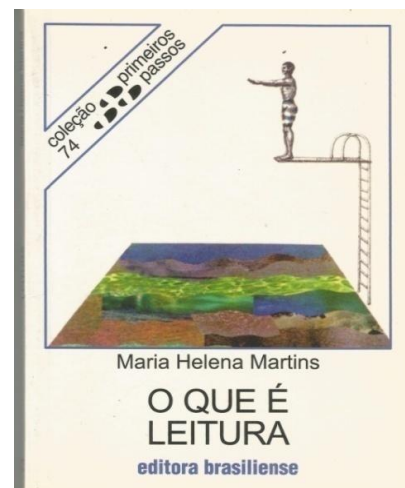
Os métodos e as técnicas para a aquisição da língua em sua forma escrita passam, necessariamente, pela leitura mesmo antes que o sujeito que aprende saiba formalmente ler e escrever. Se a leitura do mundo vem antes da leitura da palavra e, se a leitura desta pressupõe a continuação da leitura daquele, como diz Freire (1983), então é possível ler sem saber decodificar letras e palavras.

Por exemplo, uma criança de quatro anos, enquanto observava sua mãe lendo o livro cuja imagem da capa encontra-se abaixo, disse, apontando o dedinho indicador para a figura no trampolim: – mamãe, se ele pular, vai se machucar, não vai? A mãe, então aprendiz de leitura, percebeu que a criança fazia uma leitura, partindo de seu universo sociocultural. E, como convém a toda mãe amantíssima, chorou de emoção.

Para além da emoção, a mãe pôde constatar não só a teoria de Freire, mas também que a teoria sobre leitura contida no livro que lia estava sendo empiricamente comprovada.

Naquele momento, a criança fazia contato com o pensamento de outros (do seu ambiente social e familiar e com aquele que produziu a imagem da capa) por meio dos discursos que ela, em sua tão tenra idade, já anteriormente ouvira.

A imagem abaixo do trampolim pode sugerir uma piscina que reflete o universo de coisas existentes no planeta Terra, mas para ela, tão nova, portanto sem o tempo necessário para as vivências que a levariam a tais



inferências, o que lhe restou foi deduzir que o ser tão pequeno em posição de salto ia pular e se machucar. Em sua leitura, ela foi capaz de perceber o risco que corria o personagem da figura em vista da altura da escada e, certamente, fez conexões com sua vivência, com suas experiências e admoestações dos adultos sobre o perigo de subir e de pular sem proteção.

A leitura como ato cultural é aquela que faz parte do cotidiano e pode ser assim instintiva porque processada a partir de conhecimentos construídos no processo natural de socialização, como o caso da criança aqui mencionada, mas pode evoluir para um ato consciente e responsável quando o adulto – quer seja pertencente ao círculo familiar quer seja o professor, que é o preposto da escola – tornar o ato de ler uma rotina prazerosa, pois é justamente o prazer manifestado pelo adulto no ato da leitura do mundo e do texto que vai se tornar a base para o pensamento, o discurso e a ação da criança, do adolescente e até mesmo do adulto no que diz respeito à leitura, ao texto e ao livro.

Segundo Proust (2011, p. 28), Descartes disse que “a leitura de todos os bons livros é como uma conversação com as pessoas mais honestas dos séculos passados e que foram seus autores”. E continua Proust,

a leitura é exatamente uma conversação com homens muito mais sábios e mais interessantes que aqueles que podemos ter a chance de conhecer à nossa volta. Procurei mostrar nas notas que se seguem a este volume que a leitura não poderia ser assimilada a uma conversação, mesmo com o mais sábio dos homens; que a diferença essencial entre um livro e um amigo, não é a sua maior ou menor sabedoria, mas a maneira pela qual a gente se comunica com eles, a leitura, ao contrário da conversação, consistindo para cada um de nós em receber a comunicação de um outro pensamento, mas permanecendo sozinho, isto é, continuando a desfrutar do poder intelectual que se tem na solidão e que a conversação dissipa imediatamente, continuando a poder ser inspirado, a permanecer em pleno trabalho fecundo do espírito sobre si mesmo. (idem, p. 30).

Com efeito, o autor, por meio do livro, não nos oferece respostas prontas, mas nos incita a buscar e a criar soluções ou, ainda que não encontremos soluções, aponta-nos

caminhos para continuar buscando; pois uma solução que, *a priori*, poderia ser a saída, com as leituras, transforma-se dialeticamente, pois crescer consiste em continuar buscando e aprimorando. Vejamos o que Proust continua nos dizendo:

um dos grandes e maravilhosos caracteres dos belos livros (que nos fará compreender o papel, ao mesmo tempo essencial e limitado que a leitura pode desempenhar na nossa vida espiritual) que para o autor poderiam chamar-se “Conclusões” e para o leitor “Incitações”. Sentimos muito bem que nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo o que ele pode fazer é dar-nos desejos. Estes desejos, ele não pode despertar em nós senão fazendo-nos contemplar a beleza suprema à qual o último esforço de sua arte lhe permitiu chegar. Mas por uma lei singular e, aliás, providencial da ótica dos espíritos (lei que talvez signifique que não podemos receber a verdade de ninguém e que devemos criá-la nós mesmos), o que é o fim de sua sabedoria não nos aparece senão como começo da nossa, de sorte que é no momento em que eles nos disseram tudo que podiam nos dizer que fazem nascer em nós o sentimento de que ainda nada nos disseram. Aliás, se lhes fizemos perguntas, às quais não podem responder, também pedimos-lhes repostas que não nos instruirão em nada. Porque é um efeito do amor que os poetas consigam fazer com que demos uma importância literal a coisas que não são para eles mais do que significativas de emoções pessoais. Em cada quadro que nos mostram, parecem dar-nos apenas uma ligeira impressão de uma paisagem maravilhosa, diferente do resto do mundo e no coração da qual gostaríamos que eles nos fizessem penetrar.

[...] Este é o preço da leitura e esta é a sua insuficiência. É dar um papel muito grande ao que não é mais que uma iniciação para uma disciplina. A leitura está no limiar da vida espiritual; ela pode nela nos introduzir, mas não a constitui. (*Ibid.* p. 33-34).

Efetivamente, o hábito de ler e o gosto pela leitura podem ser desenvolvidos como qualquer outro comportamento pode ser. E, conforme o que nos disse Proust, os livros e a leitura são pontos de apoio, elementos estimuladores, suportes para que desenvolvamos nossas latentes e profícuas capacidades. Acreditamos que uma pessoa que leia frequentemente e que o faça de forma proficiente, possa ser uma pessoa com maiores probabilidades no que respeita à capacidade de tomar atitudes frente a problemas, podendo organizar-se de forma a aproveitar melhor o tempo e sendo capaz, também e, portanto, de desenvolver boas relações interpessoais.

No que diz respeito à organização e aproveitamento do tempo, fazem-se necessárias algumas considerações acerca do que foi dito na primeira seção deste capítulo. Ali, fizemos referência aos meios de comunicação de massa (TV, rádio, a internet etc.). Não há dúvida de que esses são instrumentos de grande valia e muito importantes para vida de todo cidadão no final do século passado e neste início do terceiro milênio. Não há dúvida de que tanto quanto esses meios de comunicação, mais especificamente a TV e a internet nos últimos tempos, o livro – dependendo de seu conteúdo – pode representar perda de tempo.

Desta forma, o papel da escola e do professor dos primeiros anos de escolaridade, por conseguinte, deve ser também orientar a criança e sua família (se necessário for) no que diz respeito à escolha do material de leitura. Sendo assim, não é possível deixar de considerar que a profissão de professor imputa-lhe a condição de eterno estudioso e de pesquisador perene, sob pena de ter de se abdicar até mesmo de suas crenças pessoais.

6.3 O prazer de ouvir histórias e de ler textos

Guimarães Rosa declara sua galhardia por ser sertanejo e o prazer que sentia ao ouvir histórias; ele disse que, sobretudo por causa dessas audiências, o sertanejo torna-se naturalmente um contador de histórias. Ele, por isso, tornou-se o escritor que foi e que se perpetuou em sua obra. Na entrevista já mencionada no capítulo cinco, ao ser questionado sobre “o que o levou a ser escritor”, Rosa afirma:

Veja você, Lorenz, nós, os homens do sertão, somos fabulistas por natureza. Está no nosso sangue narrar estórias; já no berço recebemos esse dom para toda a vida. Desde pequenos, estamos constantemente escutando as narrativas multicoloridas dos velhos, os contos e lendas, e também nos criamos em um mundo que às vezes pode se assemelhar a uma lenda cruel. Deste modo a gente se habitua, e narra estórias que correm por nossas veias e penetra em nosso corpo, em nossa alma, porque o sertão é a alma de seus homens. Assim, não é de estranhar que a gente comece desde muito jovem. Deus meu! No sertão, o que pode uma pessoa fazer do seu tempo livre a não ser contar estórias? A única diferença é simplesmente que eu, em vez de contá-las, escrevia. Com isso pude impressionar, mas ainda sem perseguir ambições literárias. Já naquela época, eu queria ser diferente dos demais, e eles não souberam deixar escritas suas estórias. Isto, é claro, impressiona e dá reputação. É lógico que, sendo criança, a gente se sente então muito orgulhoso disso. Eu trazia sempre os ouvidos atentos, escutava tudo o que podia e comecei a transformar em lenda o ambiente que me rodeava, porque este, em sua essência, era e continua sendo uma lenda. Instintivamente, fiz então o que era justo, o mesmo que mais tarde eu faria deliberada e conscientemente: disse a mim mesmo que sobre o sertão não se podia fazer "literatura" do tipo corrente, mas apenas escrever, lendas, contos, confissões. Não é necessário se aproximar da literatura incondicionalmente pelo lado intelectual. Isto vem por si só, com o tempo, quando o homem chega à sua maturidade, quando tudo nele se amalgama em uma personalidade própria. Quem cresce em um mundo que é literatura pura, bela, verdadeira, real, deve algum dia começar a escrever, se tiver uma centelha de talento para as letras. É uma lei natural, e não é necessário que atrás disto haja ambições literárias. Tive certa vez um professor que fazia tudo menos literatura; entretanto, escrevia contos magníficos. Assim são as coisas e assim comecei eu também. Quando mais tarde chegou o tempo em que eu não quis continuar escrevendo, instintivamente, eu que quis ser "poeta", comecei a fazê-lo conscientemente. A princípio foram poemas... (ROSA, 1994, p. 33-34)

O relato de Guimarães Rosa só reforça nossa crença de que ouvir histórias seja o primeiro passo para o exercício proficiente da leitura propriamente. Nesse ato, adulto e criança podem ou não se aquietar fisicamente, mas a mente e o pensamento, ligados aos eventos narrados, se disciplinam, mesmo quando em movimento, pois é possível contar histórias andando pela rua, dirigindo carros, lavando louças etc.. Mas quem ouve aquietar-se no ato de ouvir, acompanha o pensamento do contador e formula imagens ilustrativas ao texto narrado, em conformidade com a entonação de quem narra. É com esse tipo de experiência, e a partir dele, que a criança começa a se educar para a leitura que, depois, e também concomitantemente, acontece quando os adultos leem para ela.

No ato de ouvir leituras, a criança começa a criar em si o comportamento leitor que demanda quietude, disciplina e capacidade aguda de olhar e ver. A leitura, segundo Smith (1975 *apud* Ferreira, 1991), não é necessariamente um processo visual, mas se o adulto leitor fizer a leitura de forma que a criança veja o texto lido, acompanhe o processo, ela estará lendo junto, preenchendo seu campo de visão com o texto e com as imagens que nele houver, quando houver. Caso não haja imagens, além das letras, palavras e frases, sua imaginação criará as imagens e outros elementos que preenchem os vazios do texto, como ocorre com qualquer leitor real, conforme preconiza Iser (1999). O ato de ler, a posição do corpo para a leitura, a posição do livro, das frases, das palavras e das letras começam a se enraizar na consciência daquele que ainda não foi suficientemente alfabetizado e não atingiu ainda o letramento necessário para ler sozinho. A leitura pode fazer parte da vida de um bebê de meses durante o banho, por exemplo; há livros com figuras especialmente produzidos com material próprio para o uso nesse momento.

A atitude de contar histórias, ler e conversar com as crianças ainda em tenra idade promove nelas a capacidade de prestar atenção, o que não só facilita o comportamento leitor, mas também contribui para que, quando inseridas em sala de aula, na escola formal, fiquem atentas à fala do professor, não se dispersem tão facilmente quanto aquelas que não tiveram a mesma oportunidade.

Se, conforme Ferreira (*op.cit.*), o ato de decifrar não se constitui em leitura, o que estamos tentando explicitar aqui é correto. O conteúdo dos PCN também corrobora com estas ideias, pois nele se afirmam textualmente que

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. (PCN, 1997, p. 42).

É preciso que se entenda, no entanto, que o adulto, seja professor ou não, precisa saber discernir sobre o tipo de texto ou livro a ser lido e como se deve ler. Para tanto, é preciso, sobretudo, ser leitor, conhecer o universo da literatura infantil e dos contos e lendas próprios para cada fase da vida da criança; além disso, faz-se importante uma conduta apropriada para que, durante e após o ato de contar histórias ou de ler textos infantis, se promovam conversas entre quem leu e quem ouviu, com a necessária liberdade que permita à criança a expressão de sua maneira de ler o texto, de falar sobre ele, criando e recriando. E essa atitude demanda humildade. Torna-se importante saber ouvir quem ainda nem viveu, não experimentou as alegrias e o desassossego do processo da construção do conhecimento. O ato de ouvir um ser cuja capacidade imaginativa supera, e muito, a do adulto que com ele convive, sobretudo quando cabe a esse adulto a tarefa de facilitar o seu processo de aprendizagens e letramentos, torna-se um ato de grande responsabilidade e provoca uma eterna dúvida: será que estou fazendo o que é certo?

Quem tem dúvida está em processo de aprendizado e, portanto, de crescimento; é melhor errar por tentar fazer do que por nada fazer. Diante dessa reflexão, um poema de Alberto Caeiro, um dos heterônimos de Fernando Pessoa, se faz útil e necessário para acalantar e fazer brotar o ânimo esperançoso de que não haverá estrada se não houver caminhantes, que nem sempre sabem o caminho certo por onde seguir, mas o procura.

Se eu pudesse trincar a terra toda
E sentir-lhe um paladar,
Seria mais feliz um momento...
Mas eu nem sempre quero ser feliz.
É preciso ser de vez em quando infeliz
Para se poder ser natural...

Nem tudo é dias de sol,
E a chuva, quando falta muito, pede-se.
Por isso tomo a infelicidade com a felicidade
Naturalmente, como quem não estranha
Que haja montanhas e planícies
E que haja rochedos e erva...

O que é preciso é ser-se natural e calmo
Na felicidade ou na infelicidade,
Sentir como quem olha,
Pensar como quem anda,
E quando se vai morrer, lembrar-se de que o dia morre,
E que o poente é belo e é bela a noite que fica...
Assim é e assim seja...⁸⁶

⁸⁶ PESSOA, Fernando. **Obra poética em um volume**. Rio de Janeiro-RJ: Nova Aguilar, 1977, p. 216.

A poesia de Caeiro nos ensina que a felicidade está para a infelicidade assim como a montanha está para a planície. São coisas naturais e fazem parte do processo da vida. Uma não existe sem a outra; e é na relação dialética entre erros e acertos, que se segue em busca de caminhos menos espinhosos, e somente a experiência é capaz de proporcionar. Também no processo de ler e produzir sentido para o texto lido, a experiência é fundamental. Como disse Iser (1999, p. 9), “o texto se completa quando o seu sentido é constituído pelo leitor”, mas esse pensador ressalta que é o texto que deve “ativar” certas capacidades do leitor para que a situação de comunicação entre leitor e texto se processe.

Naturalmente, a lente por meio da qual o sujeito lê e vê o material lido pode conduzi-lo a conclusões muito precipitadas e equivocadas. Não raro, o que ocorre é que a ideologia, ou seja, o conjunto de crenças, valores, modos de ver o mundo de quem lê acaba por fazer com que uma obra de valor seja mal interpretada ou até mesmo abandonada porque não corresponde às crenças e valores do leitor. A leitura, para ser produtiva, exige alguma flexibilidade de leitor, pois como muito bem disse Bakhtin (2010, p. 30), “a obra é viva e significativa do ponto de vista cognitivo, social, político, econômico e religioso num mundo também vivo e significativo”. O que certamente nos obriga a reivindicar do leitor, especialmente o leitor profissional – o professor, por exemplo –, que também seja viva e significativa a sua capacidade de olhar e ver o texto literário desapaixonadamente, com uma atitude imparcial, não importando quais sejam suas convicções religiosas, políticas ou filosóficas.

O prazer de ler, para nós, professores, não está vinculado ao puro e simples gostar de alguma coisa, mais especificamente do livro, segundo nosso juízo de valor. Esse prazer está associado à responsabilidade assumida no momento em que nos decidimos ser professores, o que pressupõe a assunção do compromisso de buscar sempre conhecer para oferecer àqueles que se submetem à nossa orientação, ou arte de ensinar/educar, a maior qualidade possível, de forma a permitir que os estudantes tenham liberdade para se tornarem sujeitos, aos quais foram concedidas oportunidades para que desenvolvessem as habilidades e competências necessárias para viver e conviver, respondendo aos desafios que a vida em sociedade lhes imponha.

7 Conclusão: Cego guia cego com boas intenções

*Se fôsseis cegos, não teríeis culpa; mas como dizeis:
“Nós vemos”, o vosso pecado permanece.*

(Bíblia: João 9,1-41)



Parábola dos Cegos, 1568, Pieter Bruegel⁸⁷

Para você, qual é a diferença entre um texto literário e um texto não literário?

*O literário é mais formal, né? Eu tenho essa ideia que ele seja um texto escrito, né? mais... com a língua escrita mais culta, né? e o não literário seria o mais informal? que tá mais assim na parte oral, né? tem uns textos que eu tenho até dificuldade de... umas historinha até... assim que a gente escuta de crianças e que a agente não sabe onde acha escrito... Às vezes a gente nem busca e a gente conta oralmente, né? **Eu nunca parei pra pensar...** (riso).⁸⁸*

O trecho da entrevista acima transcrito abre esta conclusão porque a ideia de que professores trabalhem utilizando mais a intuição do que a razão para “planejar” suas aulas explica o título do capítulo-conclusão. Pensar sobre o que vai fazer e o que está fazendo em

⁸⁷ Parábola dos Cegos, 1568, Pieter Bruegel; Óleo sobre tela, 154 x 86 cm; Galeria Nacional, Nápoles. A obra faz alusão ao Evangelho de Mateus, 15:14, que diz: “Não se preocupem com eles, são guias cegos. E quando um cego guia o outro, os dois acabam caindo no buraco”

⁸⁸ Trecho da fala de um professor transcrita integralmente no Capítulo 4.

sala de aula, determinar um objetivo claro a alcançar com o conteúdo da aula é o mínimo que se espera de um professor de qualquer nível de ensino. Não há dúvida que surpresas são uma constante quando se trata da reação de alunos durante as aulas. Esse entrevistado declara sua surpresa diante da reação dos alunos de sete anos porque “sem saber”, isto é, sem pensar previamente nas possibilidades que sua aula poderia abrir e os caminhos que poderiam ser trilhados com as crianças, apresentou autores e localizou-os no tempo e no espaço. No entanto, não declara qual foi o objetivo da escolha dos autores e da estratégia escolhida para suas aulas.

Este trabalho, ao pesquisar as representações sociais da literatura entre os professores responsáveis pela alfabetização e letramento de crianças e pré-adolescentes em escolas públicas, busca compreender a literatura como uma das linguagens utilizadas nesse processo de letramento e de construção do pensamento do homem comum, ou seja, a literatura como uma linguagem e instrumento de manifestação e de aquisição cultural.

Com efeito, no trecho acima transcrito, embora seja possível verificar resultados positivos, pois a atividade utilizando autores pôde dar às crianças uma noção de tempo, espaço, da imortalidade do texto literário etc., isso definitivamente não significou trabalhar com textos literários. E essa constatação nos remete às ideias dos dois principais teóricos que orientam este trabalho: Bakhtin e Moscovici.

Não somente a língua (ou a linguagem) como manifestação concreta da interação entre seres humanos comuns e reais, mas também a relação entre esta e a literatura constitui a centralidade da obra de Bakhtin e seu círculo. Moscovici e a Teoria das Representações Sociais, assim como Bakhtin e os membros de seu círculo, também tratam da concepção e manifestação do pensamento de seres comuns em processo de interação com o conhecimento especializado e expressando-o por meio da *parole*, ou seja, da língua em funcionamento.

A literatura, pois, embora se constitua em conhecimento especializado, entra no rol das manifestações culturais que se utilizam da língua como instrumento de expressão e, como está muito claro no pensamento expresso na obra bakhtiniana (inclusos os demais membros do círculo), é na articulação língua-literatura que se funda o conceito de linguagem e os demais conceitos, tais como o de polifonia, signo ideológico, enunciado concreto, enunciação, gêneros, dialogismo, responsividade etc. (BRAIT, 2010).

Logo, os processos de alfabetizar e promover letramentos requerem, indubitavelmente, o envolvimento da literatura como instrumento facilitador de construção de conhecimentos ligados à capacidade enunciativa e de interação sociocultural por meio da linguagem. Desta forma, o ensino da língua e de outros conteúdos relacionados a outras áreas

do conhecimento, desde o processo mais elementar da alfabetização, não pode estar vinculado à enunciação monológica isolada, descontextualizada, e ao objetivismo abstrato que reduz a linguagem - e tudo o mais que esteja vinculado ao texto - a um sistema de formas distantes da realidade concreta do texto literário. E a utilização desse tipo de texto para trabalhar apenas aspectos estruturais da língua ou, como o caso acima mencionado, a utilização de textos e autores sem considerá-los como elementos de um conjunto que, se desagregados, passam a constituir um obstáculo a uma apreensão totalizante da literatura.

O conhecimento de literatura e de conceitos subjacentes que levam ao entendimento do que venha a ser um texto literário de maior ou menor qualidade, tais como estilo, estética etc., e de sua relação com o contexto social, econômico e cultural pode contribuir enormemente para a seleção do material que venha a contribuir positiva ou negativamente para o refinamento da capacidade seletiva, no que diz respeito à educação e à formação do gosto literário, não somente à prática leitora, mas também à produção de textos literários ou não. Bakhtin (2003) alerta para o fato de que a esterilidade da arte está associada à falta de exigência e de seriedade do homem sobre coisas que são vitais para esse mesmo homem.

De acordo com Candido (2004), a literatura possui um caráter de coisa cujas partes possuem a disposição necessária para as funções a que ela se destina, e, por isso, possui um modelo de coerência provocado pela força da palavra organizada. São três as suas faces: 1) um objeto autônomo com estrutura e significado; 2) ela manifesta a maneira pela qual indivíduos e grupos veem o mundo, sendo, portanto, uma forma de expressão; 3) é uma modalidade de conhecimento que normalmente é incorporado de maneira difusa e inconsciente. Desse modo, como objeto organizado, ela provoca no leitor a capacidade de ordenar sua mente e seus sentimentos, conseqüentemente, tornando-o mais capaz de organizar sua visão de mundo.

O escritor do texto literário, especialmente daquele que mais se distancia da realidade tangível, logo de mais difícil entendimento, apresenta um modelo de superação do caos porque extrai as palavras do nada e as organiza de tal forma que impressionem a percepção do sujeito que lê, dando ao código linguístico uma feição humanizadora porque o faz conduzir uma mensagem e um sentido. Nesse aspecto, mensagem e código são inseparáveis e é o código, intencionalmente organizado, que provoca o efeito estético e humanizador. Candido (idem, p. 178-179) diz que “toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido”. O autor, especialmente o poeta, quando explora as sonoridades, combina as

palavras com perícia, transforma o informal, isto é, o que para nós, seres comuns, seria algo informal e inexpressivo, em algo expressivo, “em estrutura organizada que se põe acima do tempo e serve para cada um representar mentalmente as situações” que correspondam ao que está sendo expresso pelo poeta, suplanta o caos.

Segundo Candido (*ibid.* p. 180, grifo do autor),

o processo de *humanização* confirma no homem aqueles traços [...] essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

É preciso, no entanto, fixar a atenção ao que o próprio Candido (1964, p. 29) aponta quando distingue a literatura a que ele chama de “literatura empenhada”, aquela produzida por autores que têm a clara e evidente posição ética, política, religiosa ou humanística de denunciar problemas sociais, daquela literatura não empenhada, ou seja, aquela cujo objetivo não é expressamente assumir uma posição em face dos problemas sociais e que se justifica apenas por seu plano estético. Para Candido, embora não haja qualquer desdouro no texto literário socialmente empenhado, a exigência de que a literatura seja boa apenas quando está socialmente comprometida prejudica a “verdadeira produção literária” porque confunde literatura com jornalismo e, quando isso acontece, perde-se “a gratuidade que dá asas à imaginação”. E assim afirma Candido (2004, p. 181):

De fato, sabemos que em literatura uma mensagem ética, política, religiosa ou mais geralmente social só tem eficiência quando for reduzida a estrutura literária, a forma ordenadora. Tais mensagens são válidas como quaisquer outras, e não podem ser proscritas; mas a sua validade depende da forma que lhes dá existência como um certo tipo de objeto.

Ao discorrer sobre o direito à literatura, Candido busca mostrar que há uma estratificação de possibilidades no que diz respeito ao acesso à literatura. Geralmente, o povo fica restrito ao que esse autor chama de “literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio”. Ele ressalta que tais “modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas” (*Ibid.*, p. 186).

A realidade ora evidente na pesquisa aqui apresentada corrobora com as ideias expressas por esse autor no final da década de 1990, quando ele afirma que a organização social pode facilitar ou não o acesso a esse bem humanizador chamado literatura. Assim como Santiago (2004), também ele considera que, no Brasil, a arte literária não alcança o

homem do povo, o trabalhador comum. Em nossa pesquisa, foi solicitado que os professores citassem obras e autores lidos no último ano (Anexo 03). Dos citados, em primeiro lugar ficou um livro intitulado *A cabana*⁸⁹, que foi indicado por 13 (treze) professores; em segundo, ficou *O caçador de pipas*, com 9 (nove) indicações e, em terceiro lugar, com 6 (seis) indicações, aparece o autor Augusto Cury sem que os títulos de suas obras sejam mencionados. O livro *A menina que roubava livros*, de Mark Zuzak, aparece em 5 (cinco) citações. Machado de Assis foi indicado por 6 (seis) professores, sendo que 3 (três) deles citaram *Memórias póstumas de Brás Cubas* e outros 3 (três) mencionaram *Helena*, *Esau e Jacó* e *Dom Casmurro*. Monteiro Lobato, que era de se esperar uma maior frequência devido ao caráter de suas obras, destinadas ao público infantil, foi citado por apenas 5 (cinco) professores.

Nas entrevistas, como já foi parcialmente apresentado anteriormente, foi possível constatar a preferência por textos de cunho religioso, de autoajuda e textos do folclore, como, por exemplo, declaram dois dos sujeitos entrevistados quando responderam à pergunta que procurava saber o tipo de leitura feita em sala de aula com seus alunos. Eis as respostas:

[P1]

Ai, meu Deus... os pequenininhos, eles entendem é... assim, eles... por exemplo, folclore, por exemplo, a História da casa torta, não se você conhece... dentro daquele texto, a gente trabalha a história em si, os personagens, nós trabalhamos matemática: a gente contou os versos, a gente conta as letras, a gente trabalha matemática. A gente trabalha português lendo, trabalhando a inicial (letra inicial) porque eles só têm cinco anos, né? A parte de natureza e sociedade, o folclore em si, né? a história... o quê que tinha na casa... que era uma historinha que contava sobre personagens que tinha no folclore, sabe? A gente trabalha mais ou menos parecido, só que de uma forma mais simples, né, que eles entendam, talvez eles não percebam que estão trabalhando assim, né? a gente faz e eles nem percebem, porque, por exemplo, se eu ficar contando 1, 2, 3, 4... é chato, às vezes, mas quando vai contar as letrinhas, eles já têm outro interesse, quando a gente vai contar quantos personagens, eles têm outro interesse, então a gente trabalha a interdisciplinaridade dentro do texto.

[P2]

A gente trabalha de acordo com temas que vão surgindo, por exemplo, agora é época de folclore, época de olimpíada, né? então sempre alguém pesquisa, traz o texto, sugere um livro, a gente tem a caixa literária aqui, que a gente tá sempre procurando ver o que pode tá utilizando na aula de ciências, matemática, português... sempre tá utilizando esse material daqui da escola e sempre quando a direção também consegue material novo, passa pra gente... sugestões do pessoal da coordenação... assim....

⁸⁹ YOUNG, William P. **A Cabana**. Tradução de Alves Calado; Sextante, 2008; 240 páginas. Publicado nos EUA, em 2007. Nesta obra o autor aborda a existência do mal e personagem, por meio de encontros com Deus, procura uma resposta para a questão: "Se Deus é tão poderoso, por que não faz nada para amenizar nosso sofrimento?"

Com base nas falas acima transcritas, é possível observar que o texto literário não assume um lugar de destaque ou de importância real como conteúdo das aulas. Ele é utilizado como qualquer outro material, para trabalhar outros conteúdos tais como gramática, matemática, ciências etc.. É possível que a literatura veicule tais conteúdos e também é possível a utilização de textos literários para ensinar outros conteúdos, mas, ao que parece, não há outro propósito e, dessa maneira, o texto literário fica restrito a um mero recurso físico, como se fosse uma caixinha de onde se retiram números, letras, palavras soltas, isoladas do contexto do texto. O texto, como criação literária, como arte, que pode e deve ser lido e explorado para instigar a imaginação e a criatividade das crianças, a produção de textos etc. acaba por ser negligenciado. A literatura não é vista como um conteúdo a ser pensado, planejado e trabalhado com os alunos nos primeiros anos de escolaridade, porque, ao que parece, não é o texto literário que precisa ser trabalhado, ou seja, a utilização do texto literário para leitura e produção de sentido, como estímulo ao desenvolvimento de potencialidades no que diz respeito à produção de texto também literário, onde “flores mais espigadas da imaginação” possam ser cultivadas, nos termos de Candido (1964, p. 29).

Na fala dos professores, quando dizem que trabalham matemática, ciências etc. a partir dos textos, é possível notar que há uma forte preocupação em mostrar que estão atentos às recomendações dos ditames institucionais no que respeita à interdisciplinaridade. Seus discursos são constituídos por formulações estereotipadas já arraigadas a um discurso até certo ponto vazio, que não condiz com a prática ou mesmo com o conceito de interdisciplinaridade, pois utilizar livros e textos literários para aprender a contar, a identificar ou “contar letrinhas” acaba por esvaziar o sentido da utilização de tais textos e a leitura acaba por se tornar um ato mecânico que não contribui para o crescimento intelectual, emocional etc. e tampouco para a formação do sujeito leitor.

As falas dos entrevistados, no geral, não apresentam informações seguras sobre um conhecimento ainda que pouco aprofundado sobre literatura. Há, no discurso dos professores, um dualismo que ora aproxima a literatura o conceito de leitura, englobando todo e qualquer texto, especialmente quando se relaciona às leituras do professor; ora arrebatada para o universo de literatura infantojuvenil, mas com a nítida preocupação de demonstrar que têm conhecimento prévio das respostas antes mesmo que surjam as perguntas; assim, a representação da literatura se confunde com a de leitura e com a de métodos e processos de ensino.

É evidente que leitura e literatura são realidades que se interpenetram; uma está associada à outra; aproveitando-se dessa evidência, os professores, por analogia, vão

associando conceitos que em nada se assemelham àqueles relacionados ao objeto da pesquisa propriamente dito, isto é, a literatura. Moscovici (1978, p. 261) chama esse fenômeno de “causalidade fenomenal”, ou seja, é o papel que desempenha a intenção do sujeito na formação de suas representações. Moscovici diz que “um objeto social é sempre apreendido como algo associado a um grupo e à finalidade desse grupo. Além disso, nunca poderia ser considerado neutro, uma vez que responde sistematicamente às intenções manifestas ou calculadas. A falta de informações necessárias e a adesão a certos valores determinam o sentido da relação casual” (*ibidem*). Tais associações são efetivadas para compensar a falta de conhecimento sobre o tema em questão.

Um dos informantes, quando solicitado a falar sobre a importância do texto literário para o seu trabalho, em sala de aula, responde da seguinte forma:

O texto literário, eu utilizo com a intenção, pouca que tenho de conhecimento, né, com a intenção de diversificar o conhecimento deles, de ampliar, né... porque a gente trabalha, por mais que se fale que você tem que conhecer o que você tá trabalhando, a gente não tem esse conhecimento todo. Mas vem a cobrança, né? vem a cobrança da sociedade, da família, uma cobrança cultural em geral e uma cobrança formal e informal; então, eu sempre que trabalho texto literário com os meninos, geralmente a gente fala assim: ah, gente... eu falo pra eles que o texto literário não é só a literatura infantil. A literatura infantil é um tipo de história e tal... trabalho bula, recorte de jornal... todo tipo de informação que eu puder passar pra eles, na intenção do discernimento e da compreensão, até porque pra ele ser aceito, ele vai ter que apresentar esse discernimento por escrito e o entendimento na leitura, discernimento de tipo de texto, por exemplo, vou cobrar um texto do aluno, como é que ele vai ler um texto, como é que ele vai compreender uma receita, uma bula, um conto e um e-mail, então são textos diferentes, desde que seja de interesse do aluno porque não adianta eu trazer informações rebuscadas que eles não vão entender nada, né?

Ao admitir que tem pouco conhecimento, confessa sua condição de ser oprimido pelas circunstâncias de um trabalho que exige uma bagagem intelectual, um conjunto de saberes que não lhe foram oferecidos previamente. Utiliza textos porque há “cobrança” tanto das famílias quanto da sociedade. A resposta leva a uma confusão, pois o informante coloca numa mesma categoria, a literária, textos como bula, recorte de jornal, receita etc. e, no final, declara o objetivo por que trabalha com diversos tipos de texto. Com efeito, esse tipo de resposta é comum no caso de expressão de pensamento natural, especialmente quando a pessoa se sente sob pressão para oferecer respostas a questionamentos para os quais acredita que já possui respostas previamente prontas. Por conseguinte, o próprio professor está despreparado para trabalhar a leitura tanto de textos não literários quanto literários, e esse despreparo é expresso em seu discurso não muito bem articulado, sem aprofundamentos, enfim, confuso.

Brait (op. cit., p. 22) relata que Voloshinov, em seu artigo “O que é linguagem?”, inicia suas reflexões sobre a função social da linguagem, entre outros assuntos, partindo do dilema de um jovem diante do desafio de escolher e colocar as palavras a fim de escrever uma obra de ficção. Ela cita um trecho do artigo que se torna valioso para este trabalho, neste momento. Vejamos o trecho do artigo:

Antes de começar a refletir sobre a linguagem, tudo parecia simples e linear. Entretanto, nem bem imaginou escrever uma obra literária e a linguagem se afigurou uma massa pesada, informe, com a qual é muito difícil construir uma frase bela, elegante e, sobretudo, que transmita aquilo que o autor quer realmente expressar. A linguagem parece ter se transformado num gigantesco bloco de mármore, no qual é necessário esculpir a figura desejada. A linguagem se transformou no material da criatividade artística.

O texto de Voloshinov nos dá a dimensão exata da diferença que existe entre o ensino de língua e o trabalho com a língua como matéria prima de produção de textos literários ou não. Ainda que o autor se refira à produção de obra literária, suas reflexões são sobre a linguagem e a língua como material verbal que pode ser manipulado, mas obedecendo a regras e leis que, se transgredidas, podem comprometer o sentido do que o autor quis expressar. As reflexões de Voloshinov, assim como as de Brait, são acerca da língua como instrumento de comunicação social e elemento de elaboração e aprimoramento do pensamento humano.

O processo de alfabetização e letramentos, que ocorre nas escolas, quer sejam públicas ou não, é o início do caminho que o tal jovem imaginado pelo autor russo deve percorrer, não importando se vai ou não ser escritor de obras literárias. Em algum momento de sua vida, ele vai se deparar com uma folha de papel em branco e terá de transformar letras em palavras e palavras em textos. E esse evento, ao que parece, não faz parte do imaginário dos professores que participaram desta pesquisa, posto que em momento algum demonstrem ter consciência de que o trabalho com textos vai além da necessidade do reconhecimento da diversidade textual, de sua distinção e da utilização dos textos como pretexto para que a criança aprenda a contar, a identificar as letras etc..

O que se vislumbra é que há um formato pré-estabelecido no qual todo o trabalho da escola está enformado (colocado em fôrma) do qual o professor (pelo menos os que participaram desta pesquisa) não ousa sair, sequer cogita de questionar ou transfigurar. O discurso denota uma crença de que a alfabetização e o letramento da criança e do pré-adolescente resumem-se na decifração de letras e palavras. O professor absorto está nos chavões já aqui mencionados, está condicionado a um tipo de leitura restritiva, previamente modeladora para uma ideologia reprodutora dos padrões comportamentais, portanto, não

vislumbra a possibilidade de oferecer a si e a seus alunos oportunidades de ler, de maneira a construir novos padrões, novas formas de olhar e ver, mesmo o que está imediatamente à vista. Por exemplo, em nenhuma das falas se observou que se pode ler para tomar consciência da situação ecológica, econômica ou sociocultural do universo em que professores e alunos estão inseridos. O olhar e a atenção dos professores estão voltados para um “programa” previamente proposto e não conseguem visualizar o entorno para ao qual esse programa deve apontar e a que fim deve servir.

Retomamos a advertência de Bakhtin sobre a falta de exigência do público e que determina a esterilidade da arte, e complementando com o que diz Candido (2008), quando propõe duas questões fundamentais: “Qual a influência exercida pelo meio social sobre a obra de arte?” e “Qual a influência exercida pela obra de arte sobre o meio?”. Embora, aqui, não se possa aprofundar sobre essas duas questões, nessa conclusão, faz-se necessária uma reflexão, ainda que superficial e ligeira, sobre a relação entre a obra de arte (no caso a arte literária ou o tipo texto que está sendo lido por professores alfabetizadores e formadores de opinião) e o meio social.

Candido chama a atenção para o seguinte:

Tomemos os três elementos fundamentais da comunicação artística – autor, obra, público – e vejamos sucessivamente como a sociedade define a posição e o papel do artista; como a obra depende dos recursos técnicos para incorporar os valores propostos; como se configuram os públicos. Tudo isso interessa na medida em que esclarecer a produção artística, e, embora nos ocupemos aqui principalmente com um dos sentidos da relação (sociedade → arte), faremos as referências necessárias para que perceba a importância do outro (arte → sociedade). Com efeito, a atividade do artista estimula a diferenciação de grupos; a criação de obras modifica os recursos de comunicação expressiva; as obras delimitam e organizam o público. Vendo os problemas sobre esta dupla perspectiva, percebe-se o movimento dialético que engloba a arte e a sociedade num vasto sistema solidário de influências recíprocas. (CANDIDO, 2008, p. 33-34).

O discurso de Candido sobre sistema de influências recíprocas e a advertência de Bakhtin de que o público determina a esterilidade ou a fecundidade da arte, remete-nos a Fernando Pessoa, no primeiro verso de seu poema *O Infante*, onde se lê “Deus quer, o homem sonha, a obra nasce” (PESSOA, 1977, p.78).

Efetivamente, a obra nasce do sonho do homem, mas não é somente o sonho do homem que determina a qualidade da obra, é o seu trabalho efetivo. E não temos receio de afirmar que o produto do sonho dessas crianças, que neste início de Século XXI estão sendo alfabetizadas e submetidas a um processo de letramentos pelos professores que representaram

o conjunto de profissionais da rede pública de ensino do Distrito Federal vai refletir a qualidade do trabalho desses mesmos profissionais.

Por tudo o que foi visto, pelos dados numéricos apresentados e pelo discurso dos professores, ficou bastante evidente que as representações sociais da literatura formuladas por esses sujeitos correspondem ao conhecimento que eles construíram ao longo da vida sobre o objeto de suas representações aqui estudado: a literatura. É o pensamento social desse grupo sobre esse objeto. O estudo evidenciou, sobretudo, que os professores, devido à formação que receberam, têm conhecimentos precários acerca de literatura, e essa precariedade impede, portanto, que os mesmos alcancem as condições necessárias à consolidação de ideias claras sobre as especificidades peculiares ao texto literário.

Diante de tudo que foi constatado pelos dados da pesquisa, resta em nós a esperança de que trabalhos que se ocupem de coletar e analisar dados tão contundentes como os que foram aqui apresentados possam subsidiar políticas que visem à melhoria da formação de professores, visto que os sujeitos que cooperaram com esta pesquisa são pessoas que, se bem instrumentalizadas, podem contribuir para a melhoria da educação significativamente. São pessoas que acreditam no que estão fazendo e precisam, não resta dúvida, de uma formação mais sólida, uma qualificação direcionada especificamente para a função que exercem: professor que alfabetiza utilizando textos literários e não literários como instrumento de trabalho.

8 Referências bibliográficas e da internet

*Se as letras gritassem...
Que barulho!*

Sena Siqueira



90

8.1 Referências Bibliográficas

ABNT-NBR 6023:2002 – Informação e documentação – **Referências** – Elaboração.

AGAMBEN, Giorgio. **O homem sem conteúdo**. Tradução de Claudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. **Teoria da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

ALTHUSSER, Louis P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

AMADO, Jorge. **O menino grapiúna**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, sd.

ANDRADE, Mário de. **Poesias completas**. Vol. 2. São Paulo: Itatiaia Ltda., 1980.

ARISTÓTELES. **Arte poética e Arte retórica**. Coleção universidade. Rio de Janeiro: Ediouro, sd.

⁹⁰ Fotografia: alguns dos livros utilizados nesta pesquisa. Foto: Sena Siqueira, 10.10.2012.

_____. **A poética clássica.** Tradução direta do grego de Jaime Bruna. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

BAKHTIN, Mikhail M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Tradução de Paulo Bezerra – 4. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Estética da criação verbal.** Tradução do russo de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Questões de literatura e de estética** (A Teoria do Romance). São Paulo: HUCITEC, 2010.

BASTOS, Hermenegildo. **Teoria e prática da crítica literária.** H. Bastos, Adriana de F.B. Araújo, (orgs). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

BARBETTA, Pedro A. **Estatística aplicada às ciências sociais.** 7. ed. ver. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia.** 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens.** São Paulo: Contexto, 2010.

BILAC, Olavo. **Poesias. Obra reunida.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996.

BOBIO, Norberto. **Dicionário de política.** Brasília: Editora UnB, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Los tres estados del capital cultural.** Sociológica, año 2, nº 5, México, otoño 1987.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.

BRASIL. (1996). **Lei nº. 9394/96.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. (1999). **Parecer/CEB nº. 01/1999.** Institui as DCN para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio.

_____. (1999). **Resolução/CEB nº. 02/1999.** Institui as DCN para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio.** 2. ed. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura in Vários Escritos,** 4. ed., reorganizada pelo autor. Duas Cidades. São Paulo/Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

_____. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária.** 10 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2008.

_____. *Uma literatura emprenhada in* **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. Vol. I. 2 ed. revista. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1964.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Eunice P. B. Mourão, Consuelo F. Santiago. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CHACÓN, Inês M. G. **Matemática emocional: os afetos na aprendizagem matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CHKLOVSKI, Viktor B. *A arte como procedimento in* **Teoria da literatura: formalistas russos**. Vários autores. Porto Alegre-RS: Editora Globo, 1976, p. 39-56.

COUTINHO, Afrânio. **Conceito de literatura brasileira**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CYNTRÃO, Sylvia H. **Como ler o texto poético: caminhos contemporâneos**. Brasília: Plano Editora, 2004.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de João Azenha Jr. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FACINA, Adriana. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

FAGUET, Émile. **A arte de ler**. Tradução de Adriana Lisboa. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

FARR, Robert M. *Representações sociais: a teoria e sua história, in* GUARESCHI, P. A. e JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). **Textos em representações sociais**. Prefácio MOSCOVICI, Serge. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FERNANDES, Cleudemar A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2 ed. São Carlos : Editora Claraluz, 2008.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**, tradução Diana Myriam Lichtenstein et al. – Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que complementam**. São Paulo: Cortez, 1983.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves – 3 ed. – Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução Laura F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GILLY, Michael. *Les représentations sociales dans le camp éducatif* in JODELET, Denise (Org.). **Les representation sociales**. Paris: Press Universitaires de France, 1989.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Vol. 1. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo-SP: editora 34, 1996.

_____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Vol. 1. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo-SP: editora 34, 1999.

_____. *O jogo do texto* In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). **A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção**. 2 ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 105-118.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v.36)

_____. *A Estética da Recepção: Colocações Gerais*. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). **A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 67-84.

_____. *O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis*. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). **A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção**. 2 ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 85-103.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais*, in GUARESCHI, P. A. e JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). **Textos em representações sociais**. Prefácio de MOSCOVICI, Serge. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

JODELET, Denise. *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. In: MOSCOVICI, S. (org.). **Psicologia Social**. Barcelona: Paidós, 1986, v.1. p. 469-494.

_____. (org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

JUNG, Carl. G. **Tipos psicológicos**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

KOCH, Ingedore V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. I. V. Koch e Vanda M. Elias. – 3 ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 4. ed. São Paulo : Contexto, 2000.

MACHEREY, Pierre. **Para uma teoria da produção literária**. 2. ed. Tradução de Ana M. Alves. Lisboa: Editorial Estampa, 1971.

MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso**; Sírio Possenti, Maria C. Perez de Sousa-e-Silva (Orgs.); tradução de Adail Sobral... [et al.] São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. Série Primeiros Passos. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis-RJ, Vozes, 2006.

MENDES, Josué de Sousa. **Formação do leitor de literatura:** do hábito da leitura à cultura literária. Tese (doutorado em literatura e práticas sociais), UnB, 2008.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária:** poesia. 16ª ed. – São Paulo : Cultrix, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **La Psychanalyse: son image et son public.** Dépôt legal – 1ª edition : 1961. 3 ed. Presses Universitaires de France: Paris, 2004.

_____. **Representações sociais:** investigações em Psicologia Social. 2. ed. Petrópolis– Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo:** Como se chega a ser o que se é. Tradutor: Artur Morão. Coleção: Textos Clássicos de Filosofia, Universidade da Beira Interior Covilhã, 2008.

ORLANDI, Luiz. *Do enunciado em Foucault à teoria da multiplicidade em Deleuze in* TRONCA, Ítalo (Org.). **Foucault Vivo.** Campinas: Pontes, 2008.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Flores da escrivantina:** ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PESSOA, Fernando. **Obra poética em um volume.** Rio de Janeiro-RJ: Nova Aguilar, 1977.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de discurso.** Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi – 3 ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2012.

_____. *Análise automática do discurso in* **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux, Organizadores François Gadet, Tony Hak; tradutores Bethania Mariane [et al.] 3 ed. Campinas-SP: Editora Unicamp, 1997.

_____. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi et al. 3 ed. Campinas-SP: Editora Unicamp, 2009.

PILATI, Alexandre. **A nação drummondiana:** teoria literária. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____. **O poeta nacional sem nação:** impasses da formação do Brasil na lírica de Carlos Drummond de Andrade. Tese (doutorado em literatura), UnB, 2007.

PLATÃO. **A república.** Coleção Os pensadores. São Paulo-SP: Nova Cultural, 2000.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura.** Tradução de Carlos Vogt. 5 ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011.

ROSA, João Guimarães. **Ficção completa em dois volumes.** Vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SÁ, Celso P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro : EdUERJ, 1998.

_____. *Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In* SPINK, M.J. (Org.) **O conhecimento no cotidiano:** as representações na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo : Brasiliense, 1993, p. 19-45.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica?** – São Paulo : Brasiliense, 2005 – (Coleção primeiros passos).

SANTIAGO, Silvano. **O cosmopolitismo do pobre:** crítica literária e crítica cultural. Belo Horizonte: Editora UGMG, 2004.

SARTE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **A produção da leitura na escola.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SIQUEIRA, Sena. **A participação da comunidade na gestão de escolas no DF** – a teoria e a prática: confluência ou conflito? Dissertação (mestrado em educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 1998.

SPINK, Mary Jane P., **O conceito de representação social na abordagem psicossocial** (São Paulo, São Paulo, Brasil). Caderno de Saúde Pública, Jul.-Set. 1993, vol.9, no.3.

TAVARES, Hênio U. da C. **Teoria literária.** Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

TINOCO, Robson C. **Leitor real e teoria da recepção:** travessias contemporâneas. São Paulo: Editora Horizonte, 2010.

TUFANO, Douglas. *Literatura é aprendizado de humanidade in Machado de Assis:* a Cartomante e outros contos. Projeto de Leitura Douglas Tufano e Maria José Nóbrega. São Paulo: Moderna, 1995.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo : Editora Senac São Paulo, 2001.

8.2 Referências da internet

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato.** Texto completo da edição americana *Toward a Philosophy of the Act*. Tradução para o inglês de Vadim Liapunov. Tradução Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Austin:University of Texas, 1993. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/74069249/Bakhtin-Para-Uma-Filosofia-Do-Ato>. Acesso em 11 de novembro 2012.

BASTOS, Hermenegildo. **A permanência da Literatura (direções da prática literária na era do multiculturalismo e da indústria cultural).** Disponível em: http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/3658/1/ARTIGO_PermanenciaLiteraturaDirecoes.pdf Acesso em 20 de março 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Los tres estados del capital cultural.** Disponível em <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>. Acesso em 23 de novembro 2012.

HORN, Sonia Regina N. **Heteroglossia Bakhtiniana:** estratégias discursivas no texto para crianças. Disponível em <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno05-13.html>. Acesso em 20 de março 2013.

IBGE. **Educação no Brasil.** Disponível em <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>. Acesso em 05 de maio 2011.

IBOPE. Ibope: **75% da população não sabe ler direito**. Disponível em <http://noticias.terra.com.br/brasil/interna/0,,OI659284-EI994,00.html>. Acesso em 06 de maio 2011.

iDICIONÁRIO Aulete. Disponível em <http://aulete.uol.com.br>. Acesso de 2011 até junho 2013.

IPL - Instituto Pró-Livro. **Retratos da leitura no Brasil**, edição 2011. Disponível em <http://www.leituracritica.com.br/pesquisa11/pdf/cadernodereflecoes-retratosep175.pdf>. Acesso em 10 de outubro 2011.

MARKOVÁ, Ivana. **The Epistemological Significance of the Theory of Social Representation** in *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 2008. Disponível em <http://www.dialogicidad.cl/papers/Dialogicality.pdf>. Acesso em 03 de fevereiro 2011.

MENDES, Josué de Sousa. **Formação do leitor de literatura: do hábito da leitura à cultura literária**. Tese (doutorado em literatura), Universidade de Brasília, 2008. Disponível em http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1276/1/TESE_2008_JosueSousaMendes.pdf. Acesso em 20 de novembro 2010.

OLIVEIRA, Márcio S. B. S. de. **Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici**. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 19, nº 55, São Paulo, junho/2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=0102-90920040002&script=sci_issuetoc. Acesso em 30 de junho 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. *Revista Pátio*, nº 29, fevereiro de 2004. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1>. Acesso em 20 de novembro 2012.

Tese-Modelo Oficial 2012. Disponível em <http://www.bce.uem.br/nupelia/Tese-Dissertacao-Modelo%20Oficial%202012.pdf>. Acesso em 01 de junho 2013.

11. O texto literário em prosa (contos, crônicas, romances) para você:

- 1- () é chato e difícil de entender, por isso não lê.
- 2- () é interessante e serve como um bom passatempo, mas não contribui para o seu trabalho com os seus alunos.
- 3- () é importante para o desenvolvimento do seu pensamento e sua expressão oral e escrita, mas você não utiliza para trabalhar com seus alunos.
- 4- () é importante para o desenvolvimento do seu pensamento e para sua expressão oral e escrita, e você os utiliza para trabalhar com seus alunos.

12. O texto literário em verso (poemas) para você:

- 1- () é chato e difícil de entender, por isso não lê.
- 2- () é interessante e serve como um bom passatempo, mas não contribui para o seu trabalho com os seus alunos.
- 3- () é importante para o desenvolvimento do seu pensamento e sua expressão oral e escrita, mas você não utiliza para trabalhar com seus alunos.
- 4- () é importante para o desenvolvimento do seu pensamento e sua expressão oral e escrita, e você os utiliza para trabalhar com seus alunos.

13. Na sua escola, você e seus colegas conversam/debatem sobre literatura e sua importância para o ensino da Língua Portuguesa? 1 sim () 2 não ()

14. Com que frequência as conversas/debates sobre literatura em sua escola acontecem?

- 1- () Nunca;
- 2- () sempre (toda semana, em reuniões de planejamento)
- 3- () esporadicamente (bimestralmente, nas reuniões de professores para tratar de assuntos gerais)

15. A leitura de textos literários, em sua opinião, contribui para que as pessoas desenvolvam o pensamento e as atitudes socialmente consideradas adequadas, ou seja, o exercício da cidadania?

- 1- () sim, contribui muito
- 2- () pode ser que contribua, mas eu não creio que seja necessário
- 3- () não contribui, pois a literatura é ficcional e não pode contribuir com a vida real

16. Com que frequência você lê jornais?

- 1- () Nunca
- 2- () sempre (diariamente)
- 3- () semanalmente (jornais de sábado e domingo)
- 4- () somente aos domingos

17. Quando lê jornal, você se interessa por matérias que tratam de literatura?

- 1 - () sempre
- 2 - () ocasionalmente, quando a matéria trata da importância da leitura na escola.
- 3 - () nunca leio matérias relacionadas à literatura.

18. Quantos livros literários (romance, conto, poesia) você lê, em média, por ano?

19. Quais os livros de literatura (romance, conto, poesia) que você leu no ano passado?

20. Qual o livro/autor que mais marcou sua vida?

Anexo II Entrevista semiestruturada

Entrevista semiestruturada

Para você, o que é literatura?

Para você, existe texto literário e não literário?

Para você, literatura é arte?

O que você entende por estética literária?

O que você entende por estilo literário?

Para você, qual a importância que o texto literário tem na vida das pessoas?

Que tipo de literatura você tem lido ultimamente?

Quais os livros de literatura você leu nos últimos 12 meses (último ano)?

Anexo III Quadro demonstrativo dos livros declarados como lidos pelos professores no último ano

(Questão 19) Quadro Demonstrativo de títulos e autores citados no questionário Livros lidos no último ano		
Observações: 1. Assim como houve quem declarasse não ter lido nenhum livro, houve quem citasse vários livros ou autores; 2. A transcrição foi feita exatamente como o registro, respeitando-se a grafia do sujeito pesquisado.		
Título	Autor	Ocorrências
1822		1
20 passos para a paz interior	Reginaldo Manzot	1
A águia e a Galinha	Leonardo Boff	1
A Bíblia		4
A Cabana		13
A divina revelação do inferno		1
A escola dos deuses		1
A escrava Isaura		2
A estrela		1
A garota das laranjas		1
A hora e a vez de Augusto Matragas		1
A ilha perdida		1
A importância da literatura na educação infantil		1
A jesuíta		1
A linguagem das flores		1
A menina e lagartixa		1
A menina que não sabia ler		1
A menina que roubava livros	Mark Zuzak	5
A montanha encantada		3
A moreninha		3
A pipa e a flor		1
A psicanálise dos contos de fadas	Bruno Bethelheim	1
A sublime arte de envelhecer		1
A última música		1
A vida como ela é		1
A vida valeu a pena		1
A volta ao mundo em 6 copos		1
Ágape	Padre Marcelo Rossi	1
Agosto		1
Alguma poesia		1
Aliviando a bagagem		1
Ana Karenina		1
Anjo da morte	Pedro Bandeira	1
Anjos Caídos		1
Anjos e demônios		1
As crônicas de Monteiro Lobato	Monteiro Lobato	2
As esganadas	Jô Soares	1
As tranças de Bintou	Sylviane A. Diouf	1
Assim falou zaratrusta		1
(não cita a obra)	Augusto Cury	6
Ave Cristo	Paulo Estevão	1
Borboletas no jardim		1
Caçadas de Pedrinho	Monteiro Lobato	1
Caixa de Surpresa		1
(não cita a obra)	Camões	1
Capitães da areia	Jorge Amado	2
(não cita a obra)	Cecília Meireles	1
Cem anos de solidão	G. Garcia Marques	1

Cidade de vidro		1
Cidade do sol		1
Coleção de livros análise de Cristo		1
Coleção Monteiro Lobato	Monteiro Lobato	1
Coletânea de contos e poesias encantados		1
Com um grão de areia		1
Comer, rezar e amar		1
Compramos um zoológico		1
Comprometida		1
Contos brasileiros		1
Contos de Rubem Alves	Rubem Alves	1
Contos e Poesias		2
Contos infantis		1
Contos para ler em sala de aula		1
(não cita a obra)	Cora Coralina	1
Desenhos infantis (não cita a obra específica)	Não cita autor	1
Deus negro	Neymar de Barros	1
Disciplina e limite na medida certa		1
Dom Casmurro	Machado de Assis	1
Dom Pedro, um herói sem caráter		1
Dom Quixote	Cervantes	2
Doutrina social da igreja		1
Educar na oração		1
Ensaio sobre a cegueira	J. Saramago	3
Ensaio sobre a lucidez	J. Saramago	1
Esaú e Jacó	Machado de Assis	1
Fábulas de La Fontaine	La Fontaine	1
Fábulas de M. Lobato	Monteiro Lobato	1
Família de alta performance		1
Feliz ano velho		1
Fogo Morto		1
Futuro da humanidade		1
(não cita obra)	Graciliano Ramos	1
Grande sertão veredas	Guimarães Rosa	1
Guia prático do alfabetizador		1
Harry Potter		3
Helena	Machado de Assis	1
Hugo Cabret		1
Iracema	José de Alencar	1
Jesus, o maior psicólogo que já existiu	Mark W. Baker	3
(não cita obra)	Jonas Ribeiro	1
(não cita obra)	José de Alencar	1
(não cita obra)	José Paulo Paes	1
Judy Mudy		1
Kiss of midnigth		1
(não cita obra)	Lima Barreto	1
Literatura infantil e infantojuvenil	Não cita obra nem autor	1
Livros religiosos	(não cita obras ou autores)	1
Madame Bovary		1
Memorial de Maria Moura		1
Memórias Póstumas de Brás Cubas	Machado de Assis	3
Menino de engenho		2
Menino do convés		1
Meu pé de laranja lima		1
Meu querido John		1
Meu tio matou um cara		1
Mulheres de aço e de flores		1
Mulheres de areia		1

Mulheres que correm com os lobos		1
Noites de tormenta		1
Nunca desista de seus sonhos		1
O andar do bêbado		1
O apocalipse		1
O Ateneu		1
O caçador de Pipas		9
O Castelo do príncipe sapo	Vita Brevis	1
O contador de histórias		1
O contador de sonhos		1
O cortiço		4
O fim de semana		1
O frio pode ser quente	FALLEN	1
O Guarani	José de Alencar	1
O homem é o rio		1
O jovem Sherlock Holmes	Andrew Lane	1
O livreiro de Cabul		1
O matuto		1
O melhor de mim		1
O menino do pijama listrado		2
O morro dos ventos uivantes		2
O mulo		1
O mundo de Luiza		1
O mundo de Sofia		2
O nome da rosa		1
O outono do patriarca	Gabriel G. Marques	1
O pequeno príncipe		3
O Retrato de Dorian Gray		1
O roubo da história		1
O Senhor dos anéis		1
O Silmarillion	Umberto Eco	1
O tesouro na rua		1
O voo da janela		1
Odisseia	Homero	1
Olga		1
Onde está Tereza		1
Órfãos do eldorado		1
Os 4 signos	Conan Doyle	1
Os sertões		1
Pais brilhantes, professores fascinantes		3
Papisa Joana		1
Pedagogia da indignação		1
Pedagogia do oprimido		1
Pedro Bandeira		1
Poemas de Vinícius de Moraes		1
Poemas para mulheres		1
Poesias		1
Poesias de Cecília Meireles		2
Poesias para recordar		1
Primo Basílio		2
Psicanálise		1
Quando chega a hora		1
Quando é preciso voltar		1
Quando Nietzsche chorou		2
Quem ama educa		4
Quem educa quem		1
Quem me roubou de mim		1
Quem mexeu meu queijo		3

Querem me roubar de mim		1
Querido John		2
Romeu e Julieta		1
Ruth Rocha		2
Sagarana	Guimarães Rosa	1
Senhora		2
Senzala		1
Não cita obras	Shakespeare	1
Superando o cárcere da emoção		1
Tempo de esperas		1
Tieta		1
Trabalhadores do mar		1
Triste fim de Policarpo Quaresma		1
Tudo bem ser diferente		1
Um amor para recordar		2
Uma breve história do tempo		1
Uma graça de traça		1
Variações sobre o prazer	Rubem Alves	1
Vida de Jesus		1
Vidas Secas		4
Violeta na janela		1
Volta ao mundo em 80 dias		1
Voltei por amor		1
Vovó Maroca		1