

A PRÁTICA DE “LER LITERATURA” COMO DISTINTA DE MUITAS OUTRAS PRÁTICAS DE LEITURA

THE PRACTICE OF ‘READING LITERATURE’ AS A DISTINCT FORM FROM OTHER READING PRACTICES

*Norma Sandra de Almeida Ferreira*¹

RESUMO: Sem a intenção de esgotar o tema, destaco que ler não pode ser pensado fora das práticas que dão sentidos e valores a diferentes usos da linguagem, em diferentes contextos da atividade humana, pelos sujeitos, em suas também distintas comunidades de leitores. Apoiada em pesquisas realizadas sobre o uso da literatura na sala de aula, aponto para ausência de um trabalho planejado, intencional e direcionado, que tenha como centralidade a literatura como um campo ligado a um uso estético-literário distinto de outros usos da linguagem, bem como à prática de “ler literatura” como distinta de muitas outras práticas de leitura. Os dados das pesquisas indicam que, no contexto escolar, comunidades de leitores vão se constituindo: com um acervo comum e compartilhado; com gostos e preferências; com modos de ler; com leitores mais experientes ou mais próximos; com certas finalidades para leitura. Também indicam que um trabalho de leitura na sala de aula com a imaginação, o onírico, com o modo de composição da linguagem é praticamente reduzido a uma leitura a serviço de ensinar do ponto de vista linguístico e de transmitir conhecimentos escolares, ou a “despertar o gosto” na escolha “livre” do livro pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Literatura; escola.

ABSTRACT: We do not have the intention to deplete the theme but we point out that the reading act cannot be considered far away from the practices which confer meanings and values to different uses of language in different contexts of human activities by subjects in their different communities of readers. We rely on researches which deal with the use of Literature in classes and we point out the absence of an intentional and planned work which center is the Literature as an area related to an aesthetic and literary use which is distinct from other uses of the language, as well as the practice of ‘reading Literature’ as a different practice of reading. The data in researches point out that the communities of readers are constructed in the class context with a common and shared collection, with tastes and preferences, with ways of reading, with experienced or closer readers, with specific purposes for the reading. The data also indicate that when you use imagination and work in an oneiric manner with the way the language is produced, the reading activity in class is reduced to a reading for teach in a linguistic point of view and to transmit knowledge or ‘to create the taste’ in students to choose the books freely.

KEYWORDS: reading; Literature; school.

O LEGADO DA LITERATURAⁱ

A partir da leitura do romance de Graciliano Ramos, “Vidas Secas”, no artigo intitulado *O legado da literatura*, Regina Zilberman (2009), destaca o esgotamento dos personagens (Fabiano e sua família), como também o esgotamento de suas vidas igualmente

¹ Doutora em Educação; Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP); Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “Alfabetização, Leitura e Escrita” – ALLE, da Faculdade de Educação da Unicamp.

escassas, pobres e precárias. No entanto, conforme ela mesma ressalta, apesar dos limitados recursos de expressão, Fabiano sente a necessidade de narrar, buscando através das palavras, maneiras de se comunicar, de entender o mundo, o que se materializa no capítulo XXX, quando tendo a mulher e os filhos como ouvintes de suas façanhas do dia, ele incorpora seus desejos e sonhos aos fatos referidos e a suas sensações interiores. (p. 28).

A autora contrapõe essa necessidade de narrar – peculiar ao universo da oralidade - à literatura (*littera*), que se materializa enquanto texto impresso e que faz parte do mundo da escrita e do livro. Apesar de este narrar de Fabiano ser uma (re) criação falada do vivido, que sofre a influência da proximidade entre narrador e ouvintes de carne e osso, ele e a literatura têm algo importante em comum: a poesia (*poiesis*), entendida como criação associada à fantasia, à evasão e à gratuidade, atributos constitutivos de sua existência.

Segundo Zilberman (2009), na sociedade contemporânea o *best-seller* - execrado por diferentes instâncias do sistema literário - consiste em uma das afirmações mais sólidas do mundo da escrita e da leitura (apoiado no suporte livro), gerando um lucro garantido para o mercado editorial e constituindo-se no avesso do âmbito da fala e da oralidade de Fabiano (p. 123). Trata-se de um tipo de literatura que se propõe a ensinar, oferecendo soluções mágicas, receitas de bem viver, de bem amar e formas de enriquecimento rápido, cujo objetivo seria apaziguar, consolar e conferir poder a quem a lê. Uma literatura, enfim, que propõe aos leitores possibilidades para tornar-se melhor de alma, de finanças, nos relacionamentos humanos, no domínio de informações históricas etc.

Também uma literatura que torna pública a vida pessoal dos “heróis” modernos (artistas de cinema e televisão, esportistas campeões, políticos), tornando-os próximos, “íntimos” das pessoas comuns, oferecendo-lhes, através de suas biografias, modelos de sucesso, fama e prestígio em diferentes campos da atividade humana. E, ainda, uma literatura que nos leva aos “bastidores” da história de nosso país e do mundo, com visível interesse por um passado que pode ser revisitado sem cobranças de rigor acadêmico, escrito numa linguagem inteligível para o grande público. Em comum, toda essa produção – autoajuda, biografias, livros históricos etc. - propõe uma concepção de leitura de finalidade prática e imediata, pressupondo um leitor que busca nela a possibilidade de encontrar uma verdade do campo do real, não do campo da ficção e do onírico, a qual possa constituir-se em um aprendizado, um proveito concreto a ser transferido e incorporado a sua existência cotidiana.

Nesta produção, o modo de narrar de Fabiano e um modo de fazer literatura (*poiesis*) são engolidos “pela sociedade de consumo, que transforma a criação em produto, a fala em texto, o oral em escrito, a expressão em livro, a gratuidade em lucro” (p. 127),

abafando “o desejo de narrar, que dilata, sem vantagens, mas também sem prejuízos, as potencialidades da imaginação e da fantasia, as mesmas que buscam seus ouvintes cativos. [...] o legado [...] que nutre e vigora a literatura desde seu berço”. (p. 128).

LITERATURA NA ESCOLA

Quando buscamos nos aproximar da escola para conhecer, através de depoimentos, as explicações dos professores para gostar ou não de ler literatura, encontramos entre outras, as registradas por Vitor Silva (2011)ⁱⁱ: “gosto [de ler literatura] porque é prazeroso e enriquece o conhecimento” (Prof. 2); “gosto [de ler livros de literatura] pela beleza, efeito emocional. É o ponto de encontro entre leitor e escritor (Profa. 3) “gosto porque serve para relaxar, ampliar conhecimentos, divertir” (Profa. 4); “gosto [de ler livros de literatura] porque são interessantes, nos levam a conhecer épocas, estilos, verdades de vida (sociedades) diferentes da nossa” (Profa.5); “gosto [de ler livros de literatura] porque por ser professor adoro fazer leituras de diversos assuntos” (Profa.6).

Assim, dos entrevistados, apenas uma professora responde “não gostar” (Profa. 1). A maioria das respostas dadas aponta para a inquestionável importância da literatura e de sua leitura, entendida como aquela que pode enriquecer ou ampliar o(s) conhecimento(s), revelar outras épocas, estilos e verdades de outras sociedades. Nessa direção, a leitura dessa literatura é compreendida como aquela que traz benefícios (cognitivos, culturais, históricos), amplia e acrescenta “conteúdos” valorizados socialmente, instrumentaliza seus consumidores para uma sociedade calcada na escrita, o que em parte não podemos questionar.

Também as respostas apontam para a leitura dessa literatura compreendida como aquela que traz benefícios (imediatos) relacionados a entretenimento e distração, quando as professoras assim expõem suas justificativas: “é prazeroso”, “serve para relaxar”, “para divertir”. Efeitos ligados a situações (mais) momentâneas e a situações de bem estar dos leitores, de fuga, talvez, às atribulações e dificuldades do dia a dia, das exigências e desafios contemporâneos.

Tais depoimentos não são muito diferentes das respostas dadas a pesquisas como “Retratos do Brasil”, de 2007 e “Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional” - INAF de 2001, entre outras, que têm como objetivo investigar o comportamento leitor, em grande escala. Em “Retratos do Brasil” (AMORIM, 2008, 161), por exemplo, a leitura (de impressos em geral) tem significado positivo para os entrevistados porque é “uma fonte de conhecimento” (42%); “uma fonte de conhecimento e atualização profissional” (17%); uma

fonte de conhecimento para a escola/faculdade” (10%); “uma atividade interessante” (8%); “uma atividade prazerosa” (8%). Para a pergunta “motivações dos leitores para ler um livro, as respostas foram: “prazer, gosto ou necessidade espontânea” (63%); “atualização cultural/conhecimentos gerais” (53%); “exigência escolar ou acadêmica” (43%); “motivação religiosa” (26%); “atualização profissional” (23%); “exigência do trabalho” (11%), (AMORIM, 2008, p. 189).

As respostas, como se pode constatar, estão concentradas não apenas na valorização da leitura como fonte de conhecimento, oportunidade para aperfeiçoamento e atualização pessoal e cultural, mas também na incorporação desta atividade como “natural” (por prazer, necessidade espontânea), ou, então como exigência de formação profissional ou ainda religiosa. Nesse sentido, a representação da leitura, quer nos depoimentos colhidos na escola (SILVA, 2011), quer nos dados referidos na pesquisa “Retratos de Leitura”, ganha peso simbólico pela valorização positiva, sem restrições ao ato em si: ler faz bem.

Se olharmos novamente para a pesquisa de Silva (2011), anteriormente citada, quando o pesquisador indaga os motivos pelos quais as mesmas professoras trabalham literatura na sala de aula e o modo como o fazem, as respostas apontam para a concepção de que ler literatura na escola é pretexto para se ensinar algo. Segundo elas, a leitura literária é importante porque “para quem gosta [não é o caso dela, conforme coloca em outra resposta dada], amplia vocabulário, melhora a escrita e ajuda no vestibular (Profa. 1); “desenvolve habilidade de leitura e abre horizontes” (Prof. 2.); “melhora a escrita e o entendimento” (Prof.3.); “amplia a linguagem, os conhecimentos” (Profa. 4); “qualquer leitura faz bem” (Profa. 5).

Assim, os depoimentos insistem no discurso sobre leitura a partir dos efeitos e benefícios práticos que ela acarretaria (ampliação do vocabulário, aperfeiçoamento da escrita, auxílio para o vestibular, abertura de horizontes, desenvolvimento de habilidades de leitura e de entendimento) - dando a essa prática um sentido de importância e consistência, garantindo deste modo seu sucesso no imaginário social. Ainda que a pergunta estivesse diretamente ligada à finalidade da leitura da literatura na escola, os resultados possíveis de serem alcançados, segundo essas professoras, não estão exclusivamente condicionados ao conteúdo do tipo de material que é lido, mas ao ganho intelectual que qualquer leitura (não só a literária) proporciona, bem como ao uso “escolar e instrutivo” que se pode dele fazer.

Junto com esses efeitos mais pragmáticos apresentados, nesse conjunto de respostas aparecem ainda àquelas associadas comumente aos motivos para se ler literatura: “despertar o gosto pela leitura, através da imaginação do que se lê” (Prof. 2); “para que o

aluno adquira o gosto pela leitura e para o entretenimento” (Profa. 3); “porque diverte, nos leva a outros lugares” (Profa. 4)ⁱⁱⁱ. Nesta perspectiva, o material literário assume uma particularidade, e sua presença na escola se justifica por oferecer o benefício de “despertar” ou de levar a “adquirir” um comportamento leitor; ser leitor passa a ser visto como algo prazeroso, fonte de entretenimento e diversão. Um comportamento leitor o qual seria desejável que todos tivessem, mesmo aqueles que consideram a literatura enfadonha (quando obrigatória); não compartilhá-lo significaria afastar-se do mundo da leitura e do impresso, importante e necessário para o aprendizado da escrita e ampliação dos horizontes, do vocabulário etc. Um comportamento leitor que, no entanto, parece difícil de se concretizar, se lembrarmos que na pesquisa “Retratos de Leitura do Brasil”, apenas 8% declararam ser a leitura uma atividade prazerosa: esta é a quinta opção de uma ordem na qual, em primeiro lugar, vem a concepção de literatura como “uma fonte de conhecimento para a vida”, com 42%. (GALENO, 2008, p. 161).

Quando perguntadas pelo modo como trabalham tal produção, as professoras desta pesquisa (SILVA, 2011) fazem referência a usos atrelados a determinados conhecimentos do currículo escolar (aprendizagem de gêneros discursivos, desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita) ou diretamente voltados aos objetivos e conteúdos previamente marcados para aquela série e turma: “utilizo os livros de literatura [paradidáticos, segundo ela] dependendo dos objetivos que quero atingir” (Profa.1); “Eu utilizo livros de literatura na minha sala para reescrita, leitura” (Prof. 3.); “uso livros de literatura na minha sala para adequar os conteúdos trabalhados. (...) às vezes, leio por diversão ou escolho os livros por permitirem um trabalho durante o ano letivo, por terem bons autores e permitirem explorar os gêneros textuais” (Profa. 4); “escolho aqueles para ensinar conceitos básicos e diferentes tipos de textos, de acordo com os conteúdos em que são trabalhados”. (Profa. 5).

Os modos que as professoras dizem utilizar em seu trabalho pedagógico são coerentes com suas visões sobre os significados e finalidades da leitura. Se “ler é entretenimento”, “leva a outros lugares”, “estimula a imaginação”, a literatura torna-se um material privilegiado: porque ensina de forma prazerosa; porque é maleável, podendo adequar-se de acordo com os objetivos e conteúdos a serem trabalhados pelas professoras; porque pode ser lido com a finalidade previamente definida de informar, de ampliar, complementar, acrescentar “conhecimentos” e, até, “por diversão”. Uma literatura *que aponta para uma concepção de livro e de leitura, conforme a qual o que se lê precisa ter finalidade prática, aplicada e imediata (...) o leitor tem a lucrar com o livro que lê porque dele extrai*

uma lição, (ZILBERMAN, 2009, p. 123), seja para se tornar melhor moral e eticamente, seja para escrever e ler melhor, seja para aprender conteúdo escolar.

Os depoimentos até aqui comentados parecem revelar, por um lado, a insistência em se defender um trabalho pedagógico que ofereça aos alunos uma experiência (peculiar) de leitura, livre e criativa, usufruída como prazer, diversão e entretenimento. Por outro lado, no entanto, desvela-se o uso da literatura que normalmente tem sido associado como aquele recorrente na escola: matéria curricular, sujeita a avaliação; pretexto para se ensinar boas maneiras de escrever, de se conhecer valores éticos e morais (respeito à diferença, defesa ao meio ambiente, entre outros), e como referência do uso da modalidade culta da língua.

Muitas vezes colocadas em polos opostos, as orientações referentes ao trabalho com literatura são marcadas: a) pelo controle ou não da leitura que é feita pelo aluno (leituras para fruição, ou leituras para avaliação, para preenchimento de fichas de leitura); b) pelas finalidades (descoberta do “prazer” de ler, ou leituras direcionadas pelo professor para aprendizagem de determinados conteúdos); c) pela liberdade de escolha ou pela imposição ao leitor de obras tidas por ele como “chatas”; d) pela submissão à obrigatoriedade de a uma leitura única, que se busca como correta, em oposição ao respeito às escolhas, preferências, ritmos e histórias diferentes de cada leitor^{iv}.

Um trabalho de leitura na sala de aula com a imaginação, o onírico, com o modo de composição da linguagem (a problematização da temática pelo humor, o jogo de palavras e imagens, a construção dos personagens etc.) é reduzido a uma leitura a serviço de ensinar apenas do ponto de vista linguístico e de transmitir conhecimentos escolares, ou então, despertar o gosto pela leitura, com a finalidade de tornar o aluno leitor em uma sociedade na qual se valoriza tal comportamento.

Há praticamente uma ausência de sentidos e práticas ligadas a um trabalho que revele as distinções e nuances presentes no ato de ler. Praticamente uma ausência de um trabalho planejado, intencional e direcionado, que tenha como centralidade a literatura como um campo ligado a um uso estético-literário distinto de outros usos da linguagem, bem como à prática de “ler literatura” como distinta de muitas outras práticas de leitura: os leitores *não mantêm uma mesma relação com o escrito, não atribuem nem a mesma significação nem o mesmo valor a um gesto aparentemente idêntico: ler um texto*. (CHARTIER, 1996, p. 7).

Ao tentarmos acessar como essas professoras definem literatura solicitando a elas que indicassem o último livro recentemente lido (SILVA, 2011), encontramos as seguintes respostas: “[literatura] são os antigos, como Machado de Assis; [livro lido

recentemente] “Eclipse”, da saga Crepúsculo” (Profa.1)”; “[literatura] são poemas, romances, contos, fábulas; [livro lido recentemente] As crônicas de Narnia” (Profa.2.); “[literatura] são poemas, romances, contos, fábulas; [livro lido recentemente] “Olhai os lírios do campo”(Profa.3); “[literatura é] tudo de ficção e não ficção, auto-ajuda, biografias, poemas” e não indicou livro lido recentemente (Profa. 4); “a literatura, mesmo quando fictícia revela a verdade de épocas e conta fatos que aconteceram na realidade”; [livro lido recentemente] “Guarani”(Profa. 5); “Insigth” (Profa. 6).

Nas respostas, duas direções orientam as preferências dessas professoras. De um lado, a literatura – os *best-sellers*: “Eclipse” (Stephenie Meyer), “Insigth” (Daniel Carvalho Luz); de outro, os clássicos legitimados pelo sistema literário e pela escola: “Olhai os lírios do campo” (Erico Veríssimo) e o “Guarani” (José de Alencar).

De um lado, a força de uma linha editorial marcada pelo sucesso de vendas e pela agressividade do *marketing*, pela aceitação de obras criadas aos moldes da narrativa tradicional (conflito entre Bem e Mal, vitória dos heróis sobre os vilões, cenas românticas com pitadas de sobrenatural, de fantasia, ajuda mágica etc.), numa linguagem moderna, voltada especialmente para atender o público infantil e juvenil. São séries que venderam milhões de cópias ao redor do mundo, que foram traduzidas para vários idiomas, permaneceram na lista dos *best-sellers*, renderam franquias cinematográficas de igual sucesso, que foram adaptadas para televisão, rádio etc.

De outro, a força da tradição apoiada em autores e obras clássicas, considerados expressões do que se tem de melhor na cultura brasileira e eleitos como patrimônio, “valor apto a ser transmitido à sociedade atual e às novas gerações por meio de sujeitos e de instituições encarregadas de disseminá-la e de afirmá-la”. (ZILBERMAN, 2009).

O trabalho de Oliveira (2010)^v contribui para a reflexão sobre o movimento na escolha dos livros que os alunos fazem como opção “livre” na biblioteca da escola analisada por ela. Ao apresentar o levantamento dos livros mais retirados durante um período de seis semanas, a pesquisadora destaca a obra, “A bolsa amarela” (Lygia Bojunga Nunes) e os livros reunidos em séries ou coleções: “apesar do registro de 82 títulos diferentes [no levantamento da retirada dos 27 alunos], 50% dos títulos dividem-se em cinco coleções ou séries: *Vaga-lume; Menino Maluquinho; Go Girl!, Querido Diário Otário e Crepúsculo*”. (p. 26).

Tanto o interesse dos alunos pela obra de Bojunga como por diferentes títulos da Série Vagalume foi provocado pela leitura feita pela professora, na sala de aula, como “leitura compartilhada”. Primeiro, ela leu o livro “A Ilha perdida” (Maria José Dupré) e,

posteriormente, o “Mistério das cinco estrelas” (Marcos Rey), o que desencadeou “o interesse e a retirada mais frequente de livros desta coleção, e sua ocorrência aumentou não só no quadro geral da turma, mas também por aluno. De um total de 27 alunos, 22 retiraram pelo menos um livro da Coleção, 15 retiraram dois ou mais e uma aluna retirou somente livros da coleção Série Vagalume”. (OLIVEIRA, 2010, p. 30)^{vi}.

Assim, o interesse dos alunos parece afetado pelo gosto da professora que lhes apresenta obras não tão recentes, porém de grande circulação e aceitação no ambiente escolar e, provavelmente, conhecidas por ela porque lidas quando esta cursava a escola ainda como aluna.

Um gosto que vem marcado também pela força da escola como instituição legitimadora de coleções, autores e obras, quer por influência da professora, quer dos colegas. A coleção “Querido diário Otário”, por exemplo, sugere a influência dos colegas, das amigas. O primeiro empréstimo foi feito por Letícia, e os demais (cinco) foram feitos por meninas que estavam sempre juntas na hora das trocas dos livros e que justificaram seu interesse pela obra em função da identificação com a personagem principal (adolescente), que escreve no seu diário acontecimentos vividos por ela, em situações bem humoradas do cotidiano escolar e familiar, em uma linguagem bastante informal e descontraída.

O interesse pela Coleção “Menino Maluquinho”, que teve 23 retiradas registradas por sete alunos da turma, pode ser explicado por diferentes fatores. O personagem Menino Maluquinho, levado ao cinema e às telas da televisão, presente em várias campanhas ligadas ao incentivo da leitura, estampado em histórias em quadrinhos, apresentado em textos (fragmentos da obra) de livros didáticos e criado por um autor reconhecido pela crítica e amplamente aceito pela escola, são alguns fatores, entre outros, que devem ter colaborado para que tal interesse por esta coleção fosse despertado.

Por outro lado, as coleções “Menino Maluquinho” e “Querido diário Otário” apresentam uma linguagem humorística (“são engraçados”) e são publicações recentes, recheadas de muitas ilustrações.

A retirada dos livros da série Crepúsculo talvez possa ser explicada por terem os livros sido transformados em filmes que receberam grande divulgação, aliado ao fato de a obra pertencer ao gênero romântico, trazendo personagens sobrenaturais, que chamam a atenção do público, principalmente do infanto-juvenil. Quando consultados por Oliveira (2010) sobre o porquê dos empréstimos, alguns alunos disseram que o fizeram para que familiares pudessem ler as obras, enquanto outros disseram que o fizeram porque assistiram ao filme ou pretendiam assisti-lo.

Nas pesquisas de Silva (2011) e de Oliveira (2010), vemos que no contexto escolar, comunidades de leitores vão se constituindo: com um acervo comum e partilhado; com gostos e preferências (por séries e coleções, por linguagem bem humorada, por enredos com personagens crianças-adolescentes contemporâneos, com textos recheados de ilustrações, histórias em quadrinhos, diários, por *best-sellers*, por clássicos); com modos de ler (leitura oral compartilhada feita pela professora, em diálogo com outras linguagens da mídia, do cinema, leitura silenciosa); com leitores mais experientes (a professora) ou mais próximos (as amigas); com finalidades para leitura (ler para divertir, ler para despertar o gosto, ler para acompanhar a leitura da professora, ler para aprender os gêneros discursivos, para reescrita, para ampliar o vocabulário etc.).

Também em comum, essas comunidades de leitores, no contexto escolar, formadas pelas professoras (SILVA, 2011) e pelos alunos (OLIVEIRA, 2010) apresentaram preferências em direções bastante parecidas. Indicaram (afirmando que leram ou fizeram leituras em sala de aula) obras de ampla circulação e aceitação na escola (*Olhai os lírios do campo, O Guarani, A Bolsa Amarela, O Menino Maluquinho, Série Vagalume*), ou indicaram obras contemporâneas, que têm personagens adolescentes os quais, em comum, vivem dramas do cotidiano (implicados em relações de amor e de amizade - correspondidas ou não - relações familiares, escolares) ou aventuras com mistério e suspense (Séries: *Crepúsculo, Crônicas de Nárnia, Querido Diário Otário, Série Vagalume*). Mas, em ambas as pesquisas (SILVA, 2011; OLIVEIRA 2010), ao indicarem suas preferências professoras e alunos recorrem ao repertório de autores e obras que estiveram ou estão presentes em sua formação; trata-se de obras e autores legitimados pelas instituições literárias, educacionais e culturais, vitalizados pela transposição para outras linguagens: cinematográfica, em quadrinhos, televisivas etc.

Entre todas essas considerações, sempre lacunares e incompletas devido à exigência do número de páginas destinado a este texto e à impossibilidade de esgotarmos essa discussão, nota-se a quase ausência de um trabalho sistemático, intencional, com obras literárias, que alie uma prática que não seja apenas uma leitura “livre” apoiada na escolha do aluno e nem um trabalho dirigido para a aprendizagem/ensino de um conteúdo. Uma ausência de referências ligadas, por exemplo, a um dos acervos de livros enviados a todas as escolas públicas pelo Programa Nacional de Bibliotecas Escolares – PNBE, nos últimos anos.

SENTIDOS DADOS PARA ESSA PRÁTICA QUE CHAMAMOS DE “LEITURA LITERÁRIA”

Parto da ideia de que representações^{vii} e práticas^{viii} ligadas ao mundo da leitura literária são construídas socioculturalmente, apresentando, portanto, nuances e sofrendo mudanças de acordo com o tempo e os lugares. Parto da ideia de que representações e práticas dão formas e sentidos à leitura (da literatura), sendo produzidas por usuários e praticantes da leitura, consumidores e produtores, divulgadores e mediadores, num campo configurado em um jogo de dominação e poder.

Nessa direção, ler um texto que faz um uso estético literário da linguagem não é o mesmo que ler um texto que faz uso informativo ou normativo desta; ler para buscar informações não é a mesma coisa que ler para partilhar dos recursos linguísticos e poéticos do autor; ler em voz alta não é a mesma coisa que fazê-lo silenciosamente, voltando, retomando o início do texto; ler o suporte impresso, ao invés de na tela do computador ou na do cinema é diferente também e assim por diante. Todas essas distinções e variáveis, quer tomadas de modo individual, quer combinadas entre si, não são aleatórias e nem fruto do acaso. Do mesmo modo, um determinado uso estético-literário da linguagem se presta de modo mais “eficiente” a determinadas finalidades de leitura e a outras, não^{ix}. É, por exemplo, praticamente impossível lermos, diariamente, todos os cadernos que compõem o jornal impresso de grande circulação, de forma oral, procurando no dicionário as palavras “difíceis” que encontramos e com a única finalidade de “sair da ignorância”^x. A composição de aspectos constitutivos (do *o que*, do *como*, do *onde*, do *para quê*, *quem*, *para quem*) da prática sociocultural, aliada aos valores, mas também afetos, sensibilidades e memórias que ela carrega, é normalmente partilhada pela comunidade que a usa, que a põe em circulação e a reconhece em tal configuração.

Assim, ler não pode ser pensado fora das práticas que dão sentidos e valores a diferentes usos da linguagem, em diferentes contextos da atividade humana, pelos sujeitos, em suas também distintas comunidades de leitores.

A prática de leitura da literatura pressupõe texto (*objeto*) em que se inscreve o(s) uso(s) estético-literário(s) da linguagem. Um destes usos é aquele legitimado por instâncias reconhecidas na nossa cultura e inserido em contexto da atividade humana (sistema literário, história da literatura, da leitura e do livro, políticas públicas etc.).

Comumente, é possível reconhecer sentidos e valores agregados a esse uso estético-literário como, por exemplo, o de que ele matiza, com singularidade e propriedade, a própria linguagem. Um uso estético-literário da linguagem em que o autor-narrador é tomado pelo “desejo de narrar, que dilata, sem vantagens, mas também sem prejuízos, as

potencialidades da imaginação e da fantasia, as mesmas que buscam seus ouvintes cativos”. (ZILBERMAN, 2009, p. 128).

Este uso estético-literário singular, polissêmico, criativo e desviante - moldado predominantemente pela ficção e fantasia - é produto de um trabalho (lavar palavras) intencional com e na própria linguagem, realizado por um sujeito situado dentro de um sistema literário, que orienta suas regras de composição e que inclui esse objeto como um bem simbólico de prestígio.

Um uso da linguagem instalado, portanto, na tensão entre invenção (distinção) e coerção (controle): ao lado de táticas e inventivas e outras de subversão “[...] não há produção cultural que não empregue materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado e que não esteja submetida às vigilâncias e às censuras de quem tem poder sobre as palavras e os gestos”. (CHARTIER, 1990, p. 137).

Mas, como dissemos anteriormente, este uso estético-literário constitutivo de um texto é mobilizado pela prática cultural da leitura que incita, provoca e obriga à sua inteligibilidade. O texto em si não garante a sua literariedade, quando desencarnado das práticas que lhe dão a significação: “isto é literatura”.

Uma prática de ler literatura (diferentemente de práticas de leitura de outros usos da linguagem, como o normativo, por exemplo) bastante divulgada e legitimada socialmente é significada como aquela que produz diferentes sentidos (não apenas uma única interpretação do texto), que provoca estranhamento (efeito surpresa, inusitado) no leitor e que instaura certo modo de interlocução que aproxima e afasta diferentes imaginários, sensibilidades, subjetividades. Segundo Zilberman (2009), a literatura não está diretamente obrigada a provocar algo imediato, aplicado, mensurável, como “enriquecimento” cognitivo e intelectual, reflexão, conhecimento, abertura de horizontes, ou a descortinar universos mais amplos para os indivíduos. Também, para Goulemot (1996), uma prática de leitura “não é encontrar o sentido desejado do autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, em reconstituir sentido e não em construí-lo”. (GOULEMOT, 1996, p. 108).

Nessa prática assim descrita (de forma idealizada, modelar) há um entendimento de que ela é trabalho, produção de sentidos, datada e situada na tensão entre o texto (literário, impresso, em livro, de um autor, em uma coleção, de uma época, em um gênero, carregado de uma história cultural-política-crítica, convenções e normatizações etc.) e um leitor de carne e osso (que tem idade, gênero, religião, escolaridade, um corpo que lê,

gestos, comportamentos, interesses, expectativas, habilidades, modos de ler, memória cultural e pessoal de leitura, que pertence a comunidade de leitores etc.). (CHARTIER, 1996).

Uma prática de leitura da literatura que pressupõe leitores que se movimentam com mais domínio, familiaridade, autonomia, destreza e que são reconhecidos como “privilegiados”, “maduros”, “experientes”, na “combinação” dos vários elementos que compõem essa prática, que é consensualmente aceita e divulgada pelas instâncias literárias: fazer uma leitura vertical, em que se apreende e se sente os efeitos performáticos (recursos linguísticos e figuras de linguagem, modos de empregar a linguagem e de compor o texto, rupturas e continuidades nas tipologias e códigos narrativos, poéticos etc.) próximos àqueles sugeridos pelo narrador; ter expectativas geralmente atribuídas em relação a este uso da linguagem, conciliadas com o objetivo da leitura (anotar um trecho para usá-lo como epígrafe; para enviar com votos de cumprimentos a alguém, para entreter-se no jogo que o desafia e o coloca em situação inesperada e inusitada ou de reflexão, de conhecer uma obra de referência da cultura); selecionar obras e autores considerados como inventivos nesse uso da linguagem (tanto os que fazem parte do cânone já reconhecido pela tradição quanto os contemporâneos); encontrar no texto qualidades ligadas à beleza, ao inusitado; ter um repertório pessoal de leituras em que se identifica um gosto por alguns e não por outros autores, obras, gêneros literários; possuir critérios estéticos que o ajudem a discernir aquilo que se considera de “boa literatura”, reconhecer recursos mais imaginativos, nuances, jogos de linguagem; ser frequentador de vários espaços de leitura (biblioteca, livraria, café filosófico); fazer parte de um circuito de outros leitores que como ele valorizam esse uso da linguagem, esse objeto chamado livro; ler com frequência, conversar sobre suas leituras, falar de cor alguns trechos (em versos ou não) dos autores preferidos ou ser capaz de recorrer a um deles quando quiser, precisar etc.

Esses leitores ideais^{xi} parecem fazer parte de uma pequena e elitista comunidade^{xii} de leitores de literatura que adota uma representação do uso estético-literário da linguagem associado à prática de leitura gratuita, mas exigente (vertical). Eles estão incluídos nos 26% da população brasileira plenamente alfabetizados e são aqueles que declararam gostar de ler em seu tempo livre e fazer isto com frequência: formação superior (79%), renda familiar acima de 10 salários mínimos (78%), chefes de famílias (75%), membros da classe A (75%) e B (76%), moradores da região sudeste (72%) e sul (76%), moradores da região metropolitanas (69%), jovens e adultos de 18 a 24 anos (67%) e 30 a 39 (68%) etc. Dentro de suas atuações profissionais e sociais, esses leitores devem ser aqueles que diretamente se envolvem com a cadeia do livro: editores, livreiros, escritores, ilustradores, mediadores,

bibliotecários, professores, alunos etc. São eles que, em nome do livro, quer pelo interesse financeiro, quer pelo interesse em seu consumo, ou então pela crença na força de sua existência, ou ainda pelo prestígio e *status* agregados, militam em diferentes instâncias (políticas, editoriais, escolares etc.): “Participo da crença na importância da leitura, participo também da convicção de que é muito importante ler [...]. Vivo em nome disso”. (BOURDIEU, 1996, p. 239).

Essa comunidade de leitores é caracterizada pela apropriação do monopólio das obras, das práticas de leitura e dos lugares legítimos marcados e consagrados pelos intelectuais e instâncias do sistema literário, educacional e político: “sou eu que lhes digo o que está nos livros que merecem ser lidos em oposição aos livros que não o merecem [...] tendo definido o que merece ser lido, trata-se de impor uma boa leitura, isto é, o bom modo de apropriação e o proprietário do livro é aquele que detém e impõe o modo de apropriação”. (BOURDIEU, 1998, p. 234). Nesta caracterização, essa comunidade de leitores pode excluir outras como distinta dela, embora possa reconhecer (e queira entender) como diferentes comunidades partilham com seus membros maneiras de ler, disposições e gestos específicos, dominam convenções e instituem gostos e “cânones”, estabelecem suas relações com o uso estético-literário ou com outros usos da linguagem, em diferentes suportes de textos.

Também essa comunidade de leitores tem a prática da leitura da literatura como tema de suas conversas nos circuitos informais ou em situações profissionais e “vivem dela”. Por acreditar que esse uso estético-literário da linguagem estabelece outras relações com o escrito que não estão predominantemente em outros usos, defende a sua permanência na sociedade atual e milita para que mais pessoas tenham sentimento de pertencer a ela e de ser um membro cativo.

SENTIDOS DADOS PARA ESSA PRÁTICA QUE CHAMAMOS, HOJE, DE LEITURA LITERÁRIA

Segundo Ceccantini (2009), a leitura literária (compreendida como patrimônio cultural a ser transmitido entre gerações) tem cada vez menos espaço para ampla faixa de cidadãos,

[...] fazendo-se presente a leitura de títulos de caráter utilitário (como, por exemplo, os livros de auto-ajuda ou obras de natureza religiosa) ou de títulos voltados sobretudo ao entretenimento. Isso, quando a leitura não é preterida, pura e simplesmente, pela leitura vinculada a outras tantas linguagens e suportes de circulação (jornais, revistas, filmes, DVD, videogames, internet, etc.) onde leitores vão buscar doses de ficção e informação de que sentem vontade. Segundo esse autor, ainda lê-se pouco no Brasil, na medida em que grandes faixas da população permanecem em posição periférica em relação à leitura, e quando se pensa em uma

dimensão qualitativa, seja no que concerne aos suportes (livros ou outros materiais de leitura), à escolha de obras (literárias ou não literárias), e à consistência e profundidade das leituras realizadas. (p. 209).

Também os dados coletados na pesquisa *Retratos de Leitura do Brasil* (2008, p. 172) indicam que crianças até 10 anos (16%) e jovens de 11 a 24 anos (37%) leem mais que adultos de 25 a mais de 70 anos (47%), o que parece indicar o impacto da escola no acesso, frequência e finalidade para ler e o fato dessa instituição não conseguir manter ou provocar uma ampliação do comportamento leitor para além dela.

Portanto, a representação da importância da literatura como produção cultural - expressão artística, escrita e impressa – parece em queda quando disputa com outras produções escritas igualmente importantes e significativas produzidas com outras finalidades e propósitos, na sociedade contemporânea, desigual no acesso e no ensino/aprendizagem, no uso da leitura, desigual no acesso e no ensino/aprendizagem de um sentido específico de ler literatura.

Como vimos pelos dados das pesquisas de Silva (2011) e Oliveira (2010), a comunidade de leitores, no interior da escola, elege como representações da leitura de literatura aquela que faz bem: amplia horizontes, entretém, diverte, melhora o vocabulário e a escrita. Uma comunidade que partilha a leitura de obras e autores, construindo vínculos de referências culturais coletivas ligadas a *best-sellers*, à produção que circula e é amplamente aceita pela escola, à literatura “clássica”. Que constrói sentidos positivos para as práticas de leitura, sempre prazerosas e enriquecedoras, quer na escolha dos livros pelos alunos, quer na escolha das professoras para usar a literatura como recurso para o ensino de conteúdos escolares, habilidades, valores.

É possível que essas comunidades de leitores aqui delineadas também sucumbam. Na escola, por falta de um trabalho que ensine a ler literatura para aqueles que poderão dela usufruir ou não (como opção) e que poderão reconhecê-la ou não como uma das expressões culturais escolhidas como de “excelência” por grupos ligados ao sistema literário. Conforme Colomer (2007), “a educação literária serve para que as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuram”. (p. 29). Em nossa sociedade, as exigências escriturísticas (fazer pareceres, escrever ofícios, participar de cursos de formação continuada, ler jornais etc.), além das dificuldades impostas pelas culturas modernas (muitas horas de trabalho, distância entre casa e local profissional, trânsito caótico etc.) contribuem para o pouco tempo destinado ao lazer e à leitura.

Talvez a leitura da literatura, tal como costumava ser feita e ainda se mantenha para algumas gerações, sucumba à medida que esses leitores desapareçam, levando consigo o modo de compreensão dos homens que produziram esta literatura, que a elegeram como prática das mais significativas, que a usufruíram. “Tudo que não invento é falso” (BARROS, 2010, p. 374).

Notas

ⁱ Este subtítulo foi “emprestado” ao título de um artigo de Zilberman (2009), que tomo como referência para começar este texto.

ⁱⁱ Na pesquisa intitulada “Leitura literária na sala de aula – concepções dos professores das séries iniciais”, Vitor Silva teve como intenção conhecer como a escola, na figura dos professores, se apropria da literatura, implicando para isto refletir sobre as concepções de leitura literária que orientam as suas práticas em salas de aula. Ao entrevistar seis professoras dos 4os. Anos de uma escola municipal localizada em região central na cidade de Sumaré (SP) - todas com curso superior e cinco delas com pós-graduação *latu-sensu* -, o pesquisador elaborou nove questões temáticas para serem respondidas de forma dissertativa (depoimento) pelas entrevistadas. Para este texto, daremos destaque a algumas delas.

ⁱⁱⁱ Oliveira (2006), em pesquisa realizada com catálogos de livros para crianças produzidos por duas editoras nacionais de grande circulação, destaca essas mesmas representações da leitura inscritas nos textos verbais e visuais que compõem esse material: capa, contracapa, página de apresentação do editor etc. Essas representações também são recorrentes na mídia em geral, quando se apresentam depoimentos de entrevista sobre os motivos para se ler literatura.

^{iv} Vitor (2011) observa que ao perguntar se “existe uma avaliação para determinar a qualidade da leitura desses livros por parte de seus alunos” e “como ela se dá?”, verifica-se que 03 professoras não fazem uso de avaliação, 03 utilizam a reescrita e o vocabulário, 01 utiliza a reescrita, vocabulário, leitura contínua; 01 utiliza a linguagem oral. (p. 71).

^v “Um estudo de leitores na biblioteca escolar” (2010), de Adriana Pontes de Oliveira teve como objetivo analisar e descrever as práticas de leitura de crianças do 5º ano do EF I, no interior de uma biblioteca de uma escola municipal em Americana (SP): que fatores influenciam as práticas de leitura ali desenvolvidas? Qual o papel da escola, da biblioteca escolar e do professor na formação do gosto dos leitores?

^{vi} A interferência da professora parece ter sido importante e decisiva nas preferências dos alunos por determinados livros. Parece indicar também uma boa estratégia utilizada por um leitor (mais experiente) na construção do gosto e na formação de uma comunidade de leitores (que leem os mesmos livros, que conversam sobre eles, que trocam obras entre si etc.). A estratégia editorial de apresentar livros reunidos em coleções ou séries também parece ser eficiente. O comportamento leitor, tanto das professoras (SILVA, 2011) como o dos alunos (OLIVEIRA, 2010), sugere que passou a haver uma busca por outros livros de uma mesma coleção após leitura feita pela professora, ou depois que a turma assistiu à adaptação para o cinema de uma determinada obra.

^{vii} Uso, neste texto, a expressão *representação*, conforme trazida pelos estudos da História Cultural (CHARTIER, 1996, p. 17-27) e entendida como configurações sociais e conceituais determinadas pelos interesses do grupo que as forjam, historicamente produzidas e, por isso, próprias de um tempo ou de um espaço determinados. Ou como categorias de percepção e de apreciação do real que permitem identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler, num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação.

^{viii} Como prática sociocultural, a leitura da literatura mobiliza um conjunto de ações (não aleatórias e partilhadas), gerador de expectativas, interesses, propósitos, habilidades, conteúdos, objetos, sensibilidades, valores, relações de poder e de pertencimento de grupos. Mobiliza formas que circulam em diferentes contextos e que são situadas, regradas e produzidas socioculturalmente em determinadas comunidades e reinterpretadas a cada ato individual. Mobiliza formas que ganham movimento e visibilidade nas ações dos homens, visando propósitos definidos e intencionais e, por isso, possíveis de participar de nossa memória, como uma rede, nos diferentes contextos da atividade humana em que são realizadas.

^{ix} Não estamos deixando de considerar, aqui, a liberdade do leitor como produtor inventivo de sentidos não pretendidos e previstos pelo autor/editor/mercado editorial, que pode em qualquer situação, subverter as prescrições e ordenações do mundo da leitura (CERTEAU, 1998). Estamos destacando o leitor - que é livre - (em tensão) sempre condicionado pelas modalidades historicamente construídas e partilhadas em distintas comunidades e em diferentes épocas.

^x O exemplo aqui citado está melhor desenvolvido no artigo “Uma leitora bem particular”, Ferreira (2008).

^{xi} “Sabemos que o leitor de carne e osso não é assim em toda e qualquer parte, em todo e qualquer tempo, nem cumpre com toda intensidade e completude todas essas disposições e predisposições para a leitura. “Abordar a leitura é, portanto, considerar conjuntamente, a irreduzível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la”. (CHARTIER, 1988, p. 123).

^{xii} “o mundo do leitor é constituído por comunidade de interpretação, segundo a expressão de Stanley Fish, às quais pertencem os leitores (e leitoras) particulares. Cada uma dessas comunidades partilha, em sua relação com o escrito, um mesmo conjunto de competências, de usos, de códigos, de interesses”. (CAVALHO; CHARTIER, 1998, p. 7).

Referências

AMORIM, G. (org.). *Retratos de leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

BARROS, M. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

COLOMER, T. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2003.

CAVALLO, G. e CHARTIER, R. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998, vol.1.

CHARTIER, R. *História cultural – entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

CECCANTINI, J. L. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; RÓISING, T. M. K (org.) *Mediação da leitura – Discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1996.

GOULEMOT, J. M. *Da leitura como produção de sentidos*. In: CHARTIER, R. (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

FERREIRA, N. S. A. *Anotações sobre uma leitora muito singular*. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/alle/pub_textos.htm,acesso em 08 jan. 2012.

OLIVEIRA, A. P. *Um estudo de leitores na biblioteca escolar*. 2010. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2010.

OLIVEIRA, I. F. M. Um encontro de leitores com catálogos infantis. In: FERREIRA, N. S. A. *Livros, catálogos, revistas e sites para o universo escolar*. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil, 2006.

OLIVEIRA, V. M. (org.) *Letramento no Brasil*. Reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

SILVA, Vítor. *Leitura literária na sala de aula*. Concepções dos professores das séries iniciais. 2011. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2011.

ZILBERMAN, R. O legado da literatura. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; RÓSING, T. M. K (org.) *Mediação da leitura – Discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

Recebido em novembro de 2011

Aprovado em fevereiro de 2012