

UM CONVITE À LEITURA LITERÁRIA: ENCONTRO MARCADO PARA A CONQUISTA DO LEITOR

Anete Mariza Torres Di Gregorio

Universidade Iguazu

RESUMO: O artigo visa a mostrar os passos de uma pesquisa centrada tão somente na leitura literária, refletindo sobre as questões que envolvem a aspirada formação do leitor na esfera escolar. Este projeto consistiu em propor um percurso alternativo de leitura: a de obras da literatura juvenil contemporânea, cuja linguagem bem cuidada e atraente poderia lançar os fios de um tempo sincrônico para capturar o aluno não-leitor, (re)estabelecendo laços afetivos com a língua materna.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Literatura. Ensino.

Introdução

Não houve pretensão de originalidade nesta pequena pesquisa, apenas a vontade de saciar dois grandes desejos no ato da mediação escolar.

O primeiro, seduzir o aluno para que ele deseje o mesmo objeto: a obra literária, vendo, em sua leitura, a abertura para novos horizontes, podendo experimentar outras opções de existência ao participar do mundo criado pela imaginação de um escritor, possibilitando-lhe estabelecer identidades entre sua história e outras histórias; capacitando-o, assim, a compreender, a aceitar e a respeitar o mundo do outro.

Mostrar-lhe, sobretudo, a necessidade de ultrapassar as leituras de caráter utilitário: cartas comerciais, editais, regimentos escolares, receitas, projetos, manuais etc., que lhe embotam o sonho, a fantasia, adestrando-o, “treinando-o” para a repetição – logo, fixando-o no conhecido – fazendo-o dançar ao ritmo da utilidade social; abdicando do ato de pensar, que encerra em si o fascínio da ousadia de voar rumo a universos desconhecidos.

Conduzir, enfim, o educando a entender que a leitura literária instiga a sua curiosidade à medida que o transporta a lugares até então ignorados, rompendo fronteiras, permitindo-lhe saltar sobre os limites que separam o possível existente (a realidade crua de sua vida) do utópico desejado (transformação dessa realidade); quebra correntes que o aprisionam à Terra do Mesmo,

onde reina a descrença de que o enriquecimento cultural ou a diversão propiciados por tal leitura é direito de todos; desvenda seus olhos, tornando favorável a diminuição da cegueira imposta pelo silêncio, linguagem da submissão.

O segundo desejo, vivificar a arte literária, fazer com que ela e seu autor (re) nasçam, no coração do aluno, sob o manto do mérito da Língua Portuguesa, levando-o a desfrutar o mundo construído pela magia do jogo das palavras, as quais são como brinquedos nas mãos do artista, onde habitam os risos, os choros, as expressões simples de amor, os tons agudos de dor, as saudades das coisas belas e boas, os medos, as utopias, as frustrações, tantos outros sentimentos e sensações.

As idéias bailarinas na cabeça do criador da obra dispõem as palavras a bailar sobre a página, em uma coreografia de exaltação ao idioma, revelando a competência do escritor quanto ao domínio dos recursos lingüístico-expressivos e discursivos da língua.

Almeja-se que, como espectador, o aluno envolva-se na celebração de sua língua materna, apaixone-se por ela e, apaixonando-se, deseje compreender a constituição e o funcionamento do seu corpo sistêmico para que dele se aposse, aprendendo, em especial, a apreciar e, oportunamente, a explorar e a manipular a modalidade que lhe é mais desconhecida: a língua escrita, no presente caso, manifestada através do uso do coloquial elaborado nas obras da literatura juvenil contemporânea, oferecidas como desfrute do ato de ler.

Leitura e aprimoramento da língua escrita são faces indissociáveis, verso e reverso da moeda cultural, que tornam viável a eficácia de trocas sociais. As possíveis escrituras literárias, em particular, funcionam como espelho, favorecendo futuras produções textuais do aluno. Busca-se sustento em Larrosa (2003, p.146): “Aprender a ler é aprender a escrever. (...) através da leitura, a escritura libera um espaço para além do escrito, um espaço para escrever.”

Referir-se à leitura e à abertura de caminhos para a escrita, significa preocupar-se com a formação de leitores aptos a realizar a leitura como um ato de crítica, que abrange constatação, reflexão e transformação de significados. Para que a criticidade seja meta da ação pedagógica, é imperativo que o próprio professor-leitor-mediador tenha concepção clara de que os textos são formados de distintas camadas inter-relacionadas de sentido, cujo processo de compreensão passa por estratos lexicais, sintáticos, estilísticos, culturais, históricos, ideológicos e intertextuais, propiciando, cada um deles, abordagens específicas e complementares.

Isso equivale a dizer que todo leitor interpreta um texto com os sentidos que *pode* ler, competindo ao educador, em sua função medianeira, ampliar o *poderio* de seu aluno.

No momento, deseja-se ressaltar dois aspectos dessa visão, que vieram à mente, cada qual em uma de suas partes.

Na primeira: “(...) todo leitor interpreta um texto com os sentidos que *pode* ler”, ela situa o leitor em uma nova perspectiva de leitura, em que ler torna-se representar a afirmação do sujeito, de sua história como produtor de linguagem e de sua singularização como intérprete, vinculando linguagem, tempo, textos e valores, já que como utente da língua, ele está inserido em história, ideologia e prática social cotidiana.

Conforme Eni Orlandi (2005, p.59): “Filiamo-nos a redes de sentidos em um gesto de interpretação, na relação com a língua e a história, e em que trabalham a ideologia e o inconsciente.” Baseia-se em Michel Pêcheux (2002, p. 54/55), que salienta ainda que um enunciado ou uma sequência linguística estão intrinsecamente expostos ao equívoco da língua – uma vez que ela própria funciona ideologicamente – podendo, pois, constituir-se em outro. Esse espaço virtual do outro enunciado ou sequência é lugar da interpretação.

Na segunda: “(...) competindo ao educador, em sua função medianeira, ampliar o *poderio* de seu aluno.”, alude à postura pedagógica associada ao princípio fundamental do pensamento de Paulo Freire: “para ensinar, é preciso respeito e tolerância [ao diferente]”, como lembra Nita Freire (2006, p. 38).

Enquanto o aluno enfrenta a leitura sem muita consciência de que para fazê-la, ele atua com informações, conhecimentos, experiências de leitura e de vida, sensações, implícitos etc., o professor-mediador que pretende formar leitores deve estar ciente da complexidade da tarefa de ler. No que diz respeito à legibilidade de um texto, há de se considerar não só as exigências do nível gramatical e do nível da coesão/coerência textuais, por exemplo, mas também as condições de produção da leitura: situação, contexto histórico-social, interlocutores.

Há de se levar em conta ainda o processo da interação em torno do qual a leitura é produzida, refletindo sobre a eventualidade de um confronto de interlocução entre o leitor virtual (inscrito no texto pelo autor) e o leitor real (efetivamente presente no mundo).

A relação entre autor e leitor – por meio do texto, lugar da interação – dependerá, portanto, da distância entre o leitor real e o virtual, trazendo conseqüências para a aceitação e a compreensão da obra.

Não é exclusividade do autor a figura virtual. Há também o aluno virtual, centro da cena pedagógica, para quem o professor planeja, dirige a sua ação e com quem supostamente interage no espaço da sala de aula, ignorando o aluno real. Logo, o distanciamento entre esse tipo de aluno e o aluno real poderá definir estratégias mais ou menos eficientes de ensino/aprendizagem.

Por isso, tornam-se necessárias as seguintes indagações: qual é a proximidade entre o aluno-leitor virtual projetado e o aluno-leitor real com quem se defronta rotineiramente? Quem são, afinal, esses possíveis leitores?

Para tentar conhecê-los, um convite à participação na pesquisa: um encontro marcado para aliciar o aluno-leitor (?) de obras da literatura, oferecendo-lhe um percurso alternativo de leitura: a de obras da literatura “juvenil” contemporânea. Julga-se que a leitura dessas obras desempenha um papel importante para a formação de leitores - proficientes e críticos – pois, de um lado, suscita a reflexão sobre as diversas possibilidades de escolha de recursos fônicos, morfo-sintático-semântico-estilísticos explorados por seus escritores, contribuindo para maior conhecimento da língua/linguagem do tempo presente; de outro, instaura imediatamente uma identificação promotora do diálogo entre o leitor e o autor ausente – que se dá pela sua palavra escrita – uma vez que ambos compartilham de um universo comum de questões, problemas e descobertas.

1. APLICANDO A PROPOSTA: SOBRE OS PASSOS DA PESQUISA

Essa etapa da pesquisa constituiu-se de duas partes. A primeira foi composta por observações, visando a determinar o conjunto de educandos com o qual o trabalho seria desenvolvido: buscava-se um grupo heterogêneo, formado predominantemente por alunos que se reconhecessem como não leitores e, por um percentual mínimo, dos que se dissessem leitores, todos no estágio final da primeira série do Ensino Médio da Rede Pública de ensino. Essa preferência fundamentou-se sobre a conjectura de que o texto da literatura juvenil contemporânea tem condições de forma e de conteúdo para atraí-los, podendo despertar interesse em pessoas leitoras ou não.

Esses discentes pertenciam às turmas para as quais se lecionava em 2005, portanto, no fim deste ano, o importante era tão somente organizar e preparar o grupo para, efetivamente, começar as leituras em 2006, quando a relação entre professora de Língua Portuguesa – e eles estaria

desvinculada, evitando quaisquer interferências ou pressões (in) conscientes no decorrer da investigação.

Estabeleceu-se o quantitativo de oito componentes para o grupo, dos quais seis se identificassem como não leitores e dois como leitores. O total de participantes permitiria que cada um ficasse com o livro emprestado em média uma semana, fechando o circuito da leitura de uma obra em aproximadamente dois meses.

À aceitação impetuosa do convite, seguiu-se a pergunta inevitável, cuja resposta era ansiosamente aguardada por todos: “E se eu não agüentar ler os livros, professora, se eu ficar de saco cheio dessas leituras, posso desistir, sair do grupo?” Garantiu-se que poderiam deixá-lo em qualquer momento; caso alguém se retirasse, seria substituído por outro aluno que quisesse enfrentar o desafio.

Sérios, sobranceiras dadivosas, deram a exata sensação que estavam oferecendo-se em sacrifício, pois selaram o acordo com declarações do tipo: “Só porque é para a senhora, professora! Se não...” Confessa-se que o ego, naquela fração de segundo, ficou inchado. Era a prova contundente de que o entusiasmo pela pesquisa conseguiu contagiá-los ou, passada a euforia, simplesmente, a injeção de ânimo de que precisava para prosseguir a tarefa.

Avançou-se para a segunda parte, dividida em dois momentos: um em que se dedicou à coleta de dados pessoais dos alunos por meio de entrevistas, com a intenção de obter informações mais precisas relativas ao posicionamento destes quanto à leitura literária, ao prazer ou ao desprazer em praticá-la, ou em ignorá-la. As entrevistas possibilitaram também conseguir informes de conteúdo histórico da vida familiar e escolar dos educandos, permitindo inferências pertinentes ao nível de letramento deles.

Quanto à família, não vêem seus membros como leitores de um modo geral, muito menos de literatura. Encontraram dificuldades em localizar até mesmo um contador de “causos”. Aflorou, em suas memórias (curiosamente, dos oito integrantes do grupo), o personagem do folclore mula-sem-cabeça, cuja lembrança não reside em sua história, mas no medo que os perseguiu na infância, inculcado por pais ou avós como um refrão condicional: “Olha, se você não fizer isso ou aquilo, a mula-sem-cabeça vem te pegar!”, disseram os alunos.

Das histórias familiares propriamente ditas, que entrelaçam os diferentes graus de parentesco, conheciam bem pouco. Instigaram-se os discentes, após as entrevistas, a descobrir o porquê de seus próprios nomes, de onde vieram seus avós paternos e maternos, quem estava

presente no dia em que nasceram, batizaram-se, comemoraram os diversos aniversários; a recolher uma foto, registrando um acontecimento especial de suas vidas etc., comunicando-lhes que, na primeira reunião, essas informações seriam trocadas e as fotografias mostradas. Isso para aguçar-lhes a percepção de que também se lê o mundo com as experiências arquivadas na memória, inclusive, as sensoriais, que ajudam a cada um a construir o seu jeito de olhar a si mesmo e ao mundo. Objetivava-se criar uma ambiência de narrativas orais, despertando-lhes a sensibilidade para entender que não só falando ou contando histórias, mas ouvindo igualmente o outro contar diferentes histórias, escutando a voz alheia, o ser humano compartilha suas impressões sobre a vida e reflete sobre as questões que o circundam.

Para não cair no esquecimento, desejava-se assinalar que o referido encontro – caracterizado pela trança das histórias pessoais dos componentes do grupo – funcionou como um quebra-gelo, criando um clima de coleguismo e de cumplicidade entre eles, já que eram oriundos de três turmas distintas.

Quanto às histórias no espaço da escola, recordavam-se vagamente das contadas pelas educadoras na alfabetização, batendo recorde os seguintes contos: *Chapeuzinho Vermelho*, em sua versão mais popular, a dos Irmãos Grimm; *Os Três Porquinhos*; e *O Patinho Feio*, de Hans Christian Andersen. Alguns alunos fizeram menção à memória dos caracteres vocais de suas professoras.

Em relação às histórias lidas (?) por eles mesmos, no decurso escolar, registraram suas insatisfações, aparentemente causadas pela associação permanente entre leitura literária e avaliação bimestral. Comentaram suas estratégias para driblarem a não realização da leitura, tais quais os recursos aos resumos das obras (via internet ou compêndios); aos comentários, minutos antes da prova, dos colegas que a leram de fato; à decoreba das fichas anexas à obra para verificar o acompanhamento da leitura, corrigidas pelo professor por meio do gabarito que segue o livro paradidático etc.

Dessa forma, aprenderam a sobreviver na escola, desaprendendo a pensar. Referindo-se ao gabarito, Rubem Alves (2006, p. 30) destaca: “Claro que há respostas certas e erradas. O equívoco está em se ensinar ao aluno que é disso [do conjunto das respostas certas] que a ciência, o saber, a vida são feitos”. Ao exigir a repetição da resposta ensinada pelo professor, a escola sonega ao aprendiz o direito de trilhar um caminho em busca da resposta certa, compreendendo que muitas tentativas erradas são antes realizadas para encontrá-la; entendendo, enfim, que é

necessário testar desvios para chegar a novas vias de acesso ao conhecimento a fim de descobrir a resposta certa decorrente de seu percurso.

O segundo momento, iniciado em março de 2004, foi a fase experimental, cujo propósito era delinear o trabalho definitivo com as obras selecionadas para a leitura. Para operacionalizá-lo, montou-se, em conjunto, o cronograma de empréstimo do livro, refeito a cada nova rodada. Nessa etapa, entregou-se a primeira obra da série: *Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão, tecendo alguns comentários concernentes apenas à autora. Postura mantida, evidentemente, nas posteriores apresentações dos demais escritores escolhidos para a pesquisa: Luciana Sandroni (*O Mário que não é de Andrade: o menino da cidade lambida pelo igarapé Tietê*), Stella Maris Rezende (*Amor é fogo*), Graziela Bozano Hetzel (*Férias de arrepiar*), Livia Garcia-Roza (*Quarto de menina*), Angela Carneiro (*Eu te procuro: e o caixa postal 1989 continua...*) Elvira Vigna (*O jogo dos limites*), Pauline Alphen (*A odalisca e o elefante*), Flavio de Souza (*Desenhos de guerra e de amor*), Miguel Sanches Neto (*Chove sobre minha infância*), Jorge Miguel Marinho (*Lis no peito: um livro que pede perdão*).

No tocante à obra, explicou-se aos alunos que o procedimento seria inverso: eles é que dariam suas opiniões sobre ela, contribuindo, assim, para a pesquisa. Olhos arregalados, narizes desconfiados, estamparam a perplexidade frente à solicitação, afinal, nos muros intra-escolares, é bastante incomum a valorização da perspectiva do educando sobre qualquer assunto.

Completando essa mesma etapa, depois da leitura de cada um dos livros, promovia-se um encontro com o grupo, estabelecendo uma conversa informal, a fim de analisar o envolvimento do leitor com o texto literário e o resultado dessa interação.

Interessante foi a proposta feita por um dos participantes, ratificada pelo grupo, em que considerava importante que todos escrevessem e entregassem suas observações respeitantes às obras, para evitar possíveis esquecimentos da parte do pesquisador. Concordou-se de imediato, desde que isso não se transformasse em uma obrigação pós-leitura; quem desejasse fazê-lo, o relato seria muito bem-vindo.

Para surpresa, foi significativo o número de relatórios realizados até o final dessa etapa da pesquisa, concluída em dezembro de 2007; assim como tornou-se reveladora a permanência de todos os integrantes no grupo, ao longo dos dois anos de investigação.

Isso permitiu a confirmação da seguinte hipótese: o percurso alternativo de leituras proposto poderia cativar o leitor desgarrado.

Por isso, a busca por obras da literatura juvenil contemporânea, cujas linguagens sejam primorosas, sem, entretanto, tornarem-se herméticas, bloqueando a fluência, o entendimento e o deleite da leitura.

Quanto a tal aspecto, o que disseram os alunos-leitores neófitos sobre os livros lidos?

2. REFLETINDO SOBRE OS COMENTÁRIOS DOS ALUNOS-LEITORES: UM EXERCÍCIO DE ESCUTA

A título de ilustração, selecionaram-se trechos de relatos pertinentes a algumas obras, transcritos a seguir:

S.S.F., 15 anos: “Eu gostei tanto desse livro que a cada cena, cada capítulo, passava um filme na minha cabeça. Cheguei ao ponto de pegar manias de alguns personagens. Esse livro conseguiu o que muitos não conseguiram, despertar o interesse em uma menina que não suportava o fato de ficar olhando letras paradas em centenas de páginas.” [sic.] (*Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão).

S.S.F. capta a linguagem “televisiva” de Adriana.

F.K.C., 14 anos: “O que eu achei mais interessante foi a forma de como a menina ficava confusa, que era representada por uma fumacinha, ...” [sic.] (*Quarto de Menina*, de Livia Garcia-Roza).

F.K.C. sente a força evocativa visual do signo verbal *fumaça*, que funciona, no decorrer do romance, como *índice*, estabelecendo uma contigüidade na significação, uma relação de causa e efeito: “fumaça” (efeito) é um índice de confusão mental da protagonista” (causa).

L.S.G., 15 anos: “A linguagem do texto é simples, um exemplo (Com quantos paus se faz uma canoa) apesar de algumas palavras complicadas. Gostei do livro, do modo como a autora desenvolveu a história.” [sic.] (*A odalisca e o elefante*, de Pauline Alphen).

T.O.S., 16 anos: “A linguagem às vezes é culta às vezes informal, mas sempre de uma forma cativante e poética. Este é um romance que me deu vontade de ler todo de uma vez só, ao mesmo tempo, mas fui obrigado a parar para absorver as palavras.” [sic.] (*Lis no peito: um livro que pede perdão*, de Jorge Miguel Marinho).

Os fragmentos de relatórios que se apresentam a seguir trazem à tona as palavras de Regina Zilberman em relação à leitura do texto literário. Segundo Zilberman (1990, p. 19), ela “constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história”. Para a autora, o leitor lembra de suas próprias dimensões, mas amplia os limites do conhecido, que sorve por meio da imaginação, todavia, interpreta por meio do intelecto, enriquecendo-se de modo substancial.

Veja a percepção dos alunos da pesquisa quanto a isso:

N.M., 15 anos: “Esse livro me fez refletir sobre minha vida, reações, conceitos e atitudes, e me fez perdoar a mim mesma.” [sic.] (*Lis no peito*: um livro que pede perdão, de Jorge Miguel Marinho).

R.S.R., 15 anos: “De início o livro parecia longo e cansativo, mas ao desenrolar da história, a situação é totalmente oposta. Enfim, achei a história interessantíssima, que foi capaz de me fazer refletir sobre minha vida e todos a minha volta.” [sic.] (*Lis no peito*: um livro que pede perdão, de Jorge Miguel Marinho).

Nos encontros promovidos para a discussão acerca das obras lidas, procurou-se mostrar aos discentes que mais importante do que vivenciar os conflitos de opiniões tão divergentes sobre o mesmo livro – em que o primeiro leitor dizia “é cansativo”; o segundo, “é bom”; o terceiro, “é interessante”; o quarto, “é chato”; o quinto, “gostei”; o sexto, “não gostei” etc. – era saber que havia outras leituras possíveis. Como exemplo, destacam-se dois comentários sobre *Quarto de Menina*, de Livia Garcia-Roza:

T.O.S., 16 anos: “É muito realista, pois ele trata de acontecimentos do cotidiano como os pais separados que estão na luta para ver quem vai ficar com a filha, (...) Adorei os seus amigos imaginários (as bonecas e os grilos). Gostei de como a autora escreveu o livro parecia um diário quando, ela começou a contar eu logo pensei que a história seria igual a um diário assim: dia 13 de abril papai veio me buscar etc. O nome do livro não combinou muito com o conteúdo acho

que faltou coerência no nome do livro. O nome não estava explicando muito o que iria acontecer na história o nome do livro não deveria ser Quarto de Menina poderia ser Entre papai e mamãe, que esse nome demonstraria sua dúvida, e seu vai e volta(...)”. [sic.]

Nota-se, na fala de T.O.S., que, embora a sua expectativa inicial quanto à estruturação do texto tenha sido frustrada, ele vai modificando-a, ajustando surpresa e decepção, experimentando o sentido da obra como realidade.

D.M.D., 16 anos: “Não gostei da forma em que a autora conduz a história há parte em que ela relata a realidade como a separação dos pais, em outras fugia da realidade quando cita a imaginação da personagem em que insiste em dizer que arroz colorido são crianças.” [sic.]

Esse fragmento demonstra que D.M.D. não absorveu a leitura como um gênero literário, desconhecendo que “o texto ficcional, um sistema de signos não-denotativo, é em princípio aberto e isto significa que ele não se consome na designação de objetos empíricos encontráveis”, conforme releva Wolfgang Iser (1999, p.37).

As nuances dos aspectos ligados à compreensão do gênero literário e à interpretação de uma obra variam de leitor para leitor, pois interdependem do repertório de leituras que cada um conseguiu formar até àquele momento, dando-lhe condições para participar, em escalas diferentes, do processo de construção do(s) sentido(s).

Se o aluno não é um leitor do gênero literário, nada mais natural que a sua “desfamiliaridade” com o gênero provoque um certo estranhamento, quanto à estrutura do texto ficcional. É o que se pode observar nos excertos seguintes:

C.S.S., 15 anos: “Embora eu não goste de literatura por fugir muito da realidade esse livro me chamou a atenção, achei um pouco confuso talvez por isso tenha me interessado, houve partes em que eu precisei ler duas vezes por não entender.” [sic.] (*Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão).

R.S.R., 15 anos: “Não gostei do final do livro onde a infância deu um pulo para a fase adulta, eu acho que se o livro tivesse percorrido de forma rápida, mas as fases da vida dela em tempos iguais. O livro me prenderia, e eu iria gostar um pouco mais dessa estória.” [sic.] (*Quarto de Menina*, de Livia Garcia-Roza).

Sendo estrutura de comunicação, diz Iser (1999, p.125-128), “a ficção não pode ser idêntica à realidade a que se refere, nem ao repertório de disposições relativas a seus possíveis receptores”. Ela cria de modo virtual as distintas interpretações do real, do qual toma emprestado o repertório, assim como o repertório de regras e valores dos leitores. Iser afirma que a capacidade comunicativa da ficção advém, exatamente, do fato dela não ser igual ao mundo, nem ao receptor. Essa ausência de identidade se mostra em lugares indeterminados que, no começo, aludem mais à relação que vem à tona na leitura entre texto e leitor, do que ao texto.

A indeterminação do texto ficcional sustenta-se em uma estrutura, tendo, como um de seus componentes constitutivos, os lugares vazios que, na comunicação, mobilizam e em certa medida dirigem a interação entre texto e leitor. Eles sinalizam a premência de combinar os esquemas do texto, sendo essa combinação a condição para construir um contexto que forneça coerência ao texto e sentido à coerência. Os lugares vazios, ao interromperem as conexões dos segmentos textuais, abrem múltiplas possibilidades de significados, razão pela qual a combinação dos esquemas passa a ser uma decisão de escolha por parte do leitor.

Sempre que o leitor deparar com fragmentos que lhe mostrem indefinições e o provoquem ao cotejo com suas certezas, ou defrontar-se com fatos difíceis à sua compreensão ou incomodar-se com informações que desencadeiem o mal-estar do não conhecimento, sem dúvida, ele procurará pôr em movimento o seu sistema de referências, dinamizando o seu acervo pessoal, a fim de promover possíveis ajustes para que o seu repertório possa sobrepor-se ao repertório do texto literário, ampliando a interação entre ambos, e, desse modo, aprimorando a sua capacidade interpretativa.

Na pesquisa, o aluno-leitor manifesta sua vontade de penetrar no enigma do jogo intertextual, buscando leituras literárias mencionadas nos livros lidos, como se verifica nos trechos:

F.K.C.S., 14 anos: “Gostei da brincadeira que a autora fez, inserindo a história de amor da odalisca e do elefante, em histórias clássicas como: Romeu e Julieta, Rei Arthur e etc. [sic.]” (*Odalisca e o elefante*, de Pauline Alphen).

S.S.F., 15 anos: “Este livro nos dá vontade de lê-lo, e as citações das obras de Clarice Lispector me deu vontade de conhecer as obras dessa escritora.” [sic.] (*Lis no peito: um livro que pede perdão*, de Jorge Miguel Marinho).

Essas declarações sinalizam que o jogo intertextual explícito entre as obras literárias contemporâneas – uma de suas peculiaridades marcantes – e as obras consagradas pela tradição como clássicas favorece o despertar da curiosidade acerca dos universos ficcionais destas. Aflora-lhes o ânimo de abrirem as cortinas do passado, viabilizando o deleite na descoberta da genealogia da criação da literatura brasileira.

Na teoria da estética da recepção, o termo repertório reporta-se a todas as referências textuais, tanto as de realidade intratextual – constituídas pelas citações literárias, quanto as de realidade extratextual – apresentadas sob a forma de menções históricas, convenções sociais, alusões ao contexto sociocultural da obra.

Em *Quarto de Menina*, especificamente, Livia Garcia-Roza possibilita ao leitor a ampliação de seu repertório via referências textuais filosóficas, cujos sistemas de pensamento elegeram para apresentar em seu texto, chamando a atenção dos alunos-leitores, conforme se observa no fragmento:

L.S.G., 15 anos: “Outro ponto que me interessei foi quando o pai de Luciana explica através de um conto como se iniciou a Filosofia, mostrando assim um pouco das histórias de alguns dos mais importantes filósofos que já existiram como, Sócrates, Platão e Aristóteles.” [sic.]

O trecho do relato de L.S.G. comprova que as obras literárias contemporâneas podem (re)estabelecer laços afetivos dos falantes com a língua materna, estimulando, de modo geral, a leitura.

À proporção que o aluno passa a leitor de obras literárias, nota que as obras que lê falam de leituras já feitas por seus autores, expondo, portanto, o repertório do texto como emissor; e

entende a importância de expandir o seu repertório como leitor, tendo em vista melhorar as condições de sua participação, conseqüentemente, do seu potencial interpretativo. O texto ficcional caracteriza-se pela transmissão de uma realidade que ele próprio organiza e não pelo confronto com a realidade. Se considerada do ponto de vista de sua função comunicativa, a ficção dá luz à realidade por ela simulada, pois o texto literário é representação, e não, imitação.

As referências textuais variadas não são uma simples cópia da realidade, apesar de retiradas do sistema do real. Na verdade, constituem um meio de falar algo sobre a realidade, comunicando-se com ela numa relação de interação, não de oposição, levando o leitor a questionar os padrões e as concepções de realidade que compõem as referências dos sistemas de mundo.

O texto ficcional abre espaço para que o leitor analise, no interior do seu sistema de referências, outras possibilidades contestadas pelo sistema do mundo, mas, aprovadas pelo sistema do texto ou vice-versa.

Para encerrar as citações dos relatos, deseja-se salientar a percepção dos alunos, no que diz respeito a certas estratégias lingüístico-discursivas usadas pelos escritores para apreender o leitor, em duas das obras lidas, que funcionaram de forma eficiente, promovendo a interação entre o autor e o leitor por meio de seu texto, conforme demonstram os três excertos a seguir:

N.M., 15 anos: “O final do livro foi fechado com chave de ouro, na última página é dito duas frases diretas para o leitor, e isso é fantástico porque é inesperado.” [sic.] (*Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão).

S.S.F., 15 anos: “Realmente, eu gostei da forma que essa historia foi escrita e do design do livro, o último capítulo do livro, chamado de “errata ou página solta” deu um “tchan” especial na história.” [sic.] (*Lis no peito: um livro que pede perdão*, de Jorge Miguel Marinho).

D.M.D., 16 anos: “A cada trecho do livro aparece um mapa que mostra a real situação da história, é como se fosse um pequeno resumo daquilo que foi lido e talvez não tenha sido compreendido com muita clareza. Isso foi bem interessante, a autora também colocou as letras bem juntinhas para dizer que o personagem falava rápido, depois colocou nomes bem engraçados nos personagens como Poracaso e outros.” [sic.] (*Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão).

O último exemplo é uma pequena amostra dos recursos empregados pelos autores para minimizar a distância que pode ocorrer entre o leitor virtual e o leitor real, tentando garantir a compreensão do texto e a aprovação da obra.

Cabe, antes de terminar, fazer menção aos comentários de alguns alunos, nos bate-papos após as leituras das obras, pertinentes a seus familiares.

Segundo esses alunos, suas mães e/ou avós, surpresas por seus filhos e/ou netos estarem envolvidos, voluntariamente, em uma pesquisa sobre leitura de obras literárias, chegaram até a suspender – nos períodos das leituras – a obrigação deles realizarem tarefas domésticas, evitando atrapalhá-los. A reação da família deixou-os igualmente perplexos e, de certo modo, colaborou para que os educandos experimentassem o prestígio que a leitura concede ao sujeito-leitor.

Tal fato trouxe à lembrança o que Maurizio Gnerre (2003, p.5) aponta em relação aos atos de fala, perfeitamente equivalentes aos atos de ler: “As pessoas falam [lêem] para serem “ouvidas”, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos lingüísticos.”

Conclusão

O quadro de alunos da pesquisa – formado por uma maioria de alunos não-leitores de obras literárias e uma minoria de alunos-leitores – representa, em proporção similar, o painel fotográfico da relação dos discentes com a leitura literária na instituição Escola.

Ouvir a voz dos alunos, no primeiro momento da segunda parte da enquete, permitiu corroborar que eles não conectavam leitura a prazer e/ou lazer e tinham escassa educação literária: a leitura de obras da literatura associava-se a fragmentos textuais e a eventos esporádicos e obrigatórios, sempre ligados a processos de avaliação da aprendizagem.

No segundo momento da segunda parte, a proposta do trabalho posta em prática – leitura das obras da literatura juvenil contemporânea – possibilitou que se realizasse uma intervenção na visão dos discentes quanto à leitura literária, levando-os a apreciá-la, conforme indicaram seus relatos.

Se, porém, a análise dos comentários escritos dos alunos sinalizou, por um lado, uma modificação significativa no tocante ao prazer do ato de ler; por outro, evidenciou que a pouca intimidade com a literatura e suas “convenções” só pode ser superada lentamente e depende de

um *continuum* de leituras intra e/ou extramuros escolares. Do primeiro livro lido ao último, observou-se uma pequena alteração nas declarações dos leitores novatos, uma vez que, em seu repertório recém-iniciado, já havia algumas leituras diferentes para efeito de comparação, abrindo seus horizontes quanto aos diversos procedimentos literários, dando-lhes condições para, ainda que precária e timidamente, opinar sobre eles.

Ratifica-se, portanto, a crença em que a leitura das obras literárias contemporâneas é um percurso alternativo para conquistar o leitor-desgarrado: aluno e/ou professor; uma boa estratégia para estimular o seu desejo de mergulhar nas águas claras ou traiçoeiras que se descerram a cada página do livro.

Os relatos, em suas entrelinhas, confirmaram outra face da questão: a escola continua falhando no exercício de sua função mais importante – a formação de leitores, no caso em particular, do gênero literário, fortalecendo o indício de que falta educação literária na formação dos docentes, principais mediadores de leitura.

Conclusão nada animadora, tão pouco surpreendente, porque possíveis soluções para a problemática da leitura permanecem bloqueadas, dependentes de respostas a outras indagações. Até quando o atual sistema educacional brasileiro – com suas políticas livreiras e de leitura literária – será mantido, ignorando que a formação continuada dos educadores é fator condicionante para uma educação de qualidade? Até quando sua ineficácia tentará ser neutralizada por mecanismos persuasivos que apontam uma escola aqui, outra acolá – em nosso país continental – como “ilhas” de excelência de ensino-aprendizagem? Até quando a formação de leitores de literatura ficará dependente de projetos individuais, particulares ou de parcerias público-privadas, portanto, de extensão limitada?

Enquanto todo o sistema não é revisto, que haja pelo menos fragmentos de mudanças, ainda que advindos de propostas isoladas que põem o foco na construção de leitores de literatura, dentro e fora da escola. É necessário lembrar que não há milagre em nenhuma proposta. Em cada uma, porém, existe somente o sêmen da esperança, irrigado pela utopia que alimenta o ser humano em seu ofício educacional: incluir o maior número de brasileiros de todas as idades e de todas as classes sociais no universo dos livros.

O professor de Língua Portuguesa não pode abrir mão de um modesto sonho: eventualmente, conquistar um leitor, ou, com sorte, dois ou três que experienciem a leitura literária, atividade desafiadora e singular, conforme afirma Roger Chartier (1999, p.70/71):

“Todo leitor diante de uma obra a recebe em um momento, uma circunstância, uma forma específica e, mesmo quando não tem consciência disso, o investimento afetivo ou intelectual que ele nela deposita está ligado a este objeto e a esta circunstância.”

Que todo leitor desenvolva uma relação de intimidade com os livros de literatura, abrindo-os para que liberem brados, prantos e/ou silêncios da humanidade nas suas diferenças e identidades; jamais os deixem fechados, olhando-os respeitosamente, mas, como objetos mudos, feito pedras. Que todo leitor, enfim, possa participar da dialética do desejo: ler com prazer uma história escrita no prazer, que, segundo Roland Barthes (1999, p.11), o escritor revela em sua própria escritura, por sua obsessão em fruir a linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALPHEN, Pauline. *A odalisca e o elefante*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. 10. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2006.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva S.A., 1999.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.
- FALCÃO, Adriana. *Luna Clara & Apolo Onze*. São Paulo: Moderna, 2002.
- FREIRE, Nita. Educação e amor. In: *Revista Aprende Brasil*, 9, fevereiro/março, Ano 2. Curitiba: Editora Positivo, 2006.
- GARCIA-ROZA, Livia. *Quarto de menina*. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. 2. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MARINHO, Jorge Miguel. *Lis no peito: um livro que pede perdão*. São Paulo: Biruta, 2005.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 3. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

AN INVITATION TO LITERARY READING: AN APPOINTMENT WITH THE READER TO BE SEDUCED

Anete Mariza Torres Di Gregorio

Universidade Iguazu

Abstract: This article aims at following the steps of a research centered in the literary reading, reflecting on the questions that involve the desired formation of the reader at school. This project consisted in proposing an alternative way of reading the juvenile contemporary literature, whose well-cared and attractive language could launch the bases of a synchronic time that can be able to catch the non-reader pupil, (re) establishing affective ties with the mother-tongue.

Key words: Reading. Literature. Teaching.