

## **SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO DE LITERATURA DE DOIS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO PAULISTANO**

Gabriela Rodella de Oliveira - doutoranda da FEUSP

### **Introdução**

O presente artigo apresenta um recorte de pesquisa de mestrado defendida em março de 2008 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, cujo objeto foram as relações entre as condições de formação, o *habitus* de leitura e as práticas de ensino de literatura de professores de português do ensino médio da rede estadual paulistana.

Numa primeira etapa da pesquisa, realizada a partir de questionários respondidos por 87 docentes no ano de 2006, buscou-se traçar um perfil médio desse professor, levando-se em consideração dados relativos às condições de sua formação escolar (escolaridade paterna, materna e a dos próprios docentes), a seus *habitus* de leitura (dos pais e dos professores, incluindo livros lidos que marcaram suas vidas, livros que gostariam de ler etc.), a suas práticas de ensino (modos de trabalho com a literatura em sala de aula) e ainda dados relativos aos problemas enfrentados pelos sujeitos em sala de aula.

Numa segunda etapa, realizou-se pesquisa qualitativa a partir de entrevistas compreensivas com quatro professores da mesma rede no ano de 2007, de quem também foram observadas aulas de literatura. Nos depoimentos os sujeitos pesquisados explicitaram o que entendiam por ensino de literatura e por leitura literária, além de terem discorrido sobre seus processos de formação como leitores e sobre as particularidades de suas práticas de ensino.

Para este artigo, foram focalizadas duas das entrevistas realizadas na segunda fase do trabalho.

### **1. Sobre alguns conceitos e pressupostos**

Antes de tratarmos dos dados e análises da pesquisa, no entanto, gostaríamos de apresentar alguns dos pressupostos teóricos a partir dos quais o trabalho foi desenvolvido.

Primeiro, gostaríamos de esclarecer que, ao utilizarmos o conceito de *habitus* ou a noção de *hábito de leitura*, nos referimos ao conceito desenvolvido pelo sociólogo Pierre Bourdieu. Para o teórico, o conceito de *habitus* define um sistema de disposições éticas e estéticas por meio das quais a história se encarna nos corpos. Dessa maneira, o conceito abarca um movimento de “interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade”, o que quer dizer que o “corpo está no mundo social, e o mundo social está no corpo. E a incorporação do social, realizada pela aprendizagem, é o fundamento da presença no mundo social, que supõe a ação socialmente bem-sucedida e a experiência ordinária desse mundo como evidentes” (BOURDIEU, 1988). O *habitus* seria então “o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social” (WACQUANT, s/d).

Em segundo lugar, gostaríamos de apontar que a pesquisa foi desenvolvida a partir do pressuposto teórico de que o acesso à literatura constitui um *direito* de todo cidadão e a partir da observação empírica de que alunos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – são capazes de fruir o texto e a tradição literária quando a eles é possibilitado um acesso motivado. Os dois pontos aqui levantados têm como base o texto “O direito à literatura”, do crítico literário e professor emérito da USP Antonio Candido, no qual discorre sobre a necessidade humana diária de fabulação e de ficção, afirmando que a “literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 2004). Em seu texto, Candido defende ainda a idéia de que essa arte é fator indispensável de humanização. Para o crítico, tal humanização seria alcançada em função da complexidade atingida pela obra literária, na qual é possível distinguir pelo menos três aspectos: 1) a construção de objetos autônomos como estrutura e significado (eixo do texto); 2) uma forma de expressão carregada da emoção e da visão de mundo de indivíduos e grupos (eixo do autor); 3) uma forma de conhecimento (eixo do leitor). Chamando a atenção para a espécie de objeto construído que é a literatura, Candido destaca que, por ser um tipo de ordem, ela sugere um modelo de superação do caos, tirando as palavras do nada e dispondo-as como um todo articulado, tornando-nos, dessa maneira, mais

capazes de ordenar nossa própria mente e nossos próprios sentimentos a partir da leitura. Para o teórico, esse seria o primeiro nível humanizador da literatura.

Por último, gostaríamos de explicitar o que entendemos por *leitura literária*, ou melhor, por *leitor literário*. Para definir esse conceito, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio<sup>1</sup> (OCNEM) recorrem ao teórico Umberto Eco e à sua distinção dos dois tipos básicos de leitor: “O primeiro é a vítima, designada pelas próprias estratégias enunciativas, o segundo é o leitor crítico, que ri do modo pelo qual foi levado a ser vítima designada” (ECO, 1989, *apud* MEC, 2006, p. 68). Segundo as orientações, o leitor vítima seria aquele interessado no conteúdo do texto, enquanto que o leitor crítico se preocuparia com a questão formal, com o “como” a história é contada. Ainda que não se trate de descartar as leituras “mais leves”, escolhas que por vezes levam os leitores a esquecer as mazelas do cotidiano, o que gostaríamos de ressaltar é que o leitor crítico pode deixar-se ser vítima quando quer, sendo que o contrário, no entanto, não acontece. Dessa maneira, a questão mais importante do ensino de literatura seria, portanto, fornecer as condições necessárias para que os alunos pudessem tornar-se leitores críticos, ou seja, leitores literários<sup>2</sup>.

Isto posto, passemos à retomada de alguns dados da primeira fase da pesquisa para, em seguida, contrapô-los aos depoimentos dos professores entrevistados.

## 2. Sobre os questionários

Retomando brevemente alguns dos índices obtidos por meio da aplicação dos questionários a 87 professores de português, cremos ser importante destacar que:

- 1) 70% desses professores têm pais e mães sem escolaridade nenhuma ou com escolaridade até o EF I (antiga 4ª série do primário);
- 2) 66% dos professores relataram que seus pais não eram leitores ou que eram leitores esporádicos (liam *raramente* ou liam *às vezes*); grande parte deles relatou ainda que não havia livros de literatura adulta nas casas de suas infâncias;
- 3) 90% desses professores cursaram o ensino básico em escola pública;
- 4) 87% desses docentes cursaram o ensino superior em instituição particular;
- 5) 65% dos professores cursaram o ensino superior no período noturno;
- 6) 78% apontaram os *clássicos escolares* entre suas leituras marcantes ou recentes; grande parte indicou também a leitura de um *best-seller* como último livro lido ou como livro que gostaria de ler (entre os autores citados como preferências estiveram presentes Paulo Coelho, Dan Brown e Augusto Cury).

Portanto, os professores pesquisados são oriundos de famílias de origem com baixos níveis de escolarização, tendo tido pouco contato com o hábito da leitura em casa quando crianças, sendo ainda os primeiros de suas famílias a concluir uma escolarização de longa duração<sup>3</sup>. Tal escolarização, no entanto,

<sup>1</sup> Publicadas pelo Ministério da Educação em 2006 em substituição aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 1999, e aos PCN+, de 2002.

<sup>2</sup> Diversos autores trabalham com a distinção de modos de leitura. Para citar apenas alguns, o próprio Bourdieu (2003; 2006), sob o ponto de vista do consumo cultural das diferentes classes sociais, aponta duas grandes ordens de disposições que orientariam a formação do gosto e do consumo: as de ordem ética e as de ordem estética; também Hans Robert Jauss (Estética da Recepção) entende que uma obra literária pode ser julgada em função de duas séries de critérios: os de ordem estética (internos ao campo artístico e literário) e os de ordem ética (externos ao campo literário, que tratariam do julgamento de valores da experiência e da vida cotidiana associados, direta ou indiretamente, às condições sociais do leitor). E vale apontar que há todo um quadro de pesquisadores franceses (entre eles, Jean Verrier, Annie Rouxel, Gerard Langlade, Baudelot e Cartier) que trabalham com a perspectiva de um ensino da leitura literária, tendo como meta a formação de sujeitos leitores, indicando “que são urgentes atividades escolares que levem em conta a formação do sujeito leitor e suas diferentes facetas, que favoreçam a emergência de um gosto e de uma identidade literária e que não se restrinjam a práticas formais de leitura” (ROUXEL, 2004, p. 149).

<sup>3</sup> Esse movimento ascendente é constatado em estudos feitos por Almeida (1991 *apud* Batista, 1998), com relação a professores de 5ª a 8ª séries em São Paulo, por GATTI *et al.* (1994, *apud* BATISTA, 1998), com relação ao conjunto dos professores do ensino fundamental brasileiro, e por PAULINO *et al.* (1999) e BATISTA (1998) para os professores de português da rede municipal de Belo Horizonte. Considerando que em 2006, ano em que os dados quantitativos relativos ao trabalho que aqui apresentamos foram coletados, o quadro se manteve estável, é possível inferir que a profissão docente representa uma ascensão social considerada como uma passagem e que os filhos desses professores são incentivados e tendem a buscar outras profissões, mais valorizadas socialmente (em conversas informais com os docentes que participaram da pesquisa, ficou claro que há incentivo da parte deles para que seus filhos escolham outras carreiras que não a docência). Dessa maneira, os professores que entram no campo continuam sendo recrutados junto a grupos familiares nos quais eles continuam a ser a primeira geração a ter acesso a uma escolarização de longa duração.

parece constituir uma formação precária para sujeitos que já carregavam desde a infância a marca da carência no que diz respeito ao acesso aos bens culturais considerados legítimos. Submetidos a longas jornadas de trabalho, o que lhes deixa pouco tempo para o lazer, a baixos rendimentos e a cursos de formação continuada nos quais parecem ser tratados como objetos, os docentes têm, na realidade, poucas chances de se tornar sujeitos de suas leituras. O contato com a literatura, em função mesmo de sua própria formação e de sua profissão, parece ficar restrito aos clássicos escolares e a conteúdos relativos à sua prática de ensino. Não se trata aqui de culpabilizar os professores por serem “leitores interditados” (Britto, 1998) ou por suas “práticas de leitura lacunares” (Paulino, 1999) nem de demonizar a leitura de *best-sellers* e de livros de auto-ajuda. A questão que se coloca é a da impossibilidade do docente de realizar leituras de textos mais profundos, para as quais seriam necessárias disposições estéticas que ele parece não ter conseguido desenvolver ao longo de sua formação. Se o próprio professor não pôde adquirir tais disposições, mas deve desenvolvê-las com os alunos, como resolver o impasse?

Ainda assim, foi possível constatar que, apesar da falta de hábito de leitura de muitos pais, houve incentivo da parte deles para que os filhos adquirissem esse hábito e alcançassem níveis melhores de escolarização. Mas, embora essa radical alteração nos padrões de escolaridade dos docentes em relação à de seus pais indique que o movimento ascendente em sua trajetória instrucional contou com uma mobilização familiar no sentido de lhes garantir uma escolarização bem-sucedida, o nível de formação escolar e a constituição de hábitos e práticas de leituras diferenciadas das que vivenciaram em suas famílias de origem parecem, em muitos casos, insuficientes para que os professores se desenvolvam como leitores literários autônomos.

Como conseqüência, a grande maioria dos sujeitos da pesquisa tendem a ensinar literatura a partir de um modelo historicista de molde antigo, pautado pelo estudo das escolas literárias, da biografia dos autores e do contexto sócio-histórico da época, muitas vezes sem que a leitura efetiva dos textos literários seja realizada pelos alunos. Há, no entanto, uma tendência de se buscar uma “contextualização” desse ensino, no sentido de fazer com que a literatura “clássica” fique mais próxima dos alunos, do que eles estão acostumados a ver e a ler em seu cotidiano, embora não fique claro como essa aproximação seria realizada.

Além disso, constatou-se também que os professores tendem a responsabilizar os estudantes e suas famílias de origem pela falta do hábito da leitura e pelo conseqüente fracasso do ensino de uma maneira geral, ainda que suas próprias famílias não tenham cultivado o hábito da leitura. Parece haver uma cisão entre o que os professores foram, sua história de formação como leitores, e o que seus alunos são hoje em dia: o professor não se identifica com seu aluno, não compreende seu ponto de vista.

Por fim, os professores indicam também a concorrência da cultura de massa, representada pela onipresença dos veículos de comunicação – a televisão e a internet –, como fatores desestimulantes a um modo de leitura que os alunos, supostamente, deveriam ser capazes de realizar – tipo de leitura que os próprios professores não parecem praticar. Dessa maneira, cria-se uma representação de que os alunos, os adolescentes e os jovens em geral não lêem<sup>4</sup>.

Mas há professores que escapam a esse perfil levantado a partir dos dados quantitativos. Foi em busca desses professores que partimos na segunda fase da pesquisa.

### 3. Sobre as entrevistas

Em contraposição a esse perfil médio do professor paulistano, apresentamos aqui duas histórias de formação de leitores de docentes que se dispuseram a nos conceder longas entrevistas, falando de seus hábitos de leitura e de suas práticas de ensino de literatura. Por meio desses depoimentos, foi possível

---

<sup>4</sup> No entanto, pesquisa de larga escala realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL - Organização Social Civil de Interesse Público) durante os meses de novembro e dezembro de 2007, mostra que os índices de leitura cresceram no Brasil e que, entre os fatores que levaram a esse crescimento, estão a renda familiar e a instituição escolar: “A maior parcela de não-leitores está entre os adultos: 30 a 39 (15%), 40 a 49 (15%), 50 a 59 (13%) e 60 a 69 (11%). O número de não-leitores diminui de acordo com a renda familiar e de acordo com a classe social. Quase não há não-leitores na classe A e há apenas 1% de não-leitores quando a renda familiar é de mais de 10 salários mínimos”. [p. 13] Muitos entrevistados afirmam que não lêem ou não vão a bibliotecas porque “não estão estudando”, o que mostra a ligação da leitura com a escola, ou com “os estudos”, na percepção das pessoas. O uso da biblioteca pública também parece estar relacionado à escola: sua frequência cresce (34%) nas faixas etárias de 5 a 17 anos e tem como objetivos principais pesquisar e estudar. E com relação à frequência da leitura de diferentes tipos de livros, os didáticos e universitários são os únicos lidos mais freqüentemente (70%) que ocasionalmente (30%). A pesquisa quantitativa de opinião, intitulada **Retratos da Leitura no Brasil**, contou com 5.012 entrevistas feitas a partir de um questionário com 60 questões e pode ser acessada no site [www.prolivro.org.br](http://www.prolivro.org.br).

identificar traços comuns entre sujeitos que, apesar de terem enfrentado condições precárias no que diz respeito à formação escolar, tornaram-se leitores literários autônomos, condição que lhes dá a possibilidade de exercer a docência de modo pessoal e de formar alunos que se tornem, também eles, leitores literários.

Cristiano, 26 anos em 2007, então há 9 anos dando aulas na rede estadual, estava cursando mestrado na faculdade de Letras da PUC-SP, onde desenvolvia pesquisa sobre Cruz e Souza, quando conversou conosco. Filho de mãe costureira e pai cobrador de ônibus, que chegaram a cursar parte do ensino fundamental II, ele fez todo o ensino básico em escola pública e frequentou o curso noturno da Universidade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos, uma instituição particular, considerada por ele como fraca.

Em sua formação como leitor, Cristiano destacou o papel de sua mãe. Segundo o professor, o estímulo dela, dado de forma “lúdica”, com a compra de jogos educativos de letras, quadrinhos e revistas *Pais e Filhos*, foi fundamental para sua trajetória. Na escola, até a 6ª série do ensino fundamental II, Cristiano só se lembrou da leitura da cartilha *Caminho suave*. Mas a partir da 7ª série, quando mudou de escola e de professora, passou a ler os clássicos adaptados, da série Reencontros, da editora Scipione, e teve o que chamou de “entrada na literatura”, por intermédio de *O retrato de Dorian Gray*, *Otelo*, *O médico e o monstro* e *Cândido*, lidos a princípio sob o peso da obrigação escolar e familiar. Mais tarde, já no 1º ano do ensino médio, teve o que chamou de seu “encontro com a poesia”, quando começou a ler Fernando Pessoa, Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade e aprendeu a valorizar esse gênero literário. A descoberta de que a poesia não era algo exclusivamente dirigido ao público feminino (“coisa de mulherzinha”), algo “romântico”, na acepção pejorativa do termo, mas que podia tocar em aspectos cruciais da vida humana, seria determinante para as escolhas futuras de Cristiano. Para se preparar para o exame do Vestibular, leu as dez obras selecionadas pela Fuvest-SP, em exemplares “novos”, de “boa qualidade”, comprados pelo pai – investimento paterno ao qual Cristiano sentiu necessidade de corresponder (“Falou assim: ‘Olha, estuda aí, você precisa ler, você quer ler, então eu vou comprar. Agora, aí de você se você não ler!’ [...] Bom, aquilo foi para mim definitivo para ir para o curso de Letras, né?”).

Ao começar a dar aulas, influenciado por seu primeiro diretor, na época doutorando pela PUC-SP, para quem o ensino médio era o lugar do ensino de literatura, passou a trabalhar com os alunos os livros que despertaram nele mesmo o gosto pela leitura literária, movimento do qual é plenamente consciente. Afirmando usar a história da literatura como uma “espinha dorsal”, Cristiano prioriza em suas aulas a leitura aprofundada das obras, trabalhando no segundo ano autores estrangeiros do século XIX pelos quais é apaixonado (Oscar Wilde, Goethe, Baudelaire, Mallarmé), buscando um diálogo constante com os autores brasileiros da época, no que poderia ser chamado de um estudo comparativo. Nessa perspectiva, a literatura é tratada acima de tudo como um fenômeno artístico, uma experiência estética a partir da qual é possível pensar a cultura e tecer associações (“eles estão aprendendo que a literatura pode influenciar a vida deles e muito [...], que a literatura pode dar novas perspectivas para eles, pode ajudá-los a pensar”).

Em função de trabalhar tanto a gramática como a produção de textos a partir da leitura de trechos de obras literárias, Cristiano recebe cobranças dos pais (que acham que ele não está ensinando gramática), críticas dos colegas professores e, por vezes, provoca reações violentas nos alunos. Cerca de um mês antes da entrevista, vivenciou uma situação de embate com um estudante que lhe disse: “Eu odeio você, eu odeio a sua aula, eu odeio tudo isso que você fala. Isso aqui é idiota, não tem sentido, é uma grande besteira. Você vem aqui, passa esse texto, manda a gente ler ou coloca um poema besta na lousa para a gente ler e isso não tem sentido. Nem dar aula você sabe”. A partir desse episódio, o docente chegou a repensar sua prática de ensino (“Se eu fosse mesmo para a lousa: ‘Vamos passar a lição na lousa e vou olhar os cadernos depois’, tem mais adesão. É incrível isso”). Mas no esforço de construção de um sentido para a vida e para sua atuação como professor, que pode ser percebido ao longo da entrevista, ele concluiu ao final: “A grande coisa do Pessoa é de que a literatura fosse uma semente civilizatória... A resposta para mim está aí, está no Pessoa. A poesia deveria ser pelo menos uma semente de civilização”.

Solteira, 44 anos em 2007, morando sozinha, órfã de mãe e pai, negra e grande, quando conversamos Antônia dava aulas no ensino médio da rede estadual e no ensino fundamental (EJA) da rede municipal no bairro de periferia do Perus, Zona Norte da capital paulista, há 5 anos. Quando perguntamos se ela havia começado a ler por conta própria, respondeu que sempre havia gostado de ler, acrescentando que sua madrinha era professora e que ela teve acesso a livros quando criança. Sobre suas leituras de adolescente, ela comentou que lia José de Alencar – que “todo mundo” dizia que era “chato” –, mesmo com dificuldades para entendê-lo, porque “gostava de ler”. Disse ainda que primeiro aprendeu a gostar de ler, “sem saber do nome *literatura*”. Tendo frequentado o ensino básico em escola pública, decidiu-se por um curso técnico em contabilidade e processamento no nível médio, o que lhe garantiu independência e liberdade para seguir para uma faculdade. Quando chegou ao curso de Letras da FFLCH na USP, o fez conscientemente, depois de

adulta, e movida pelo gosto pela leitura (“quando eu fui prestar a faculdade, eu já sabia o que eu queria mesmo. Eu gostava mesmo”).

No momento da entrevista, a professora estava relendo *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Márquez (“acho assim maravilhoso”), estava lendo *O livreiro de Cabul*, de Asne Seierstad, “voltava” constantemente ao Caio Fernando Abreu – seu autor favorito – e lia também alguma poesia. Além dessas referências, Antônia afirmou gostar muito de contos e destacou como seu livro preferido *Primeiras histórias*, de Guimarães Rosa, que ela lia “sempre”. Ao longo dos anos, a professora adquiriu um hábito que chamou de “leitura paralela”, que consiste em ler concomitantemente mais de um livro. Além disso, desenvolveu também o hábito de reler muitas vezes o mesmo livro, o que faz também com seus filmes prediletos. Tais hábitos indicam que Antônia tem com a literatura e com o cinema uma relação de intimidade, que parece ter sido consolidada durante seu curso de graduação, passando pela identificação com uma professora de faculdade e com a figura de sua madrinha (na adolescência já havia adquirido o gosto pela leitura). São esses hábitos e disposições que ela procura transmitir a seus alunos em suas salas de aula. Entre outros autores citados no depoimento como mais lidos estão Clarice Lispector, Rubem Braga, Machado de Assis, Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade, Cruz e Sousa, Ferréz, Alan da Rosa e os teóricos Walter Benjamin e Roberto Schwartz.

Ao longo de sua entrevista, Antônia demonstrou ter nítida consciência de que lida com sujeitos que não tiveram acesso a livros ou à leitura em suas casas e famílias de origem. Partindo da constatação da falta deste capital cultural, afirma trabalhar sabendo que cabe a si, como professora, transmitir e ensinar o hábito da leitura, buscando dar aos alunos os instrumentos e as ferramentas necessárias para que a prática da leitura possa ser incorporada.

A partir de experiências que não deram certo, a professora parece ter aprendido na prática que o simples comando não leva os alunos a lerem textos “clássicos” – considerados por ela importantes, mas de difícil leitura. Lutando contra as reclamações dos alunos com relação à leitura literária e afirmando que aprender literatura “de verdade” é “você pegar o livro, é você partir da leitura em si”, descarta, a princípio, qualquer trabalho com a história da literatura, as datas, a biografia dos autores e a nomenclatura teórica e declara que o foco deve estar em fomentar o gosto pela leitura. Por isso, nos contou que sempre começa suas aulas com uma leitura em voz alta, que ela mesma faz, de um poema, uma crônica, um conto curto ou um trecho de romance, para que os alunos tomem contato com a entonação e o ritmo e se acostumem com a proposta, aproveitando para trabalhar, a princípio, com uma seleção de textos com a qual eles possam se identificar. A partir daí, aos poucos a professora abre a possibilidade de os próprios alunos escolherem pequenos textos que serão lidos por eles mesmos em sala. Dessa maneira, consegue adesão e desperta o interesse pela leitura.

Para Antônia, o próximo passo é um trabalho de contextualização da obra<sup>5</sup>, a partir do qual Antônia passa a apontar os limites da interpretação:

porque é assim: primeiro, você põe para eles que a boa literatura, assim como o bom filme, ela é aberta, mas que tem o suporte também. Então, você tem que aprender que você não pode sair viajando por aí. [...] Tem um limite para viajar. E é aí que eu acho que entra essa questão da contextualização, da época, que o escritor é um representante de uma época. (OLIVEIRA, 2008.)

Paralelamente ao desenvolvimento do hábito da leitura literária, a professora busca trabalhar questões como o olhar na literatura, as mentalidades de uma época e a voz autoral. Citou, por exemplo, um projeto seu que combinou uma exposição de fotografias do bairro com a coleta de depoimentos orais dos antigos moradores de Perus, ou seja, “contar a história do bairro através de fotografia e da narrativa oral”. Seu objetivo foi o de levar os alunos a pensarem sobre como o escritor registra e faz a crítica de seu tempo, a partir de quais narrativas ele constrói a sua própria narrativa, a partir de que ângulos ele enxerga a realidade em que vive.

Ao falar sobre o trabalho desenvolvido com a interpretação do texto, Antônia fez referência às dificuldades dos estudantes e ao tipo de leitura que o professor deve buscar desenvolver com eles. Nesse

<sup>5</sup> Antônia citou na entrevista, por exemplo, toda uma discussão acerca da posição que a mulher ocupa na sociedade hoje e que ocupava na sociedade brasileira no final do século XIX, proposta durante a leitura do romance *Senhora*, de José de Alencar. Levantando questões como: Quem é Aurélia? Qual é o contexto dela? Ela é aquela mulher que vivia naquela sociedade ou ela está um pouco avante do seu tempo? Como é que era a mulher naquela sociedade e como é que é a mulher hoje? A Aurélia está mais próxima daquela mulher ou desta?, a professora procurou discutir os valores da época em que José de Alencar escreveu e compará-los aos valores atuais, fazendo uma “ponte do ontem e do hoje” e aproximando o texto da realidade de seus alunos. (OLIVEIRA, 2008.)

sentido, ela afirmou buscar mostrar ao aluno que ele precisa “ir descascando” o que ela chama de “camadas de cebola” do texto, para que seja possível fazer uma leitura do que está nas “entrelinhas”, superando uma abordagem superficial. Como exemplo deste tipo de trabalho, a professora citou uma proposta de leitura em sala de aula do conto *Substância*, de Guimarães Rosa, considerado por ela uma leitura difícil para que os alunos façam sozinhos. Na descrição dessa experiência, chamou a atenção o caráter quase artesanal do trabalho com a leitura que a professora desenvolve com seus estudantes, a fim de que eles percebam a profundidade do texto literário:

E é muito interessante mostrar para eles que parte lá de uma coisa simples que é a mandioca e que você fala assim: “Ah...” Aí você descasca, você tira a mandioca, a pele da mandioca cheia de terra, o que é que surge no meio da mandioca e de onde você tira isso daí? Você tem que sair disso para uma coisa maior, né? Para uma coisa universal... Que não basta... O bom escritor não é aquele que consegue só falar dos seus probleminhas do dia-a-dia, o bom escritor ele parte disso, mas ele vai... Universaliza essa coisa. Então o amor, ele é o amor universal, ele é o amor da humanidade, ele é um amor maior. E aí partir... Por exemplo, o conto *Substância* foi interessante por isso, né? Porque você tem aquela coisa ali, no dia-a-dia, trabalhando, fazendo o polvilho e tal e aí você vai partir disso para mostrar uma coisa bem maior... E eles, assim, acharam aquilo uma coisa muito bonita, né? Aí eles começam a entender o que é que eles têm que ver no texto. É isso que é importante. (OLIVEIRA, 2008.)

Além de os alunos começarem a perceber a amplitude que um texto literário pode ter, Antônia ressaltou que eles vão descobrindo que precisam de uma outra espécie de concentração para ler determinados textos. Segundo a professora, as dificuldades na leitura de um texto como o conto *Substância* podem levar os alunos a compreender que é preciso “parar”, que é preciso “desligar a televisão”, que não dá para ler “conversando com o pai e a mãe” ou ouvindo *walkman*, que ler Guimarães Rosa é diferente de ler a revista *Carícia* ou as legendas da revista *Caras* – ou seja, que é preciso um outro tempo para a leitura literária<sup>6</sup>. Essa percepção, descoberta de algo com que os alunos não têm contato no dia-a-dia e a partir da qual alguns podem despertar para o prazer da leitura, é encarada pela professora como um começo<sup>7</sup>.

## A título de conclusão

<sup>6</sup> Alfredo Bosi afirma que as culturas popular e erudita têm em si um tempo propiciador da memória, da reflexão e do julgamento, justamente porque possuem um outro ritmo, que ele identifica como resistente ao tempo característico da cultura de massas. Para o autor, a cultura erudita é caracterizada por guardar “alguma forma de liberdade interior [em relação aos signos] sem a qual não exerceria nem a criação nem a crítica” (BOSI, 1987, p. 12) e sua capacidade de avaliar a si mesma, sua autoconsciência e sua autocrítica define uma maneira de pensamento que “resgata, refaz ou parodia a linguagem de outros tempos [sem se enredar] nos fios da pura tautologia” (p. 14). Por isso, o ritmo dessa cultura erudita supõe o que o autor chama de movimento da consciência histórica, um ritmo que cultiva a memória e propõe a reflexão. Nesse sentido, o tempo necessário à leitura literária pode ser entendido como um tempo que se constrói na cultura erudita, fomentador da reflexão, do discernimento e do julgamento, resistente ao tempo da cultura de massas.

<sup>7</sup> Outra experiência sobre a qual Antônia discorre é o projeto *Encontro com a poesia*, proposto para driblar a resistência dos alunos a este gênero literário (“Ah, mas poesia, professora?”). Utilizando sempre a estratégia da leitura em voz alta em sala de aula, a professora começa lendo ela mesma poemas de Álvaro de Campos, que define como uma “unanimidade” (“a maioria dos jovens gosta”). Com a turma já sensibilizada pela leitura dos poemas, pede aos alunos que se organizem em grupos (“acho essa coisa de grupo importante, porque dá uma segurança [...] claro que a leitura é uma coisa individual, mas eles trabalham em grupo”), que devem pesquisar e selecionar poesias de que gostem. Um segundo obstáculo, segundo a docente, se apresenta então: a falta de material (“Ah, mas como, professora? Eu não tenho isso”), que Antônia resolve orientando a pesquisa em bibliotecas – a da escola e outras fora dela – e na internet. Ao longo do ano, os grupos passam a se revezar na leitura em voz alta em sala de aula de suas poesias preferidas (“trazem Drummond, Fernando Pessoa, Manuel Bandeira, Vinicius de Moraes”), para, como trabalho final, organizarem uma antologia, da qual devem constar uma apresentação, um sumário, alguma historiografia e uma conclusão. O papel utilizado na manufatura dos livros é produzido pelos alunos em oficinas de reciclagem de papel coordenadas pela própria professora. As capas, confeccionadas com tecido e, por vezes, bordadas por algumas alunas, demonstram o cuidado na construção do objeto livro. E para arrematar o projeto, os alunos organizam um sarau, no qual apresentam poesias selecionadas ao longo do ano musicadas por eles mesmos (“para você ver como eles foram tomando essa intimidade com a poesia a ponto de transformá-la”). Como resultado, a professora ressalta a apropriação da poesia pelos alunos, que passam a se emocionar, a brincar e a desenvolver uma relação de intimidade com esse gênero literário, aprendendo a julgar seu valor e a fazer escolhas seletivas, atividades possíveis somente a partir de critérios avaliativos que adquirem por meio da leitura e do repertório com o qual têm contato ao longo do ano letivo. (OLIVEIRA, 2008.)

Da análise dos dados coletados para a dissertação depreendeu-se, entre outras questões, que a existência de *figuras marcantes do ponto de vista das relações com a leitura e os livros* foi considerada pelos docentes entrevistados como fundamental para que eles pudessem desenvolver as disposições necessárias à leitura literária. Nesse sentido, a partir da análise dos depoimentos, concluiu-se também que, para que a transmissão de disposições que levem ao êxito escolar e a práticas de leitura aconteça, são necessárias configurações familiares e relações externas à família que possibilitem a transmissão de um certo desejo pelo conhecimento e pelo saber. Tal desejo não adviria necessariamente de uma suposta “boa cultura” da família de origem ou mesmo de pais leitores ou com uma escolaridade de longa duração, mas pareceu-nos residir em um interesse pela cultura de modo mais geral – interesse não necessariamente voltado à cultura erudita ou letrada, mas muitas vezes presente nas práticas da própria cultura popular, em histórias narradas oralmente e em modas de viola cantadas pelos pais, familiares ou conhecidos. Ao desenvolvimento de disposições para a leitura literária, não seria obrigatória, portanto, uma herança de hábitos específicos, mas sim a herança de uma “faísca” de desejo pelo conhecimento.

Além disso, verificou-se que a consciência do próprio processo de formação como leitores e da posição que os docentes ocupam como sujeitos de suas leituras tem conseqüências efetivas na prática docente desses professores e no posicionamento que eles assumem frente a seus alunos, o que, do ponto de vista do ensino, é determinante. O professor que, por meio de sua formação, se torna um leitor literário é capaz de formar alunos leitores literários, desde que ele possa compreender o ponto de vista de seus estudantes. Essa capacidade de compreensão de uma perspectiva alheia pode ser fruto, entre outras coisas, da própria experiência estética advinda da leitura literária. Como lembra Iser:

As contradições que o leitor produziu formando suas configurações adquirem sua importância própria. Elas o obrigam a se dar conta da insuficiência dessas configurações que ele próprio produziu. Ele pode então se distanciar do texto do qual ele faz parte de sorte a poder se observar, ou ao menos se perceber implicado. A atitude de se perceber a si mesmo num processo do qual participa é um momento central da experiência estética. (ISER, 1976, *apud* JOUVE, 2004.)

Concluiu-se, portanto, que os professores que ensinam a leitura literária fazem isso porque podem, ou seja, são leitores literários e têm consciência de seu processo de formação e de suas escolhas. Por isso, levam em consideração que a articulação entre conhecimento e prazer não é algo simples e natural, que a aprendizagem da leitura requer esforço, emprego de energia, disciplina e concentração, e partem do princípio de que *esse modo de leitura precisa ser ensinado*. Professores capazes de lidar com essas questões podem optar por melhores orientações de seus cursos. E o vínculo adequado entre professor e aluno, como lembra Antonio Candido, é essencial para que a formação deste último aconteça:

(...) talvez seja mesmo o *elemento básico*, cuja falta pode comprometer a formação da sensibilidade e a transmissão viva do conhecimento, isto é, a que promove uma incorporação real à personalidade. Sem esse vínculo pouco se obtém, por mais corretos que sejam os métodos e por mais sólidas que sejam as concepções. Inversamente, quando ele existe operam-se milagres inesperados, e um texto de antologia decorado por obrigação pode abrir perspectivas infinitas. Para além dos métodos está a possibilidade de tornar atuante esta relação criadora, porque a literatura funciona de maneira algo misteriosa e indefinível, acima dos propósitos do educador e muito além da consciência do educando. Há nela uma parte imensurável absorvida de maneira subconsciente e inconsciente, que escapa às receitas pedagógicas e didáticas mas pode ser estimulada por um relacionamento propício. (CANDIDO, 1981, p. xiii, grifos nossos.)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria Isabel. *Perfil dos professores da escola pública paulista*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.
- BATISTA, Antônio Augusto G. Os professores são não-leitores? In: MARINHO; M. e SILVA, C. S. R. (org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- BOSI, Alfredo. Plural, mas não caótico. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Cultura brasileira*. Temas e situações. São Paulo: Ática, 1987.

BOURDIEU, Pierre. *Lições da aula*. São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

\_\_\_\_\_. *A distinção*. Porto Alegre/São Paulo: Zouk/Edusp, 2006.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interditado. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CANDIDO, Antonio. Prefácio. In: ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/Ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

\_\_\_\_\_. O direito à literatura. Palestra pronunciada na XXIV reunião anual da SBPC em São Paulo, jul./1972. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

GATTI, Bernadete *et. al.* Características de professores de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. *Educação e Realidade*, n. 48, p. 248-260, ago, 1994.

ISER, Wolfgang. *L'Acte de lecture*. Liège: Mardaga, 1976.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/SEB. Orientações Curriculares Nacionais (ensino médio). *Literatura*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2006.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella. *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2008.

PAULINO, Graça. *et al.* A formação de professores leitores literários. Uma ligação entre infância e idade adulta? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 30, 1999.

ROUXEL, Annie. Autobiographie de lecteur et identité littéraire. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, G. *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: PUR, 2004.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o habitus. (s/d.). Tradução de José Madureira Pinto e Virgílio Borges Pereira. *Revista brasileira de sociologia da emoção*, v. 6, n. 16, abril de 2007, ISSN: 1676-8965.