

O LEITOR ATRAPALHADO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Márcio Araújo de Melo¹
Luiza Helena Oliveira da Silva²

RESUMO: Nosso artigo visa traduzir algumas das reflexões que temos produzido no âmbito do GESTO (Grupo de Estudos do Sentido – Tocantins) a partir do que construímos juntos nas aulas e nas pesquisas, mais especificamente as que se voltam para os diálogos entre semiótica e estudos do letramento literário e do ensino de literatura. Nesse sentido, ressaltamos que muito do que será apresentado resulta de uma produção mais coletiva, que vai ecoando em artigos, capítulos de livros, teses e dissertações, enquanto se enuncia como uma reflexão em processo. A partir do que caracterizamos como um “leitor atrapalhado”, discorremos a respeito da formação leitora na Licenciatura em Letras para, em seguida, analisarmos uma proposta de sequência de três aulas de literatura apresentada em portal do MEC. Como subsídio teórico, mobilizamos estudos da literatura e da semiótica discursiva.

PALAVRAS-CHAVE: formação de leitor; ensino de literatura; repositório do MEC; acidente.

ABSTRACT: Our article aims to translate some of the reflections that we have produced within the scope of the GESTO (Study Group of the Sense - Tocantins) from what we built together in the classes and in the research, more specifically those that turn to the dialogues between semiotics and literary studies and literature teaching. In this sense, we emphasize that much of what will be presented results from a more collective production, which is echoed in articles, chapters of books, theses and dissertations, while it is enunciated as a reflection in process. From what we characterize as a "clumsy reader", we discuss the reader's formation in the Degree in Letters and then analyze a sequence proposal of three classes of literature presented in the MEC portal. As a theoretical subsidy, we mobilize studies of literature and discursive semiotics.

KEY WORDS: reader formation; teaching of literature; repository of MEC; accident.

Introdução

Entre nós, o primeiro que pensou esses problemas foi, como sabemos, Macedônio Fernández. Macedônio tinha a pretensão de que seu *Museo de la novela de la Eterna* fosse “a obra em que o leitor será finalmente lido”. E se propôs estabelecer uma classificação: séries, tipologias, categorias e casos de leitores. Uma espécie de zoologia ou de botânica irreal que identifica gêneros e espécies de leitores na selva da literatura.

Ricardo Piglia, *O último leitor*

[...] o sentido do gosto radica no corpo.
José Luiz Fiorin, *De gustibus non est disputandum?*

Como estudiosos da literatura e semioticistas, de que nos ocupamos senão da leitura, compreendida como gesto de produção de sentido para os textos do mundo? Podemos, como Macedônio Fernández, entregarmo-nos à construção de uma extensa categorização que daria

¹ Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL)/ Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS Rede Nacional/ Universidade Federal do Tocantins (UFT), <https://orcid.org/0000-0002-6665-4221>

² Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL)/ Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS Rede Nacional/ Universidade Federal do Tocantins (UFT), <https://orcid.org/0000-0001-5886-6809>

conta das particularidades dos modos de constituição do sujeito leitor, perseguindo a singularidade de modos de relação com o texto (ou com qualquer coisa a que se atribua a função de uma alteridade) e, nesse exercício, perder-nos, por exemplo, na selva da produção literária que tematiza sua própria apreensão, sabendo, de antemão, que se trata, mesmo assim, de um atalho. O leitor lá figurativizado nos textos, ainda que abocanhando a literatura uma vasta zoologia de espécimes, certamente deixará de compreender a gama de particularidades que caracterizam a relação entre texto (e mundo) e leitor (sujeito sensível diante do que se apresenta como objeto de apreensão).

Assumimos, porém, que aqui fazemos uma incursão por esse caminho na medida em que elegemos, como *corpus* de uma de nossas pesquisas, obras que tematizem o leitor literário, mas, ao mesmo tempo, é certo que passamos longe de um projeto com o nível de sofisticação e empenho, como o pensado por Macedônio Fernández. Interessa-nos considerar o modo como nossos artefatos teóricos podem nos ajudar a compreender relações de natureza sensível e inteligível que traduzem essa experiência em romances, levando em conta o modo como figurativizam a própria disponibilidade do sujeito para a experiência da leitura. Lemos por razões diversas, para puro deleite e entrega ao texto de um autor que ainda desconhecemos ou para buscar nos textos já lidos e conhecidos razões de nossa tese. Para reencontrar passagens que nos encantaram no primeiro encontro ou para responder a um previsível exercício escolar que abre mão mesmo dos sentidos para reconhecimento da estrutura de um dado gênero, por força do novo modismo educacional. Porque não somos os mesmos diante dos diferentes textos, mas, sobretudo, porque também nos tornamos um outro pelos efeitos que a leitura produz em nós. Sob essa perspectiva, afastamo-nos da perspectiva de um leitor ideal ou de condições ideais de leitura, de um sujeito apartado do mundo em sua torre de livros, para abrir-nos à complexidade que nos oferecem modos plurais de ler e de constituir leitores (SILVA e MELO, 2015). Interrogamos sujeitos de carne, osso e sentimentos (SILVA e REIS, 2014), mas também nos voltamos para os textos que falam de diferentes formas de vida que materializam o ser do sujeito leitor.

Neste trabalho, organizado em duas partes, privilegiamos o contexto de formação. Na primeira, sob uma perspectiva mais sociológica, tratamos dos professores em formação inicial a partir de sua relação com o texto literário. No segundo, analisamos perspectivas de ensino de literatura que ainda persistem em obscurecer a presença do texto, ainda que bem familiarizados com as mídias contemporâneas da cultura digital que, supostamente, favoreceriam o acesso ao texto literário.

Vai, Carlos, vai ser leitor atrapalhado na vida

[...] o ato de fusão efetiva, de *Einfühlung*, que dá o prazer do amor pela arte, pressupõe um ato de conhecimento, uma operação de decifração e decodificação, que implica o acionamento de um patrimônio cognitivo e de uma competência cultural.

Pierre Bourdieu, *A distinção*.

Tropeçavas nos astros desastrada
Quase não tínhamos livros em casa
E a cidade não tinha livraria
Mas os livros que em nossa vida entraram
São como a radiação de um corpo negro
Apontando pra a expansão do Universo
Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso

(E, sem dúvida, sobretudo o verso)
É o que pode lançar mundos no mundo.

Caetano Veloso, *Livros*

Ainda que eu já tenha sido apresentado, quero anunciar o espaço que ocupo nesta mesa como professor de literatura e pesquisador do ensino de literatura e da formação de leitor literário. Sou professor do curso de Letras, da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Araguaína, professor do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e coordenador do Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura. Como percebem são lugares deslocados do centro, desde o estado do Tocantins (localizado no Norte do Brasil), de um câmpus universitário no interior desse estado, passando por dois programas de pós-graduação que trabalham com ensino de língua e literatura. Esses dois Programas de pós-graduação possuem como público alvo, sobretudo, professores das redes públicas de ensino.

Eu quero me colocar também em outro lugar em deslocamento: como um leitor que iniciou sua formação leitora tardia, que teve pouco contato com livros literários na infância e na adolescência, que acidentalmente encontrou a literatura. Parto da minha própria história de formação para pensar o tema formação leitora, que costumo designar como atrapalhada. Assumo ser um leitor atrapalhado, imprevisto, mas que emergiu de um “acidente feliz” (GREIMAS, 2002), tropeçando nos astros desastrado. É desses leitores atrapalhados que quero falar, primeiramente porque me identifico e me nomeio como tal; depois, porque também os vejo em meus alunos, tanto os da graduação em Letras, quanto os da pós.

Ainda que não pretenda apresentar um perfil sistematizado desses alunos e alunas da licenciatura, apresento algumas informações para podermos discutir a formação do leitor e o que, nesse momento, estou chamando de leitor atrapalhado. Para isso, uso algumas definições para o termo extraídas do dicionário Michaelis. A primeira delas a traduz como “a condição daquele que se encontra em dificuldades, especialmente financeira”. A maioria desses alunos e alunas está em uma condição econômica instável. São trabalhadores, alguns em condições precárias, outros desempregados, quilombolas, indígenas, negros, quase todos necessitando de bolsa permanência para se manterem cursando a universidade (lembrando que o valor médio da bolsa é de R\$ 400). Encontram-se, portanto, inseridos numa classe social para a qual a literatura prestigiada pela academia pode encontrar-se como uma ausência do ponto de vista das práticas de consumo cultural, ocupando-se das demandas mais urgentes e relativas à subsistência. Muitos correspondem à primeira geração da família a ingressar no ensino superior e apresentam um percurso de formação escolar marcado por muitas interdições. Há também mulheres que precisam levar seus filhos para as aulas (sobretudo para as aulas noturnas), quer por terem pais ausentes, quer ainda por terem pais que não aceitam ficar com filhos enquanto as mães estão em aula. Enfim, são esses atropelos e desvios que marcam as narrativas de vida alunos e alunas da graduação em Letras e presumo não ser uma realidade exclusiva da Universidade Federal do Tocantins, traduzindo-se como perfil de outras tantas instituições de ensino superior do Brasil, principalmente as situadas nas regiões Norte e Nordeste.

A partir desse quadro geral, quero desdobrar em outras duas definições, que também estão no dicionário para o verbete atrapalhado: na primeira, temos “feito às pressas, malfeito”; na segunda, “mal organizado”. Excluindo as discussões que diferenciam e aproximam esses termos, ressaltamos que as histórias de vida e de leituras desses alunos e alunas estão longe do que poderíamos pensar em uma situação ideal para a formação leitora, sobre a qual parece se assentar nossas matrizes curriculares nos cursos de formação inicial de docentes em Letras ou nosso olhar seduzido por uma estética ainda kantiana a organizar nossa produção teórica e prática docente.

Num livro de sociolinguística, ainda dos anos 1990, Magda Soares (1995) falava de uma escola que, ao universalizar-se e passar a receber alunos das classes populares, não se

atinha para a urgência de transformar-se, seguindo com o mesmo perfil da escola pensada antes apenas para os alunos da elite e que detinham um “capital linguístico economicamente rentável”. Para usar suas palavras, tratava-se então de uma “escola contra o povo”, sancionando os mal nascidos em nome da crença em um déficit cultural. Para esses que teriam nascido com a “mãe errada”, a escola pouco tinha a dizer e a fazer, além da reprovação, culpabilizando os próprios alunos pelas razões de seu insucesso. Partindo das reflexões de Magda Soares, acreditamos que a universalização do ensino superior concorreu para a chegada de alunos à graduação que não parecem ter sido desejados, a julgar pela reiteração das práticas de formação que ignoram ao mesmo tempo a urgência de transformar em leitores aqueles que aprendem sobre literatura e que irão ensinar logo após a literatura na educação básica. Alheios a suas histórias e a sua formação, a universidade segue no afã beletrista, sem, como diria Bourdieu, oferecer efetivamente o código de acesso em nome de um “pretenso amor à primeira vista” (BOURDIEU, 2013, p. 10) concedido a uns pouco bem-aventurados que trariam no corpo e na mente uma sensibilidade natural para as produções da cultura.

A questão que nos salta aos olhos é que, como professores da licenciatura em Letras, estamos vivenciando ao menos duas situações concomitantes. A primeira é que estamos precisando antes de tudo formar esses alunos e alunas como leitores literários, tendo em vista que estes, por diversos motivos, chegam às universidades sem o hábito e o gosto pela leitura literária, partindo do pressuposto de que a escola não foi competente para garantir que adquirissem o hábito da leitura ao longo da educação básica. A segunda situação é que precisamos também formar esses alunos para se tornarem após curtos quatro anos professores e professoras para atuarem na educação básica, incumbidos de formar novos leitores. Como se sabe, a atuação desses profissionais na primeira e segunda etapas do ensino fundamental será determinante para o letramento literário dos alunos, como etapas imprescindíveis e, muitas vezes, definidoras dessa formação. Em relação ao ensino médio, no que se refere especificamente à literatura, há que se pensar que os professores atuarão na formação leitora mediante o ensino de literatura em língua portuguesa (literatura brasileira, portuguesa e literaturas africanas dos países de língua oficial portuguesa) ou de língua estrangeira (com as literaturas correspondentes). Embora conceda grande atenção a produções contemporâneas das mídias de convergência e diferentes manifestações artísticas, o documento da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, na seção dedicada à Língua Portuguesa,

a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário de ensino. (BRASIL, 2018, p. 491)

Assim, há três questões importantes para nós, professores de literatura do curso de Letras, a formação de nossos alunos e alunas do curso de letras como leitores literários, depois a formação deles como professores que formarão novos leitores literários e, por último, professores que ensinarão as literaturas de língua portuguesa. Para efeito didático, vou tratar cada uma dessas questões separadamente.

Começo com a formação leitora de nossos alunos e alunas da graduação. Como sabemos, ninguém nasce leitor de literatura, mas vai se formando leitor ao longo de sua vida. Esse formar leitor é sempre processual, não possuindo um fim que o concretize. Quem poderia dizer “sou leitor, concluí minha performance, finalizei um caminho”? Assim, pode-se dizer que, em qualquer momento que se encontre nesse processo de formação leitora, se está conduzindo e em desenvolvimento como leitor. O leitor – apesar de ser um sujeito que, solitariamente, está diante de algum tipo de texto – se forma no coletivo, a partir dos sentidos que uma sociedade

em determinado tempo histórico e espaço atribui à leitura. Então, o processo de ser leitor inclui um formar-se permanente, um relacionar-se com o outro e um atribuir sentidos ao ato da leitura.

Essa compreensão da formação leitora como processual nos obriga a assumir uma postura diante de nossos alunos e alunas. Assim, precisamos entender em qual estágio de leitura esses alunos e alunas se encontram, para depois podermos auxiliá-los na continuidade desta formação. Se isso faz mais sentido para os professores da educação básica, levando em consideração que seja um dos objetivos de ação pedagógica dessa etapa da escolarização, destoa um pouco do que nós, docentes do ensino superior, muitas vezes pensamos, pois acreditamos que os graduandos devem chegar, pelo menos no curso de letras, já com esse hábito e gosto pela leitura literária. Pensamos que, se houvesse uma escolha por esse curso seria, pelo menos em tese, por uma clareza em relação ao que compõe a área da linguagem. No entanto, para não ir muito adiante na discussão, registro apenas que poucos alunos e alunas escolhem o curso de letras como primeira opção. A maioria opta por cursos de licenciatura porque não possui outras escolhas, por ser um curso de fácil acesso ao ensino de nível superior, pela empregabilidade quase imediata e, particularmente na realidade da Universidade Federal do Tocantins, por ser ofertado também como curso noturno e gratuito. São esses docentes em formação que muitas vezes irão ter contato mais sistemático com a literatura pela primeira vez e, restringindo-se, em função da sua condição de trabalhadores, ao que é eleito pelos docentes e em função das aulas e exames. O gosto não vai determinar escolhas, mas sim a orientação pragmática de sua formação, conforme atesta uma das pesquisas desenvolvidas com os professores em formação, aqui apresentados como estudantes A, B e C:

- (A) Não, não era uma prática habitual da minha família, inclusive meu pai tem pouco estudo, ele lê muito pouco, somente o básico mesmo já minha mãe estudou um pouco mas não há essa prática na minha família.
- (B) Se for ver, na maioria das vezes foi por obrigatoriedade e a partir da obrigatoriedade acaba chegando ao gosto né, porque muitas obras que foram lidas apesar de ter sido por obrigação elas também me trouxeram prazer literário, um gosto pela leitura, mas na maioria foi mesmo pela obrigação, aquelas que foram solicitadas pelos professores das disciplinas porque realmente não dá tempo de ler muita coisa porque a gente lê à noite, e o tempo de ler e fazer os trabalhos dos outros professores e as outras leituras teóricas.
- (C) Não, não, infelizmente não. É assim, eu acredito mesmo que seja por gosto também porque apesar da falta de tempo, porque se fosse uma... se eu gostasse mesmo de leituras literárias, se eu visse isso como uma, como uma prioridade eu creio que eu encontraria um tempo pra ler né, mas não que seria fácil encontrar esse tempo. E daí devido ao trabalho e falta de tempo acabo não lendo. (ALVES, 2016, p. 46)

A segunda questão – a capacitação dos discentes da Licenciatura em Letras como professores e professoras que formarão novos leitores literários na educação básica – pressupõe que tenhamos a compreensão de que o curso de Letras é de formação de professores. Essa afirmação (por mais que pareça óbvia e redundante) precisa ser lembrada, porque ela direciona para a construção de matrizes curriculares pensadas a partir do olhar que favoreça a formação de professores, bem como direciona os docentes, ao planejarem suas disciplinas, a estarem atentos a esse fato. Essa ideia pressupõe que incluamos nos objetivos e nas ações didáticas uma capacitação e instrumentalização para que esses alunos e alunas possam se construir também como formadores do gosto pela leitura literária. Isso significa dizer que não só as práticas de leitura literária devem ser ensinadas, mas também os modos de se ensinar a ler literatura. O processo de leitura do texto literário possui etapas que necessitam estar claras. Os modos de ler e compreender o texto literário necessitam estar acrescidos de modos de ensinar e de formar o

gosto pela leitura. Como futuros professores, nossos alunos e alunas precisam estar atentos para o letramento literário e para a promoção da leitura.

Para a terceira questão – professores que ensinarão as literaturas de língua portuguesa no ensino médio –, precisamos partir da discussão do processo de escolarização da literatura nessa etapa. Como sabemos, a crise que a literatura vive acaba por reverberar no espaço e no tempo que ela ocupa dentro da escola. Nos últimos 30 anos, houve um processo de desdisciplinarização da literatura, ou seja, ela deixou de ser um componente curricular para se tornar conteúdo disciplinar de Língua Portuguesa. Pode-se afirmar, então, que na matriz curricular do ensino médio das escolas da rede pública de ensino de muitos estados brasileiros não está prevista o componente curricular literatura, mas apenas os conteúdos de literatura. A garantia do ensino de literatura, de modo geral, se dá por sua inclusão nos livros didáticos, por sua presença em avaliações de acesso ao ensino superior (ENEM e vestibular), por sua inclusão nos documentos e referenciais curriculares e, finalmente, por uma escolha do professor que optará por reservar um tempo escolar para ela. Quero dizer com isso que das quatro (4) aulas semanais destinadas ao ensino de Língua portuguesa, pelo menos em possibilidade, o professor pode ou não escolher ministrar literatura. Como conteúdo disciplinar, a literatura acaba por se igualar a outros conteúdos da área de linguagens, que na disputa por espaço dentro da sala de aula poderá deixar de existir. O que está ocorrendo, como se tem visto de maneira mais frequente, é sua redução dentro do ensino médio e dos cursos de letras.

Vou discutir esse último fator que penso ser reflexo direto da formação de nossos alunos e alunas. Como pesquisador e interessado no ensino de literatura, sempre pergunto a eles se tiveram aulas de literatura no ensino médio, o que e como aprenderam literatura, e quais livros leram ao longo desse processo de escolarização. Tenho obtido respostas variadas, obviamente. Registro que muitos alunos e alunas têm anunciado que não tiveram aulas de literatura em todo o ensino médio, outros que tiveram apenas nos últimos meses do 3º ano, justamente quando se aproximavam as avaliações de acesso ao ensino superior e, há ainda, aqueles que dizem não terem lido nenhum livro literário, porque nunca foi solicitado pelo professor. Por outro lado, mas com menos frequência, tenho escutado respostas muito satisfatórias, dentre as quais que alguns alunos e alunas foram cursar letras porque gostam de ler literatura, outros por influência de uma professora que os incentivou a ler, e há também aqueles que foram influenciados pela bibliotecária.

Ainda que correndo o risco de ser reducionista, retomo a ideia de a literatura ser conteúdo disciplinar para explicar o fato de sua pouca presença (como estudo e como leitura) dentro de algumas escolas. E, dessa maneira, explicar o fato de os professores e professoras nem sempre trabalharem com o texto literário, assumindo com quase exclusividade os eixos de análise linguística e de produção textual para o componente curricular língua portuguesa. O processo de escolarização do texto literário tem sido, muitas vezes, inadequado. O que significa dizer que ele está sendo usado muito mais como pretexto para ensinar outros conteúdos do que com a finalidade de formar o gosto e o hábito da leitura literária.

Vasculhando a biblioteca do Google

Conforme a velha crítica dos professores de literatura, tradicionalmente, o texto literário vem sendo usado para o ensino da gramática, mas tem sido também mobilizado como modelo para a produção dos mais variados gêneros textuais, segundo uma apropriação apressada dos estudos em torno do gênero a partir de Bakhtin, bem como servindo a um viés moralizante e religioso, pelo qual tudo, serve, ao final, para um bom aconselhamento sobre um modo de “dever ser”. Por outro lado, o trabalho com o texto literário também tem servido para memorizar

autores e obras, mediante um biografismo, uma atenção expressa à compreensão do estilo literário ou estilos de época, muito mais do que propriamente à leitura do próprio texto literário enquanto totalidade significativa. Para exemplo desse modo de encaminhamento, relato a pesquisa que fiz no *Google* de: “como trabalhar com *Dom Casmurro* em sala de aula”. Um dos primeiros *links* que apareceu em minha tela nessa busca foi o do portal do professor do MEC. Nas figuras 1 e 2, podemos observar, respectivamente, a página principal do referido portal e a aba correspondente à partilha dos planos de aula. A página apresentava um plano de 3 de aulas³, denominando *Literando: Machado de Assis*, elaborado e compartilhado por duas professores que atenderam ao convite desse repositório, que aparece num pequeno box na parte superior da barra de rolagem, à direita, logo abaixo do menu:

Este portal é um espaço para você professor acessar sugestões de planos de aula, baixar mídias de apoio, ter notícias sobre educação e iniciativas do MEC ou até mesmo compartilhar um plano de aula, participar de uma discussão ou fazer um curso. Venha fazer parte desta comunidade!

(<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>)

Fig. 1



Print da página principal do Portal do Professor do MEC (destaque com seta vermelha nosso) Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>. Acesso em 16 out. 2018.

A partir da plataforma Lattes, com currículos que, no agora desta enunciação, possuem última atualização em 2012, registra-se que uma é graduada em Artes visuais, professora de uma Escola Estadual do Paraná, que auxilia alunos e professores no uso das novas tecnologias na prática pedagógica. A outra possui graduação em Pedagogia e mestrado em Educação, atua como professora colaboradora do Ministério da Educação e assessora pedagógica do portal *Dia a Dia Educação*. Pelo currículo, constata-se, pois, a familiaridade com o universo digital e os interesses em sua aplicação à esfera pedagógica.

³ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=18598> . Acesso em 25 jul. 2018.

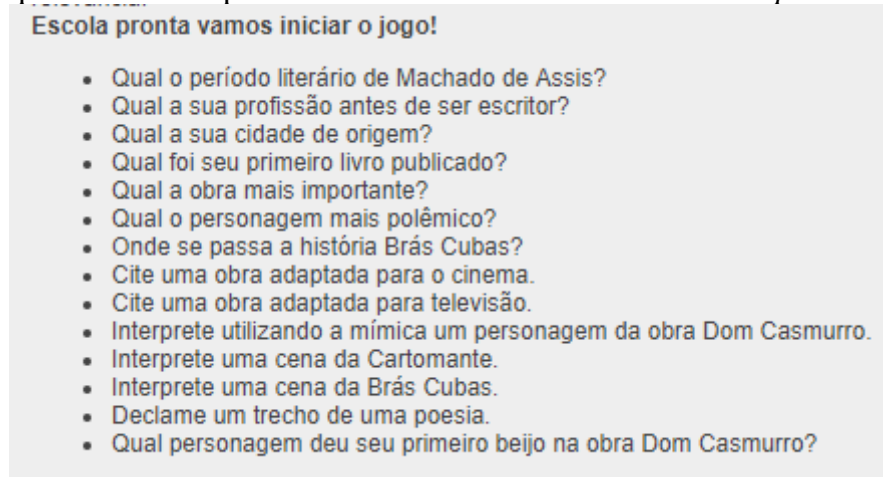
Fig. 2



Print do Portal do Professor, em 15 out. 2018 (<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/buscarAulas.html>)

O plano de aula propõe um trabalho interdisciplinar entre os componentes curriculares: Artes, História e Literatura. No que se refere, especificamente, à literatura indica como tema: “Literatura brasileira, clássica e contemporânea: criações poéticas, dramáticas e ficcionais da cultura letrada”. Tendo como objetos de ensino: 1) conhecer a vida e obra de Machado de Assis; 2) identificar as principais obras e personagens; 3) compreender a sua importância para a literatura nacional. E como objetivos específicos: 1) identificar as principais características na obra de Machado de Assis; 2) reconstruir as obras de Machado de Assis utilizando outras linguagens. Não vou me alongar muito na descrição do plano de aula, apenas descrevo algumas atividades sugeridas ao longo dessas 3 aulas. Na primeira aula, sugere-se que se apresentem dois vídeos que abordem rapidamente a biografia do autor. Depois que os alunos, em grupo, façam uma pesquisa e apresentem sobre os temas: romances, conto, poesia, crônica, teatro, adaptações para o cinema e televisão, biografia, período literário, importância para o cenário atual. Há uma advertência para o professor: “Atenção professor! Reserve alguns livros na biblioteca que abordam a obra de Machado de Assis, comentários sobre sua obra, recortes de jornais e revistas, filmes, etc. Se possível, disponibilize o laboratório de informática com acesso à internet para os alunos concluírem a pesquisa e organizar as apresentações.” A segunda aula será a apresentação dos trabalhos. E a última aula será dedicada a um “Quizz Machado de Assis”,

que reproduzimos mediante print (Fig. 3):



Recorte de proposta de aula no Portal do Professor.

Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=18598>. Acesso em 16 out. 2018.

Acreditamos que esse plano de aula poderia render a escrita de uma tese, a começar pelo fato de estar publicado no portal do professor do MEC e a inquietação quanto aos critérios que foram usados para essa publicação, na medida em que uma postagem em um portal oficial da educação legitimaria o caráter modelar da proposta. Poderia, aqui, pressupor que professores e alunos em estágio supervisionado acessem o referido portal para encontrarem bons modelos de planos de aula. No entanto, vou me centrar em única questão, que penso ser a mais importante, neste momento. Não parece ser novidade dizer que o principal objetivo do processo de escolarização do texto literário, em todas as etapas da educação básica, seja a formação do leitor. A despeito disso, pode-se dizer que ao longo de todo plano de aula não há uma referência direta à leitura da obra de Machado de Assis. A leitura sugerida no plano é *sobre* a obra de Machado, *sobre* sua vida. Parafraseio, aqui, o título do livro de Todorov, *A literatura em perigo* (2009), lembrando que ele irá criticar o fato de que nas escolas francesas se estudava mais a crítica literária do que se empreendia a leitura do texto literário mesmo. Como se pode pensar uma aula de literatura, independentemente do nível de ensino, sem a presença do texto literário?

Para não ir muito longe nessa discussão, assinalo para as perguntas que o Plano de aula sugere para a atividade “Quizz Machado de Assis”, que vão desde algo simplista como em: “Qual a sua profissão antes de ser escritor e a cidade de origem?”, para algo que teria respostas ambíguas ou, pelo menos, não consensuais quanto à crítica machadiana: “qual o período literário de Machado de Assis; sua obra mais importante; e o personagem mais polêmico?” Por fim, encontram-se perguntas que poderiam de algum modo ter sugerido a leitura da obra: “interprete uma cena de ‘A Cartomante’ e declame um trecho de uma poesia”. Apenas estas duas últimas perguntas exigem, minimamente, que os alunos tenham feito a leitura dos textos literários, ainda que fragmentos de textos de Machado resolvessem à demanda proposta. Mais curioso ainda é a sugestão de leitura de apenas um trecho de poesia.

Se considerarmos o ensino sob a perspectiva da manipulação, conforme prevista na sintaxe narrativa (LANDOWSKI, 2016), tudo o que o professor destinador parece demandar dos alunos, na condição de destinatários, é que entrem em conjunção com saberes genéricos sobre Machado e, desse modo, os contornos lúdicos da atividade que podem conferir um efeito eufórico para a aprendizagem apenas enunciam a precariedade de tal projeto didático.

Retomemos a ideia de que uma aula de literatura – que tenha como objetivo principal a formação de leitores literários – não pode ser feita sem a presença do texto literário. Esse texto literário poderá estar em vários suportes e formatos: no livro didático, em uma cópia xerocada, na tela de um smartphone, na lousa ou em um livro literário. Pode ainda ser um fragmento ou

o texto completo. Para não ir muito longe nesta discussão, não irei tratar do trabalho com a literatura por fragmentos de textos literários. Reporto-me apenas ao artigo *Escolarização da literatura infantil e juvenil*, de Magda Soares (2011) para lembrar que fragmentos de texto literário (como pedaços retirados aleatoriamente) não formam leitores literários, constituindo-se de um processo inadequado de escolarização da literatura. Um fragmento precisa ter lógica em si mesmo, se constituindo de início, meio e fim. E o mais importante: precisa ser um incentivo para que o aluno leia o livro de onde foi extraído, leia outras obras do mesmo autor, do mesmo gênero literário, enfim, que esse fragmento seja uma forma de acesso a outras leituras.

O fato de o livro literário ser o centro da aula de literatura não deveria ser novidade, mas uma prática escolar já consolidada. Partindo desse pressuposto, quero discutir a importância de políticas de formação de leitores e de acervos de biblioteca escolar. Começo fazendo alusão a uma conferência, “Direito à literatura”, de Antonio Candido, de 1988, exatamente quando o Brasil, em seu processo de redemocratização, iniciava uma discussão sobre os direitos sociais. Nela, Candido vê a literatura como um bem incompreensível e, por isso, necessário e inerente ao ser humano. Essa percepção coloca a literatura próxima a outros bens importantes para o ser humano como moradia, saúde, alimentação e educação. Quero também mencionar que, um ano antes dessa conferência, em 1987, a banda Titãs lançara o álbum “Jesus não tem dentes no país dos banguelas”, que tinha, em uma de suas faixas, a música “Comida”, cito as duas estrofes iniciais:

Bebida é água!
Comida é pasto!
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?

A gente não quer só comida
A gente quer comida
Diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída
Para qualquer parte

A canção de Arnaldo Antunes e o “Direito à literatura” de Candido tocam numa questão fundamental: os bens imprescindíveis estão para além de comer e beber. Precisamos também de literatura, balé e arte. Essa carência é inerente ao ser humano ao ponto de não podermos viver sem esses bens culturais. O que significa dizer que o acesso a eles não pode ser exclusivo de um grupo social privilegiado, cabendo ao Estado disponibilizar, por meio de políticas públicas, sua promoção. Ao demarcar a importância da arte e da literatura dentro de qualquer sociedade, demarca-se também sua importância dentro das matrizes curriculares do ensino básico. São bens culturais que precisam ser valorizados dentro e fora da escola.

Compreendo que o acesso ao livro literário é um direito do cidadão e um dever do Estado. No entanto, ao contrário disso, o que temos visto, ao longo desses dois últimos anos, é um governo golpista que tem retirado os direitos sociais. Para não fugir muito a questão principal, desta mesa, me refiro ao encerramento do Plano Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), pelo presidente golpista Temer. Em rápidas palavras: o PNBE foi implementado em 1997, no governo Fernando Henrique Cardoso, tendo aumentado com o governo Lula, entre 2003 e 2010, continuando em parte no governo Dilma. Para se ter uma ideia de sua dimensão, em 2014, foram distribuídos mais de 31 milhões de exemplares em todo o Brasil. Ainda que o atual governo golpista justifique a incorporação do PNBE ao Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), nos últimos 3 anos, não foi adquirido nenhum exemplar de livros literários. Faço uso das palavras da escritora Ana Maria Machado questionando o ministro da Educação

da época, Mendonça Filho, – que retiro da reportagem, “Governo Temer abandona programa de envio de livros literários a escolas”, do Jornal *Folha de São Paulo*, de 29.09.2017 – para demonstrar a importância deste programa:

Eu, muitas vezes, me preocupo que em um momento de contenção de despesas, a literatura vá perdendo espaço que foi conquistado por seu próprio mérito. Nós precisamos de professores que leiam e que possam escolher bem os livros que vão usar em sala de aula. Tivemos exemplos bons de programas excelentes que foram interrompidos, como o PNBE, um programa muito bem concebido e que ajudou muito a aumentar os índices de leitura no Brasil.⁴

O PNBE não é um programa de formação de leitores, mas um programa de acervo de biblioteca da escola. A presença de livros literários dentro da escola, por si só, não garantirá que nossos alunos e alunas se tornem leitores, mas a sua ausência acaba dificultando essa formação. O contato com o livro literário é de suma importância para que haja a formação de novos leitores.

Considerações finais

Caminhando para o final, retomo a ideia de leitor atrapalhado, daqueles alunos e alunas que só terão acesso ao livro por meio de algum tipo de empréstimo. O lugar que a biblioteca ocupa dentro do sistema escolar na formação de novos leitores é importantíssimo.

Relato a experiência que tive nesse semestre, ministrando a disciplina “Letramento literário” (imagino que todos professores aqui presentes tiveram experiências semelhantes). Ao final de uma das aulas, duas alunas me pediram que lhes indicasse um romance para ler. Veio-me de imediato *Ensaio sobre a cegueira*, de Saramago. Na aula seguinte, parte da turma estava lendo e discutindo esse romance por influência das alunas. Podemos, efetivamente, destacar muitas coisas nesse ocorrido, mas nesse momento quero registrar a importância da biblioteca, com um acervo variado e que garanta um número razoável de exemplares. É claro que as alunas estavam dispostas a ler algum texto literário, mas o fato de a obra de Saramago estar disponível na biblioteca da universidade, de certo modo, garantiu o acesso ao romance e, depois, a uma parte da turma.

Para finalizar, lembro o belíssimo conto de Clarice Lispector, *Felicidade clandestina*, no qual uma leitora apaixonada passa meses implorando a colega, filha de um dono de livraria, o empréstimo de *As reações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Podemos dizer que o conto só é possível porque o acesso ao livro é difícil e centralizado nas mãos de um pequeno grupo que pode pagar por ele. Uma biblioteca evitaria em grande parte a tortura que a personagem precisa passar para poder ler a obra de Lobato, só conseguindo ter acesso pela bondade da mãe que obriga a filha a emprestar o livro, pelo tempo que a leitora precisar. A posse do livro pela leitora marca o final do conto de Clarice. Vou citar esse final: “Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante” (LISPECTOR, 1998, p. 19). Como diria Caetano, “Os livros são objetos transcendentais / Mas podemos amá-los do amor tátil”, porque o gosto, como defende Fiorin (1997), passa irremediavelmente pelo corpo.

Mesmo que em caráter de empréstimo há um imenso prazer em possuir o livro e ser possuída por ele. Como professores e professoras de literatura precisamos mediar esse encontro com o livro e com a leitura, formando alunos e alunas, ainda que atrapalhados pelas tantas

⁴ Cf. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/09/1922899-governo-temer-abandona-programa-de-envio-de-livros-literarios-a-escolas.shtml>. Acesso em 13 mai. 2018.

coisas do cotidiano, que tenham o hábito e o gosto pela leitura literária. Para que também eles possam mediar esse encontro com a literatura dos alunos e alunas da educação básica.

O que nos parece resultado perverso de uma transposição apressada e rasa das ideias de Bakhtin (2000) para o contexto escolar vem transformando as aulas com textos na educação básica em aulas sem leitura e sem sentido. Priorizando o reconhecimento da estrutura dos gêneros em detrimento de um esforço para atribuição de sentidos, uma sucessão exagerada de textos organizados em sequência um tanto caótica transforma alunos em sujeitos anestesiados ou e condenados ao não sentido. Reproduzidos nos livros didáticos os arranjos das páginas da Internet que arrastam o sujeito para a dispersão e a diversidade, com boxes coloridos, imagens, *links*, informações várias disputam a atenção duvidosa de alunos que parecem constrangidos ao excesso. Um poema é assim apenas mais um gênero a ser apreendido enquanto tal, seja ele um soneto de Camões ou de Arnaldo Antunes. A sanha classificatória reduz tudo à obviedade, à repetição, à mesma formatação. Sob a ordem dessa regularidade e previsibilidade, não se abrem possibilidades para escapatórias, muito menos para acidentes felizes (GREIMAS, 2002) e o encanto com o que a linguagem pode fazer só resulta do acaso que vence a programação do professor, por parte de algum sujeito que ofereça resistência, fechando os ouvidos a tantas sereias, para subtrair para si um texto particular, que possibilitará verdadeira entrega.

Dar sentido aos textos do mundo é abrir-se a promessas de sentido para a vida, para o encontro com a alteridade, para um vir a ser. É muitas vezes dor, porque nos alerta para a gravidade dos acontecimentos e dos discursos que minam a democracia e os direitos humanos nesse nosso obscuro contexto. Mas é também promessa de bem-aventurança. Somos sempre um outro sujeito que emerge do encontro com a alteridade, não apenas afetado pela duração da leitura, mas constituídos a partir dela.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. A. M. Quando os leitores são trabalhadores: conversas com professores em formação inicial. Araguaína, TO, 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Campus Universitário de Araguaína, Universidade Federal do Tocantins.
- ANTUNES, Arnaldo. Comida. In : Jesus não tem dentes nos país dos banguelas. São Paulo : WEA, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. Porto Alegre, RS: Zouk, 2013.
- BRASIL. Base nacional comum curricular: ensino médio. Brasília: MEC, 2018.
- CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- FIORIN, José Luiz. De gustibus non est disputandum? In: LANDOWSKI, Eric; FIORIN, José Luiz (Orgs.). O gosto da gente, o gosto das coisas: abordagem semiótica. São Paulo: EDUC, 1997.
- GREIMAS, Algirdas Julien. Da imperfeição. São Paulo: Hacker, 2002.
- LANDOWSKI, E. Regimes de sentido e formas de interação. *EntreLetras*, Araguaína/TO, v. 7, n. 2, jul./dez. 2016.
- LISPECTOR, Clarice. Felicidade clandestina: contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- PIGLIA, Ricardo. O último leitor. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- SARAMAGO, José. Ensaio sobre a cegueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SILVA, Luiza Helena Oliveira; MELO, Márcio Araújo. O que pode o leitor? *EntreLetras*, v. 6, n. 2, p. 120-132, 2015.
- SILVA, Luiza Helena Oliveira; REIS, Naiane Vieira. O PARFOR como lócus de formação de professores de leitores de literatura. *Educação e Políticas em Debate*, v. 3, p. 87-102, 2014.

SOARES, Magda B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VELOSO, Caetano. *Livro*. Rio de Janeiro: Philips, 1997.

Submetido em 12/10/2018

Aceito em 11/12/2018