

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA E A FORMAÇÃO DE LEITORES

PRACTICES OF LITERARY READING AND THE FORMATION OF READERS

Cleide Maria Jagher¹
 Claudio José de Almeida Mello²

Resumo: A partir da concepção da leitura literária como prática social, neste estudo, apresentamos algumas das reflexões resultantes do trabalho desenvolvido em pesquisa realizada em nível de mestrado acadêmico, segundo uma abordagem teórico-metodológica, fundamentada nos estudos sociointeracionistas de Bakhtin e na Estética da Recepção, de Jauss e Iser. Optamos por trazer um recorte da pesquisa, relacionado a alguns tópicos da análise realizada, com base na observação das práticas de leitura literária, na escola: leitura livre e leitura guiada; função utilitária dada à leitura literária, em oposição à função humanizadora da literatura; articulação da leitura escolar-mediação social e afetiva da leitura. Entre os tópicos selecionados, observamos os espaços de promoção e as modalidades de leitura, bem como aos processos de compreensão e interpretação da leitura, como o favorecimento do trabalho cooperativo, a socialização e a troca de experiências de leitura literária entre os leitores. Como aporte teórico, utilizamos autores, como Bordini e Aguiar (1988); Rouxel (2013); Rezende (2013); Lebrun (2013) Colomer (2007); Zilberman (2009).

Palavras-chave: Concepções de leitura literária. Escola do campo. Práticas de leitura. Educação literária. Formação de leitores.

Abstract: Based on the conception of literary reading as a social practice, in this study, we present some of the reflections resulting from the work developed in research of academic master's level, starting from a theoretical-methodological approach, based on Bakhtin's sociointeractionists studies and Reception Aesthetics of Jauss and Iser. We chose to bring an excerpt of the research, related to some topics of the developed analysis, from the observation of literary reading practices, at school: independent form reading and guided reading; utilitary function given to literary reading as opposed to the humanizing function of literature; articulation of school reading-social and affective mediation of reading. Among the selected topics, we observe the promotion spaces and the reading modalities, as also the processes of reading comprehension and interpretation, such as the favoring of cooperative work, socialization and exchange of literary reading, between readers. As a theoretical contribution, we used authors, such as Bordini and Aguiar (1988); Rouxel (2013); Rezende (2013); Lebrun (2013) Colomer (2007); Zilberman (2009).

Keywords: Conceptions of literary reading. Rural school. Practices of reading. Literary education. Formation of readers.

Introdução

¹ Doutorando em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

² Doutor em Letras pela UNESP. Professor adjunto da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro).

Embora existam muitos espaços e agentes mediadores de leitura, o escolar é o mais privilegiado, uma vez que, como concebe Zilberman (2009), na sociedade moderna, as práticas da leitura estão intimamente ligadas à escola, convertendo-a na principal ponte entre o estudante e a cultura escrita. Mas é preciso que a escola redimensione suas metodologias e ações para a educação literária, pois, acompanhando o questionamento de Rezende (2013), como formar leitores que não leem efetivamente literatura?

Quando se considera a tradição no ensino de literatura ao longo do século XX, verifica-se que a escola tem seguido o paradigma de um modelo positivista calcado em história literária, privilegiando uma objetividade pseudocientífica (LEAHY-DIOS, 2000, p. 16). Esse modelo de ensino, embora com mudanças significativas, sobretudo, a partir da década de 1980, ainda se encontra vigente nas salas de aula.

Há a persistência nas práticas docentes de uma preocupação acentuada com protocolos de leitura, como preencher fichas, fazer resumos ou resenhas e preparar para exames de vestibulares, de modo que “a leitura da literatura no universo escolar mostra-se frequentemente e antes de mais nada como uma aprendizagem puramente técnica” (MAX BUTLEN, 2018, p. 32). Nesses moldes, a educação literária é caracterizada por uma função utilitária, em detrimento da fruição da leitura literária e da importância da literatura para a formação cultural mais ampla dos educandos.

Delega-se à escola a função de formar leitores, mas esta função está atrelada a vários elementos que convergem no interior da escola, desde o âmbito da administração da educação, das políticas educacionais, da formação de professores, até como a família e o entorno da escola, em cada época, concebem e valorizam a leitura (ZILBERMAN, 2009).

Mesmo com tantas questões adversas, a escola pode proporcionar, em seu espaço, práticas de leitura literária significativas, valorizando a literatura como fonte de cultura, de conhecimento e de prazer, o que se torna ainda mais relevante quando se considera aqueles jovens que têm esse direito negado, por questões sociais e econômicas. Dentre esses, estão os estudantes que vivem no campo, onde se encontra uma grande parcela da população socioeconômica desfavorecida, cujo acesso à leitura fica restrito ao espaço escolar (MACHADO, 2012).

Avulta, nesse sentido, a importância da escola no atendimento dessa demanda, com práticas pedagógicas que respondam positivamente às expectativas desses alunos sob pena de excluí-los da formação leitora. A questão é que se faz urgente pensar a aproximação entre educação e literatura e literatura e educação, visando a “literaturizar” a escola e a pedagogia, ao invés de escolarizar ou pedagogizar a literatura (DALVI, 2013). Nesse sentido, o livro e a literatura se convertem, na escola, em centro do processo educativo.

A partir da concepção da leitura literária como prática social, apresentamos neste estudo algumas das reflexões resultantes do trabalho desenvolvido em pesquisa realizada em nível de mestrado acadêmico, segundo uma abordagem teórico-metodológica, fundamentada nos estudos sociointeracionistas de Bakhtin e na Estética da Recepção, de Jauss e Iser.

Metodologia da pesquisa

Optamos por trazer um recorte da pesquisa, relacionado a alguns tópicos da análise realizada com base na observação das práticas de leitura literária na escola pesquisada: leitura livre e leitura guiada; função utilitária dada à leitura literária em oposição à função humanizadora da literatura; articulação da leitura escolar-mediação social e afetiva da leitura. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual, classificada pela Secretaria de Estado da Educação como uma escola do campo. Trata-se de uma instituição de Ensino Fundamental e Médio, situada na sede do Distrito de Guará, Município de Guarapuava, que atende alunos de baixo poder aquisitivo, com renda mensal familiar média de até um salário-mínimo, ou têm como principal fonte de renda o Bolsa-Família, Programa Social Federal. Grande parte dos estudantes é composta por filhos de agricultores assentados, de proprietários de pequenas e médias propriedades rurais, agricultores de acampamentos do Movimento Sem-Terra – MST e de alguns filhos de comerciantes e de funcionários públicos, moradores do Distrito. Os assentamentos e as pequenas propriedades rurais ficam próximos à sede do distrito, em média, a 12 quilômetros de distância.

A coleta de dados empíricos foi feita em três frentes: i) por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com uma professora de Língua Portuguesa, uma pedagoga e com o diretor do colégio; ii) observação de três aulas, em uma turma de 7º ano, com 35 alunos, cujo conteúdo trabalhado foi a leitura literária. Utilizamos, para essa análise, um roteiro estruturado em várias categorias, como os espaços de promoção e as modalidades de leitura, os processos de compreensão e interpretação da leitura, o favorecimento do trabalho cooperativo, a socialização e o compartilhamento de leitura literária entre os leitores; iii) análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano de Trabalho Docente (PTD).

A análise qualitativa dos dados coletados, nas três frentes, foi realizada com o intuito de verificar de que maneira os documentos analisados norteiam o trabalho docente e dão suporte teórico-metodológico ao ensino da literatura, como também que encaminhamentos didáticos são usados na prática da leitura literária, em sala de aula. Como parte da análise, nossa interpretação buscou verificar se há uma consonância entre o trabalho do professor, do pedagogo e do diretor com os pressupostos dos documentos.

Como aporte teórico, utilizamos autores, como Bordini e Aguiar (1988); Rouxel (2013); Rezende (2013); Lebrun (2013) Colomer (2007); Zilberman (2009). Considerando as observações de aulas, bem como os discursos proferidos nas entrevistas concernentes às práticas de leitura literária, verificamos, entre outros aspectos, a falta de um objetivo claro para a atividade de leitura proposta pelos professores.

O que parece permanecer ainda na escola são atividades de leituras que, muitas vezes, não têm nenhuma relação com os sujeitos que ali estão, com seus interesses, estão ligadas apenas a necessidades escolares. Rezende (2013) argumenta que, como prática social, lemos o que está ligado ao nosso gosto, obras com as quais nos identificamos. Além disso, percebemos também a ausência da seleção prévia de um corpus de textos.

Para a prática de leitura guiada, Colomer (2007) salienta que a primeira condição é ter, por parte do professor, amplo conhecimento dos distintos tipos de corpus, mas que isso nem sempre ocorre, pois, o corpus de literatura para crianças e jovens é praticamente desconhecido para boa parte dos professores.

Ressaltamos que a pesquisa foi realizada em uma escola do campo e esse contexto apresenta características distintas da escola urbana. Nesse sentido, a educação do campo precisa ser compreendida, não apenas como objeto empírico, singular (CIAVATTA, 2001), mas na sua historicidade, relacionada aos sujeitos que fazem parte de seu contexto, ou seja, na sua particularidade. E esse caráter particular é preciso ser levado em conta quando tratamos das práticas de leitura literária.

Não se pode deixar de ressaltar a cultura particular do aluno do campo quando se aborda o texto literário, contudo, essa abordagem não pode ficar restrita, fechada apenas ao universo do campo, pois a cultura brasileira é plural, “a cultura das classes populares, por exemplo, encontra-se, em certas situações, com a cultura de massa; esta, com a cultura erudita; e vice-versa” (BOSI, 2002, p. 7).

A relevância do trabalho encontra-se na contribuição que os resultados dessa análise apontam, sinalizando para uma necessidade de um redimensionamento da metodologia de ensino, em que sejam revistas as práticas de leitura literária na escola, uma vez que a formação do leitor literário depende de práticas que favoreçam a presença efetiva da leitura literária, em sala de aula, com práticas que tenham objetivos bem definidos.

Nesse sentido, as atividades de leitura devem fazer parte de todo o processo escolar do aluno, desde os seus primeiros anos escolares, é um percurso que se vai construindo, com práticas concretas de leitura e de forma planejada, porque “o que a escola deve ensinar, mais do que ‘literatura’, é ‘ler literatura’” (COLOMER, 2007, p. 30).

Assim, com o objetivo de contribuir para a construção de alternativas de práticas de leitura literária na escola, no sentido da formação do leitor literário, tendo em vista a literatura como prática social, trazemos, a seguir, o referencial teórico que embasa os encaminhamentos pedagógicos para essa abordagem.

A leitura literária e o contexto escolar

Pensar em um ensino de literatura na escola do campo, mas, não somente nesse espaço, como também em outras configurações de estabelecimento de ensino, é pensar em dar acesso à literatura de caráter universal. O “objetivo da educação literária, em primeiro lugar, é o de contribuir para a formação da pessoa” (COLOMER, 2007, p. 31). E esse objetivo só é alcançado mediante a apropriação do conteúdo das obras pelos alunos.

Ao analisarmos as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Paraná (DCLP), cujos pressupostos também norteiam o ensino na escola do campo, verificamos que estas propõem, referente à abordagem com a linguagem, a fundamentação teórica centrada nos estudos de Bakhtin, que traz relevante contribuição para os estudos da linguagem, em que valoriza as relações dialógicas entre leitor e texto, a linguagem como prática social; e para o trabalho com a literatura, as DCLP propõem uma abordagem centrada na Estética da Recepção, de Jauss (1994) e na Teoria do Efeito, de Iser (1996).

Os pressupostos teóricos desses autores, sugeridos nessas Diretrizes, norteiam o enfoque para o ensino de literatura na escola, buscando formar um leitor capaz de sentir e de expressar o que sentiu, com condições de reconhecer, nas aulas de literatura, um envolvimento de subjetividades, por meio de uma interação que está presente na prática da leitura. A escola, portanto, deve trabalhar a literatura em sua dimensão estética (PARANÁ, 2008, p. 58).

Percebe-se, assim, no documento, uma relevante contribuição para o ensino da literatura na escola, ao considerar a Estética da Recepção como aporte teórico que valoriza o papel do leitor na recepção do texto literário.

A partir dessa perspectiva, como encaminhamento metodológico, o documento apresenta o Método Recepcional, elaborado por Bordini e Aguiar (1988). Dessa maneira, a abordagem com o texto vai servir, a partir dos interesses do sujeito leitor, como forma de motivá-lo à leitura, sem deixar, é claro, de propiciar outras leituras de caráter mais universal, durante a sua formação leitora.

Esse método pode ser uma das vias para o professor trabalhar com o texto literário, em sala de aula, mas a sua realização efetiva muitas vezes torna-se utópica, por haver diversos fatores que dificultam a sua prática, principalmente a questão do tempo, pois, com uma grade curricular de duas ou três horas-aula semanais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, e com um currículo

que precisa abranger a diversidade de gêneros textuais e desenvolver no aluno a competência comunicativa e a produção textual, torna-se difícil levá-lo à ruptura do seu horizonte de expectativas, como também à expansão de suas leituras.

Cuidados com o pragmatismo da leitura

Regina Zilberman (2009) afirma que “a escola parece prescindir da literatura, de modo que, para recuperar o status anterior ou superá-lo, é preciso encontrar algum significado para a presença da literatura da escola; ou então outra escola que aceitasse a literatura condizente com o formato que adotou no decorrer do tempo”. E para responder à primeira questão, ela propõe:

Na escola de hoje, o ensino da literatura sobreviverá somente se assumir sentido pragmático e profissional. Ao dirigir-se ao aluno originário dos grupos menos favorecidos da sociedade, deve deixar claro que lhe cabe absorver o conhecimento das camadas dominantes para disputar seus lugares em condições de igualdade. A literatura apresenta-se como um desses saberes práticos que o habilitam ao ingresso qualificado nas melhores universidades, nos melhores empregos, nos melhores segmentos da sociedade. Com isso, abre mão da aura que lhe legou a tradição; porém, recupera a posição que já deteve, dirigindo-se agora às classes populares, não aos núcleos ligados ao poder. (ZILBERMAN, 2009, p. 19)

Segundo a autora, a escola que atende alunos menos favorecidos, cujo acesso à obra literária se dá, na maioria das vezes na escola, precisa apresentar a literatura a esses estudantes como um saber essencial para o seu crescimento cultural, viabilizando a eles o acesso à leitura das obras literárias de valor estético. Entretanto, o que a escola tem feito, a julgar pela abordagem da literatura que os livros didáticos para o Ensino Médio trazem, é ainda valorizar a historicidade e a periodização das obras, deixando de lado o caráter estético do texto. Dessa forma, nega ao aluno a experiência estética proporcionada pela leitura efetiva do literário.

É primordial que a literatura faça parte da vida do estudante, mas numa perspectiva da leitura humanística, de modo que contribua para a sua formação humana e social, para que ele possa ter acesso às melhores universidades, aos melhores empregos, sem que a literatura, contudo, adquira um sentido pragmático, utilitário.

Tais considerações permitem analisar o ensino da literatura, no contexto do campo, de maneira que atendam aos pressupostos das DCEC, que preveem a cultura voltada para a práxis. Nessa perspectiva, o trabalho com a literatura, em situações de ensino, precisa estar no âmbito do horizonte de expectativas dos educandos, o que não significa envolver necessariamente temas relacionados ao contexto do aluno do campo, mas sim que esses temas dialoguem com eles, de alguma forma, que façam sentido para os educandos. Incluindo, assim, nessa seleção de temas, as obras canônicas, e não excluindo as obras da cultura de massa.

Daí a importância do papel mediador dos educadores e da escola, de uma maneira geral, pois há um percurso para chegar à leitura de textos mais complexos, considerando a dimensão estética da obra literária, que vai além de uma simples vinculação à realidade particular, dado o seu caráter universal e humano. Como consequência da experiência estética, há um crescimento intelectual do aluno, favorecendo sua competitividade na sociedade, como propõe Zilberman (2009).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica – Língua Portuguesa do Paraná inovaram ao trazer como aporte teórico a Estética da Recepção, uma perspectiva de ensino em que se valoriza a história do leitor, a sua recepção do texto literário. No entanto, na escola que se configura hoje, torna-se difícil articular a leitura literária com propostas que tenham a participação ativa do aluno-leitor ou que façam emergir a sua subjetividade com todas as outras práticas pedagógicas concretas no cotidiano da sala de aula real, relacionadas a um planejamento que precisa dar ênfase aos conteúdos pragmáticos, preparar o aluno para ler a diversidade de textos de caráter utilitário, e, ainda, preocupar-se com a cobrança das avaliações externas.

Desse modo, concordamos com Zilberman, que a leitura literária continua ausente na escola, que é preciso resgatar seu lugar, nas salas de aula, instituindo, como princípio do ensino de literatura, a leitura literária como autêntica prática social.

Ensinar a ler, ensinar a compreender

Mas, para que o aluno efetivamente chegue a essa prática social da literatura, é preciso ensiná-lo a ler literatura. Em “A formação do leitor literário”, Colomer (2002) ressalta que “o estudo formal da literatura parece igualmente essencial para a educação literária, já que a possibilidade de aceder a este tipo de comunicação depende do domínio das convenções implícitas, que governam o pacto entre autor e leitor”.

Desse modo, há a reafirmação de que há a necessidade de o leitor conhecer aspectos relacionados à linguagem literária, bem como aspectos formais do texto, convenções de gênero, devido a sua importância para a compreensão leitora. Ela ainda acrescenta que “mais recentemente outros autores renovaram a defesa anterior da atenção às características formais dos textos, ainda que a partir do uso da literatura infantil e juvenil no ensino” (COLOMER, 2002, p. 136).

A função formativa pode e deve ser utilizada para a aquisição explícita das convenções literárias desde o ensino da literatura infantil, já que é importante para as crianças o conhecimento das convenções literárias, que contribui para a sua competência leitora. Mas não se pode esquecer do objetivo maior, a experiência estética com a leitura literária.

Sobre a formação leitora, Teresa Colomer, em sua obra *Andar entre livros: a leitura literária na escola* (2007), traz relevante contribuição para o ensino da leitura literária na escola, ressaltando tanto os avanços teóricos nesse aspecto, quanto a sua aplicação prática. Obra essa que embasou nossa pesquisa.

No capítulo quatro, denominado “*A articulação escolar da leitura literária*”, a autora propõe encaminhamentos para que a escola coloque a leitura em funcionamento. Para isso, faz-se necessário estimular sua presença e planejar as diferentes formas de ativar o encontro entre estudantes e livros.

Práticas de leitura literária na escola: leitura livre e leitura guiada

Para a observação das aulas, utilizamos um roteiro estruturado em vários tópicos; entre eles, observamos os espaços de promoção e as modalidades de leitura, bem como aos processos de compreensão e interpretação da leitura, como o favorecimento do trabalho cooperativo, a socialização e a troca de experiências de leitura literária entre os leitores. Esse roteiro serviu de orientação para a observação da aula.

A sala de aula e a biblioteca foram os espaços onde ocorreram as aulas. Uma das leituras propiciadas foi a leitura livre. Como promoção dessa prática, a intenção da professora foi positiva, pois proporcionou ao aluno a escolha do livro que atendeu a seu gosto, no entanto, ao criar a roda de leitura, cuja intenção era proporcionar um espaço para compartilharem suas leituras, não teve muito êxito, uma vez que percebemos que os alunos não tiveram tempo suficiente de ler o livro inteiro em apenas uma aula. A leitura literária demanda tempo, principalmente para um leitor ainda em formação. O tempo para a leitura do texto literário não é o mesmo para a do texto utilitário, com função pragmática, caracterizado pela rapidez em extrair suas informações.

Nesse sentido, é importante haver um trabalho de planejamento pelo professor, partindo da escolha do corpus literário à concretização da leitura. Outro ponto relevante está relacionado com o fato de a professora não ler junto com os alunos. Promover o espaço de leitura é essencial, mas o professor, antes de tudo, precisa ser leitor. “O professor é um sujeito leitor que tem sua própria leitura do texto. É também um profissional que precisa vislumbrar, em função de diferentes parâmetros (idade dos alunos, expectativas institucionais), que leitura do texto poderá ser elaborada na aula” (ROUXEL, 2013, p. 29).

Assim, sendo o professor leitor, ele terá mais habilidade nas escolhas dos textos que serão lidos, como também na identificação das dificuldades, das incompreensões de seus alunos e ancorá-los na compreensão e interpretação dos textos, como também compartilhar com eles suas leituras.

Outro aspecto observado foi a permanência ainda dos roteiros de leitura, ou fichas de leitura, como forma de avaliação. Ao fazer a apreciação de trabalhos realizados pelos alunos, solicitados previamente pela professora, pudemos perceber que, entre as obras “lidas” por eles, havia *Triste fim de Policarpo Quaresma*, *A escrava Isaura*, *Robinson Crusóé*, *livro de poemas Meus primeiros cantos*, *Um amor pra recordar*, *Poemas de Leminski*, *Harry Potter*, entre outras. Percebemos que não houve leitura efetiva, a maioria dos alunos não compreendeu o que leu ou simplesmente não fez a leitura do texto integral, leu partes, porque não respondeu às perguntas da professora.

Nessa atividade, há alguns aspectos contrários à formação do leitor, principalmente em se tratando de aluno de 7º ano, uma das turmas que observamos. A primeira questão está relacionada à escolha das obras pelos alunos. Percebemos que não houve auxílio da professora, os alunos escolheram aleatoriamente, sem se dar conta se tais obras estavam de acordo com sua idade, repertório de leitura e gosto. Também não houve um trabalho de planejamento por parte da professora.

Mais relevante seria se ela escolhesse os livros com eles, a partir de uma consulta prévia sobre os assuntos que estejam em sintonia com as expectativas dos estudantes mais interessam a eles, obras que atendessem ao seu horizonte de expectativas, pois “o leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se, (...) é a sua vida, com tudo que o povoa (...)” (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 87). Por isso, o professor precisa estar atento à realidade sociocultural do aluno, à sua vivência para poder analisar os interesses e o nível de leitura do aluno/leitor.

Proporcionar à classe experiências com os textos literários que satisfaçam as suas necessidades em dois sentidos. Primeiro, quanto ao objetivo, uma vez que os textos escolhidos para o trabalho em sala de aula serão aqueles que correspondem ao esperado. Segundo, quanto às estratégias de ensino, que deverão ser organizadas a partir de procedimentos conhecidos dos alunos e de seu agrado. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 88)

Deste modo, o trabalho com a leitura teria mais êxito se houvesse a seleção das obras pelo professor, que estejam em sintonia com as expectativas dos estudantes, que chamem a atenção dos alunos, com temas ou gêneros do universo ou do interesse deles. Uma vez feito isso, depois o professor pode ofertar outras obras com temas mais variados.

Outro ponto relevante quanto à questão da leitura literária, é esta servir para que o aluno seja avaliado com relação à sua competência cognitiva de leitura. A leitura, nesse sentido, passa a ter caráter utilitário (a avaliação em si) e não em relação à prática social com a literatura. Como fazer do aluno um sujeito leitor, se a leitura passa ser uma forma de cobrança, ainda mais de textos que não fazem sentido para eles? Lebrun (2013) argumenta que a prática da leitura é essencialmente dialógica, combinando diversas dimensões: cognitiva, afetiva e social.

Nesse sentido, sem trocas, a leitura não é uma atividade valorizada. Concordamos, assim, que, para a formação do leitor, as atividades de leitura devem estar relacionadas a uma perspectiva que favoreça a troca, o compartilhamento das leituras, contribuindo para a aprendizagem leitora do aluno para que ele possa se tornar um leitor autônomo.

Sobre o trabalho com os livros, Colomer (2007) propõe que as tarefas de leitura devem estar ajustadas a uma obra concreta, ou seja, para cada obra deve haver tarefas específicas e que para a realização das tarefas propostas é preciso haver um trabalho cooperativo entre os alunos para que se construa uma interpretação mais complexa, graças à troca entre os leitores e à intervenção do professor. É a leitura como um ao dialógico, postulado por Bakhtin.

Para a prática de leitura guiada, outro momento de leitura, a professora distribuiu um texto literário e solicitou a leitura oralizada, ou seja, alguns alunos leram para a classe. Depois, pediu que realizassem a leitura silenciosa, para que pudessem responder às questões sobre o texto.

Dado o tempo, a professora começou a inquiri-los sobre o que haviam respondido. O que foi percebido é que a maioria dos alunos não fez uma leitura efetiva do texto, pois estes não conseguiram preencher os vazios deixados pelo texto. As respostas foram muito vagas e a maioria não soube responder. Iser (1996) enfatiza o efeito do texto sobre o leitor particular, ou seja, é na interação entre leitor e obra que se realiza o processo da leitura.

Para Iser, “o texto ficcional deve ser visto principalmente como comunicação, enquanto a leitura se apresenta em primeiro lugar como uma relação dialógica” (ISER, 1996, p. 123). Neste caso, cabe ao leitor preencher as lacunas deixadas no texto, atribuindo sentidos ao que está lendo, por meio das pistas oferecidas no próprio texto. Para haver leitura é preciso que haja a interação entre o texto e o leitor.

Assim também, para realizar a leitura do texto, o aluno traz de sua vivência, juntamente com seu repertório de leitura, sua cultura, a significação para o texto, por isso a importância da escolha do corpus literário de acordo com o horizonte de expectativas do leitor. Também, cabe ressaltar a importância da mediação da professora no momento da leitura, na orientação para ao preenchimento dos espaços vazios deixados pelo texto. E, no decorrer da leitura, o aluno-leitor vai percebendo-se como um elemento ativo no processo de significação do texto, que é preciso dialogar com ele para que seus sentidos sejam construídos.

Para a prática de leitura guiada, como é o caso da atividade realizada pela professora, Colomer (2007) salienta que a primeira condição é ter por parte do professor amplo conhecimento dos distintos tipos de corpus, mas que isso nem sempre ocorre, pois, o corpus de literatura para crianças e jovens é praticamente desconhecido para boa parte dos professores.

Os sentidos do texto não foram percebidos pelos alunos porque tratava de um tema que ainda não faz parte da vivência deles. A segunda condição, proposta pela autora, requer do professor a integração dessas leituras no trabalho da aula com o objetivo de oportunizar experiências distintas da leitura literária ao longo das etapas escolares, o significado da leitura para o aluno deve ir além da construção interna dos elementos formadores da obra, mas examinar também a obra na sua relação intertextual, na relação contextual, etc.

A autora chama a atenção também para o fato de que o professor precisa analisar bem as obras, previamente, e preparar atividades sobre o que se espera destas, em cada ocasião, para onde deseja guiá-las e como explorar a sua leitura.

No espaço de leitura livre não se prevê nenhum dispositivo didático além do estímulo à leitura. Na leitura compartilhada, dá-se ênfase à compreensão, ao contraste e à construção de um sentido da comunidade leitora, mas na leitura guiada necessita-se desenvolver atividades didáticas em função dos objetivos propostos. (COLOMER, 2007, p. 186)

Dessa maneira, nessa aula, o texto lido não atendeu aos interesses dos alunos, não fez sentido para eles, pois não houve interação na leitura, evidenciando-se a falta de um objetivo claro para a atividade proposta pela professora.

O que parece permanecer ainda na escola são atividades de leituras que, muitas vezes, não têm nenhuma relação com os sujeitos que ali estão, com seus interesses, estão ligadas apenas a necessidades escolares. Rezende (2013) argumenta que, como prática social, lemos o que está ligado ao nosso gosto, obras com as quais nos identificamos. Essa leitura “não obrigatória” geralmente é vivida subjetivamente por nós. Entretanto, na escola, essa leitura é menos livre, ela está submetida a currículos e a outras formas de controle. Mas “ao contrário: a escola, assim como todo elemento de cultura, é histórica, e precisa mudar” (REZENDE, 2013, p. 109).

Função utilitária dada à leitura literária em oposição à função humanizadora da literatura

Candido (1995), ao falar do direito à literatura, postula sobre o seu caráter humanizador, pois a leitura permite a integração do leitor com a obra, suscitando emoções, sentimentos, promovendo seu desenvolvimento intelectual, atuando para a sua formação humana e social. Nesse sentido, “a todos humaniza, isto é, permite que os sentimentos passem do estado de mera emoção para o da forma construída, que assegura a generalidade e a permanência” (CANDIDO, 1995, p. 247-248). Ademais, a literatura é objeto construído historicamente, tem caráter universal, portanto, diz respeito a todo ser humano.

Sobre esse aspecto da leitura literária, observando a entrevista com a professora, quando esta é questionada sobre qual é o objetivo de ensinar literatura na escola, sua resposta revela um ensino de literatura pautado na função utilitarista da literatura, ao afirmar, em primeiro lugar, que

desde o sexto ano devem se preparar para o vestibular; para o Ensino Médio, em segundo lugar; e para a vida, terceiro e último lugar.

Assim, sua prática se distancia de atividades que façam emergir a subjetividade do aluno (ROUXEL, 2013), uma leitura que leve em conta o gosto dele, a partir de um planejamento de leitura, de uma prática que desperte no aluno o desejo de ler. “O desejo de ler nasce de mediações cuja natureza, às vezes, é imponderável”, afirma Rouxel (2013).

Essa mediação requer um professor leitor, antes de tudo, sendo que “a vontade de compartilhar o prazer ou o conhecimento do outro estimula a curiosidade” (ROUXEL, 2013, p. 73), pois o adolescente necessita de motivação, de algo que aguça a sua curiosidade. Isso pode ser observado na resposta da professora quando perguntado se estaria satisfeita com o trabalho com a leitura literária. Ela responde que “não, eu gostaria de... eu queria saber fazer diferente, e até mesmo assim como incentivar eles nessa leitura, como incentivar eles a gostar de ler ... não sei ...porque que alguns não tem essa motivação”.

Esse relato demonstra haver um desinteresse dos alunos pela leitura literária, fruto de ausência de práticas efetivas de leitura ou de práticas que trataram o ensino de literatura apenas com o objetivo utilitário, de práticas desmotivadoras, de didáticas que afastam o aluno leitor, com resumos, questionários, fichas de leitura, sempre como forma de dever ou de tarefa, distanciando-se assim do valor formativo que a obra literária alcança, sendo “o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa” (COLOMER, 2007, p. 31).

Articulação da leitura escolar- mediação social e afetiva da leitura

Quando perguntado à professora sobre o que mais atrapalhava a promoção da leitura literária, em sua prática pedagógica, ela respondeu que os alunos dizem não ler porque não têm tempo, pois precisam trabalhar, ou porque os pais, pela cultura, acham que o filho está perdendo tempo, quando está lendo, que eles têm de ajudá-los no trabalho, em vez disso.

Essa problemática, apresentada pela professora, demonstra a falta de articulação literária entre a escola e o seu entorno, mas para haver essa articulação, é preciso, primeiramente, que a escola tenha bem definida sua concepção de literatura, a importância de sua presença no espaço escolar, bem como de sua prática.

Assim, para a formação leitora do aluno, é preciso a existência concreta da leitura literária, com a presença efetiva no âmbito escolar. Colomer (2007) argumenta que a aprendizagem leitora está vinculada a uma aprendizagem social e afetiva. “Pode-se afirmar, cada vez com mais segurança e de maneira cada vez mais pormenorizada, que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores” (COLOMER, 2007, p. 106).

Nesse sentido, essa troca, esse compartilhamento de leitura necessita da presença de leitores, tanto no ambiente escolar como no ambiente familiar. Entretanto, como percebemos pela fala da professora, que um dos problemas que atrapalha a formação do leitor é “a falta de participação sociofamiliar, posto que, frequentemente, não há adultos formando esse entrelaçamento socioafetivo em casa nem no entorno social” (COLOMER, 2007, p. 106).

Percebemos essa falta de envolvimento com a promoção da leitura literária, também na fala da pedagoga, que salienta que a dificuldade em relação à promoção da leitura literária não advém só do desinteresse dos alunos, da falta de disponibilidade deles em ler, mas é de toda a comunidade escolar, inclusive dos professores.

Nesse sentido, ressaltamos o papel da escola na formação leitora do aluno, principalmente de alunos de camadas sociais mais baixas, cuja família, muitas vezes, não é escolarizada e não dispõe do conhecimento sobre o valor da literatura para a formação humana de seus filhos, sem haver, nesse caso, a interação da leitura em casa. Além do que, essas famílias não contam com o capital cultural, como é o caso da grande parcela dos alunos da escola do campo da qual tratou a nossa pesquisa.

São estudantes que advêm de assentamentos, acampamentos, e de outras comunidades mais isoladas, para quem a prática da leitura literária deve ser mais significativa, uma vez que se compartilha o entusiasmo, a construção do significado do texto e as conexões que os livros estabelecem entre eles, favorecendo, assim, a sua aprendizagem leitora e a sua educação literária.

Considerações finais

De acordo com as análises feitas, percebemos que existe um discurso escolar de que a leitura literária é importante para a formação integral do aluno, no entanto, os caminhos percorridos para que as práticas de leitura efetivamente contribuam para a formação leitora, precisam ser reavaliados.

Ademais, devido à especificidade da Educação do Campo, tanto em relação ao meio quanto em relação aos seus sujeitos, suas práticas de ensino precisam ser distintas. Entendemos, com isso, que as práticas de leitura literária devem considerar a singularidade dos sujeitos do campo, que têm a escola como um dos meios privilegiados, senão o único meio de acesso ao livro, devido à sua condição econômica, ao seu espaço geográfico e, ainda, à ausência da leitura em casa. Essas particularidades precisam ser consideradas quando se pensa nas práticas de leitura literária, iniciando pela escolha das obras, a sua mediação e o itinerário de leitura do aluno.

As obras devem estar relacionadas às subjetividades desses indivíduos para que eles possam dialogar com a leitura e para que ela faça sentido para eles. Dessa forma, podem ir construindo o

seu repertório de leitura e percurso literário, partindo daquilo que lhes é mais familiar, com obras que Jauss chama de conformadoras, para experiências mais desafiadoras ou libertadoras.

É consenso que o modelo tradicional de ensino de literatura, focado na historiografia literária, com fins imediatistas, em que a leitura prepara apenas para o vestibular ou para a melhoria da capacidade linguística, verificando somente aspectos cognitivos do aluno, não contribui para a sua formação leitora. Em lugar disso, o que se propõe é a mediação de leitura, centrada na sedução do leitor, com uma seleção de corpus, conforme os seus interesses, e uma leitura que lhe permita vivenciar a experiência estética.

Acreditamos que a literatura como objeto estético construído historicamente pelo homem, com seu poder edificador e humanizador, como bem disse Candido (1995), deve ser componente básico do currículo escolar de todos os educandos, tanto do meio urbano quanto do campo, por meio de práticas efetivas de leitura, não reduzidas ao pragmatismo ou ao ensino imediatista, mas sim, de modo a propiciar a leitura literária como efetiva prática social, guardadas as especificidades de cada modalidade de ensino.

Referências

- AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. *Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail M./ VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BOSI, Alfredo. Plural mas não caótico. In: ____ (Org.). *Cultura brasileira: temas e situações*. São Paulo: Ática, 2002.
- BUTLEN, Max. Leitura, literatura e formação de professores. In: *Literatura e educação: história, formação e experiência*. Orgs. DALVI, Maria Amélia; SILVA, Arlene Batista da; SOUZA, Renata Junqueira de; BATISTA, Ana Karen Costa. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: 2002.
- _____. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília, 2000.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.
- CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2002.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: proposta didático-metodológica. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

- DALVI, Maria Amélia. *Literatura e educação: história, formação e experiência*. Orgs. DALVI, Maria Amélia; SILVA, Arlene Batista da; SOUZA, Renata Junqueira de; BATISTA, Ana Karen Costa. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.
- DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. Apresentação. In: _____. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- HIDALGO, Angela Maria. MELLO, Cláudio. *Reflexões sobre as diretrizes curriculares para a educação do campo do Paraná: pragmatismo, literatura e engajamento*. Revista Iberoamericana de Educação, Madri, n. 59/3, Jul. 2012.
- ISER, Wolfgang. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1999.
- _____. & ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.
- LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói: Ed. UFF, 2000.
- LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Org. ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. São Paulo: Alameda, 2013.
- MACHADO, Ana Maria. *Sangue nas veias*. In: INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da leitura no Brasil 3. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2012.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica- Língua Portuguesa*. Paraná, 2008.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes Curriculares da Educação do Campo*. Curitiba, 2006.
- REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: *Leitura de literatura na escola*. Orgs. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Rita Jover-Faleiros, orgs. São Paulo, SP: Parábola, 2013.
- ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: *Leitura de literatura na escola*. Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros, orgs. São Paulo, SP: Parábola, 2013.
- VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. *As ideias Estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Fonte digital. Versão para e-Book.
- ZILBERMAN, Regina. *Teoria da Literatura I*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.
- _____. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 1989.
- _____. *Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?* Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, UPF, Jan./Jun. 2009. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/924>.
- ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. *Escola e leitura. Velha crise. Novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

Recebido em: 27/2/2020

Aprovado em: 11/5/2020