

Escolarização da literatura: entre desejo e desafio

*“- Não estou ouvindo nada, professora, está muito barulho!
- Espera aí, que o sinal já vai fechar, aí vocês vão ouvir.”*

(Diálogo ocorrido em sala de aula, em meio à transmissão vocal de um conto.)

O capítulo anterior deixou algumas questões em aberto. Por que a aprovação que os alunos demonstram por Luana e suas aulas (‘aulas de leitura’, como ela define) não se converte em aproximação com a leitura? Por que Luana não consegue atingir o objetivo do letramento literário com a maioria dos alunos? Para tentar responder estas questões, inicialmente é preciso compreender o que Luana efetivamente **faz** em sala de aula para ensinar literatura. Quais são as práticas escolares de leitura que ela propõe? Quais são suas escolhas didáticas? Quais são as rotinas em torno do texto? Que suportes utiliza? Em suma, que estratégias mobiliza para estimular a leitura? Aqui, mais uma vez, nos alinhamos com Roger Chartier (1999a, p.14), que ressalta a importância de se observar as redes de práticas que caracterizam uma comunidade de leitores, para que se possa compreendê-la.

No que tange às práticas pedagógicas observadas em sala de aula, vimos que a professora dá ênfase à **leitura partilhada**, em voz alta, do texto literário. Em geral, a professora ou algum aluno lê o material trazido por ela e os outros escutam, acompanhando o texto também com os olhos (já que possuem versão impressa do que é verbalizado). Livro e fotocópia são os suportes mais utilizados. Esta prática perpassou quase todas as aulas a que assisti. ‘Ler o texto com eles’ é uma estratégia central que Luana adota para estimular a leitura.

Ela afirma que prefere ler com eles em sala de aula (‘leio com eles direto’) do que pedir para lerem em casa, e justifica sua escolha:

Até porque eu acho muito difícil que eles leiam em casa, muitos trabalham. Isso é uma realidade. Muitos não trabalham num lugar específico, mas tem que cozinhar, lavar, tomar conta...[Pedir para lerem em casa] é uma opção de uma outra [professora], da Márcia, ela consegue, ela faz... Ela negocia com os alunos.

Luana ressalta uma limitação da sua prática de leitura conjunta: ‘Como a minha ideia é ler com eles, eu não tenho como ler um livro inteiro’. Para driblar esta limitação, ela opta por contos, poemas, crônicas e textos mais curtos (ou fragmentos de textos) e de mais simples entendimento, que, segundo afirma, são uma etapa necessária até que se possa chegar a textos ‘mais sofisticados’ (categoria empírica associada a textos e autores clássicos da literatura).

Para uma maior precisão conceitual em relação à prática que, até então, chamamos genericamente de “leitura em voz alta” ou “leitura partilhada”, realizada por Luana em sala de aula, recorro ao pensamento de Élie Bajard. Em movimento semelhante ao de Chartier (2001) e Dauster (1994c), Bajard (2005; 2007) defende um recorte mais específico para o conceito de leitura. Como Dauster, acredito que “o uso excessivo fragiliza o potencial elucidativo da ideia” (1994c, p.58). De acordo com Bajard, o aumento da polissemia da palavra leitura “não facilita a construção de uma didática do ato de ler no sentido estrito” (2007, p.22). Segundo ele, ler se refere, então, ao solitário encontro de leitor e texto (aqui vinculado à língua escrita, em suporte de papel ou tela, apreensível pelos olhos – o que ele chama de “texto gráfico”), a partir do qual se dá a compreensão, interpretação ou construção de sentidos (BAJARD, 2007). Bajard se aproxima do recorte feito por Dauster e Chartier no que se refere à associação da ideia de leitura apenas à palavra escrita, discordando, assim, de uma utilização mais ampla do termo (associado, muitas vezes, a outras linguagens, como imagens, músicas, filmes etc.). A partir daí, Dauster e Chartier enxergam a leitura como prática cultural que mobiliza o leitor empírico em um encontro com o texto, quando se dá a produção de significados. Assim, as práticas de leitura são histórica e socialmente variáveis. Dauster (1999c) ressalta, ainda, a necessidade de se considerar a difusão e circulação diferencial das competências específicas de leitura e escrita num dado contexto social. Nesta linha, Chartier afirma:

Considerar a leitura como um ato concreto requer que qualquer processo de construção de sentido, logo de interpretação, seja encarado como estando no cruzamento entre, por um lado, leitores dotados de competências específicas, identificados por suas posições e disposições, caracterizados pela sua prática de ler, e, por outro lado, textos cujo significado se encontra sempre dependente dos

dispositivos discursivos e formais - chamemos-lhes “tipográficos” no caso dos textos impressos – que são os seus. (1988, p.25)

A ideia de que a leitura é transformada, entre outras coisas, pelo suporte que materializa o texto é cara a Chartier (1999b; 1988). Assim, o texto não pode ser reduzido ao seu conteúdo semântico, como se existisse fora do suporte que o oferece à decifração (CHARTIER, 1988, p.25). Da mesma forma, este autor considera o leitor concreto, encarnado, localizado no tempo e no espaço, e as práticas por meio das quais se apropria dos textos.

Mas uma diferença se impõe entre o uso do termo leitura feito por Chartier e Bajard, que aqui merece destaque. Dentro do recorte conceitual que propõe, este último critica o uso da expressão “leitura em voz alta” (utilizada também por Chartier, 1991, p.147, por exemplo), pois esta confunde dois processos de natureza diferente: a leitura e a “transmissão vocal” do texto, também designada pelo termo “dizer”. A transmissão vocal é um meio para tornar o texto público, tem uma função comunicativa.

O termo *leitura em voz alta* utilizado para mencionar uma prática contemporânea, indiscutivelmente gera confusão. Um equívoco trazido pelo uso do termo provém do fato que a expressão se refere a uma atividade solitária (*leitura*), ao mesmo tempo que pode se referir a um ouvinte (*voz alta*). De fato, se depois de ter “tomado conhecimento de um texto” desconhecido, um leitor decide comunicá-lo pela voz ao seu filho, a *leitura* ocorre no primeiro processamento e a “publicação” pela voz alta não constitui uma descoberta. Como *leitura* e *voz alta* são, de fato, separadas no tempo, seria melhor desdobrar a expressão: falar de *leitura* para designar a compreensão e falar de *voz alta*, como estamos fazendo, para tratar da transmissão do texto pela voz. (2007, p.25)

Sendo assim, a prática cultural realizada com frequência por Luana em sala corresponderia à transmissão vocal do texto. O que não impede que ela leia e “diga” (BAJARD, 2005) o texto ao mesmo tempo¹. E os alunos? Quando escutam o texto, estão lendo? Se seguirmos a lógica do pensamento de Bajard, da mesma forma, é necessário distinguir leitura e escuta do texto:

¹ “Podemos então distinguir entre duas práticas do texto. Uma é silenciosa e individual e tem como objetivo a elaboração de um sentido. Nós a chamamos *leitura*. A outra é uma prática vocal e social do texto, cujo objetivo é a comunicação. Nós a chamamos *dizer*” (BAJARD, 2005, p. 109).

No entanto, se não há leitura sem entendimento [...], é importante acrescentar que a compreensão, sozinha, não é suficiente para definir o ato de ler: escutar um texto proferido – tarefa acessível a um analfabeto – não é leitura. É possível incluir a compreensão na definição de leitura sem considerar, no entanto, que qualquer interpretação seja ato de leitura: *ler é tomar conhecimento de um texto gráfico*. (2007, p.24)

No caso observado nesta pesquisa, a professora Luana distribuiu para a turma o texto que será “dito” (por ela ou por um aluno), seja sob a forma de livro ou de fotocópia. Portanto, enquanto é realizada a transmissão vocal do texto em sala, alguns alunos realizam duas atividades simultâneas: escutam e decodificam o texto impresso. Portanto, é possível que escutem e leiam ao mesmo tempo.

Para Élie Bajard, a transmissão vocal do texto pode proporcionar vários benefícios à relação do aluno com a literatura: “oferecendo o prazer das histórias, ele [o *dizer*] pode fazer nascer o desejo de conquistar a chave da ficção. As dificuldades da aprendizagem da leitura são melhor superadas quando já se sentiu o prazer do mundo imaginário, através da audição” (2005, p.114). Neste caso, a escuta do texto torna-se complementar à leitura, constituindo-se em estratégia de estímulo a ela. Podemos supor, de acordo com Bajard, que a possível sedução do *dizer* relaciona-se, entre outras coisas, ao fato de que a transmissão vocal do texto inclui, para além da língua, a contribuição de outras linguagens: “o texto escrito se torna um novo texto, multicodificado. A música da voz, a penetração do olhar, a força do gesto criam a partir do texto escrito uma nova obra” (BAJARD, 2005, p.112). Assim, o “dizer” não se constitui apenas na duplicação vocal do texto escrito.

Chartier considera que “a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros” (1999a, p.17). Se pensarmos a escuta de textos por esta mesma perspectiva, devemos levar em conta o espaço físico em que esta prática ocorre. No caso estudado, trata-se de uma sala cujas janelas (que ocupam metade da parede mais extensa) dão para uma rua com intenso movimento de veículos. O ruído dos carros (e outros) invade o espaço da aula. Obviamente, barulho em excesso não contribui para um ambiente adequado à escuta de textos. Na situação em questão, muitas vezes, o ruído era tanto que chegava a impedir a escuta, esvaziando substancialmente as possibilidades desta prática. Em diversas ocasiões, durante a observação em sala, eu procurei fazer leitura labial para

entender o que estava sendo dito pela professora. No início do semestre letivo, sentei-me na penúltima fileira de carteiras, mas, no meio do período, decidi mudar de lugar e me sentar na primeira fileira, na tentativa de ouvir o que era falado por Luana e pelos alunos. Com frequência, a professora precisava gritar em sala, buscando se fazer ouvir (o que já trouxe sérios prejuízos para sua saúde vocal, de acordo com o que me foi relatado por ela). Em meio a gritos e buzinas, escapa a “música da voz”, referida por Bajard (2005, p.112). Durante a transmissão vocal do cordel “Proezas de João Grilo” em uma das aulas a que assisti, a forte cadência rítmica do texto poético perdeu-se em meio ao barulho do motor dos carros, ônibus, caminhões etc. Mal se ouvia a voz do aluno que dizia o texto. Alguns gritaram: ‘Mais alto!’. Luana pediu para o aluno falar mais alto. Ele elevou o tom da voz. Ela perguntou ao grupo: ‘Agora ouviram?’. Resposta em coro: ‘Não!’. Para a aluna Edith, embora atrapalhe todas as disciplinas, o barulho traz limitações específicas para a aula de Luana: ‘Atrapalha muito, porque às vezes tem uma apresentação em grupo, a pessoa não quer ir lá ler, a pessoa não lê alto, aí a pessoa tem, tipo, vergonha de ir lá na frente e tem que alterar a voz para poder o resto escutar, aí fica complicado’. Como estratégia contra o barulho, durante a discussão sobre os textos, era comum que Luana repetisse em voz alta os comentários dos alunos, para que todos pudessem escutar, o que tornava mais lento e entrecortado o ritmo do debate. Isto quando ela conseguia ouvi-los.

A aluna Edith ressalta que o ruído externo atrapalha muito e revela como se comportam alguns docentes: ‘O professor está falando e a gente não consegue entender, por causa do barulho dos carros, caminhão. Aí, às vezes, os professores têm que parar de falar e esperar o carro passar e depois terminar’. Nas entrevistas, quando perguntei sua opinião sobre a sala de aula, quase todos os estudantes mencionaram voluntariamente o barulho externo excessivo, destacando os problemas que gera para o aprendizado. Para Cláudia, o ruído atrapalha ‘demais’:

A professora está falando, aí passa caminhão: *uuuuuum*. Aí passa, tem... a ambulância com a sirene ligada. Aí passa, assim... Todo dia de manhã passa acho que um caminhão limpando o chão, jogando água, sabe? Aquilo faz um barulho!! A professora tem que parar de falar... Aí a gente acaba perdendo o foco do que ela está falando.

O aluno Dante reclama:

Toda hora tem que parar a aula. Às vezes, quando você está concentrado em alguma coisa, o barulho é alto mesmo, é que passa nessa rua aqui do lado. [...] perde tempo, porque, às vezes, está no meio da explicação, tem que esperar o barulho e quando está muito forte, tipo assim, umas três vezes o mesmo barulho, aí não tinha como falar nada, né? Depois tem que repetir tudo de novo.

Com isso, Dante ressalta o **ritmo intermitente** que marca a ‘aula de leitura’ da professora Luana. Nas aulas que presenciei, muitas falas se apresentavam com cortes, interrupções, as repetições tornavam-se inevitáveis para que alguma comunicação se estabelecesse. Alexandre afirma que o barulho atrapalha a leitura e gera dispersão: ‘Se fosse calcular, a gente ia perder, num total de aula, uns quinze a vinte minutos por barulho da rua [...] Às vezes, o professor quer falar ou então você está lendo, vem aquele barulho, tem que interromper. [...] Aí, também, além do barulho, começa o falatório dentro de sala’. Neste contexto, a leitura e a concentração tornam-se reféns de intervalos de silêncio geralmente curtos e irregulares, afastando-se do que recomenda Bajard: “A leitura não pode operar sem um mínimo de concentração e meditação. [...] É preciso então instalar na escola um ambiente que a torne possível: um lugar longe do barulho, um momento separado da agitação” (2005, p.110).

O diário de campo traz exaustivas anotações acerca da interferência do barulho nas aulas. Cito, a seguir, um exemplo, entre tantos similares. A professora pede: ‘Gente, hoje eu tô com a garganta muito ruim, quem pode fazer a gentileza de ler o poema?’. Um dos alunos diz o texto em voz alta. Outro grita: ‘Não estou ouvindo!’. Uma aluna sugere: ‘Fala para o governo fechar esta rua!’. A professora responde: ‘Só eu, autoridade, que falo com a autoridade do governo? E vocês, não fazem nada? Cidadania ativa, heim?’². E finaliza: ‘Agora vocês vão ouvir, que o sinal vai fechar e o trânsito vai parar’. Sendo assim, uma estratégia central adotada por Luana para despertar o interesse pela leitura - a transmissão vocal dos textos - é em grande parte boicotada pela infra-estrutura física de que a escola dispõe.

Vimos que, em sala, a professora opta por trabalhar, prioritariamente, com textos curtos (literários ou jornalísticos) ou fragmentos impressos de textos. Ela explica: ‘antes eles liam quatro romances. Hoje não há mais tempo para isso. Trabalho muito com poema (é mais fácil, dá pra escrever no quadro), contos

² Este diálogo ocorreu na primeira aula que observei. Logo após a aula, quando perguntei à professora como lida com o nível de barulho da sala, sua resposta foi: “Ah, por favor, fala isso pra diretora”.

(pessoas do discurso etc.) e letras de música (há aí uma discussão se é literatura ou não, mas eu acho que se aproxima)’. Luana afirma que os alunos não têm tempo para ler em casa, embora tenhamos visto que leem consideravelmente, de forma voluntária, diversos suportes e tipos de texto. Em relação à falta de tempo para leitura de livros em sala de aula, recordo-me de uma experiência prazerosa de contato com os livros narrada por Daniel Pennac. O autor conta que teve um professor que lia romances inteiros em aula para os alunos (prática que o próprio Pennac adota como docente), sem exercícios ou cobranças posteriores:

Quando vimos *O Perfume* sair da sacola do professor, acreditamos na aparição de um iceberg. [...] Ora, eis que ele se põe a ler e *vemos* o iceberg se derreter nas mãos dele. O tempo não é mais o tempo, os minutos escorrem em segundos, quarenta páginas são lidas e a hora já passou. O professor faz quarenta páginas à hora. [...] Prodigiosa descoberta, que muda tudo! Um livro, feitas as contas, se lê depressa. (1995, p.117)

Quando, nas entrevistas, perguntei aos alunos quais autores foram lidos nas aulas de Luana, obtive, como resposta recorrente, o silêncio. O aluno Marcos, por exemplo, que classifica como ‘ótimas’ as aulas da professora, respondeu, a este respeito: ‘Deu um branco...’. A maioria não se lembrava de **nenhum** nome de autor. No máximo, alguns (poucos) citaram ‘Drummond’ (Carlos Drummond de Andrade), autor que estava sendo trabalhado em sala de aula no período da realização das entrevistas (último mês de aula do ano). Um aluno citou Machado de Assis. Teria esta “falta de memória” dos alunos em relação aos autores alguma relação com a opção pelo trabalho com fragmentos de livros (e de textos)? Magda Soares aponta três principais instâncias de escolarização da literatura infantil e juvenil: a biblioteca escolar, a leitura e estudo de livros literários, a leitura e estudo de textos, ou seja, de “fragmentos que devem ser lidos, compreendidos, interpretados” (2006, p.25). Como foi dito, Luana opta por não trabalhar com livros e não inclui a biblioteca escolar nas suas estratégias didáticas. Portanto, no caso estudado, temos uma incidência da terceira instância: o trabalho com textos. Para Soares, é nesta instância que a escolarização tem sido mais inadequada, no que diz respeito à seleção de textos (gêneros, autores e obras), à seleção do fragmento que constituirá o texto a ser lido e estudado, à transferência do texto de seu suporte literário para um suporte didático (livro didático ou, no caso em questão, textos digitados e impressos/fotocopiados) e à questão das intenções e

dos objetivos da leitura e estudo do texto (SOARES, 2006, p.26). Para Soares, este último aspecto é talvez o mais importante. A partir da reflexão proposta por esta autora, pretendo analisar de que forma Luana trabalha com os fragmentos de livros e de textos em aula.

Luana se mostra muito empenhada em buscar estratégias para despertar o interesse dos alunos pela leitura literária. A este respeito, me contou: ‘Quando eu comecei a dar aulas, eu dizia que se eu tivesse que seduzir alunos [para a leitura] eu tava me tornando uma prostituta, que isso era impossível. Agora eu uso tudo, eu faço qualquer negócio para tentar dar certo’. Sua pedagogia da literatura se coaduna com a representação que possui de seus alunos, que inclui o desinteresse pela leitura. Durante o semestre de 2007, acompanhei a prática de elaboração de cartazes pelos alunos (reunidos em pequenos grupos), em torno de um poema de Carlos Drummond de Andrade, com colagens de gravuras (recortadas de jornais e revistas e trazidas pela professora). O poema era escolhido pelo grupo dentre os propostos por Luana. Esta atividade foi realizada duas vezes durante o semestre. Durante a feitura dos cartazes, o clima na sala era de descontração e participação. A professora mostrava-se angustiada com a demora para a finalização da tarefa, que precisava ocorrer naquela aula, e apressava os grupos: ‘Gente, não adianta nada disso se a gente não coloca no mural’. Quando os cartazes estavam quase prontos, ela pediu aos alunos: ‘Expliquem o cartaz e falem um pouquinho sobre o poema escolhido, por que escolheram, qual foi a sua leitura do poema...’. Nenhum aluno se manifestou. Continuaram montando os cartazes. A professora insistiu seguidas vezes, mas todos se negaram a falar. Por fim, os cartazes foram colados no mural localizado no corredor da escola. Sobre esta escolha didática, a professora explica: ‘Eu acho que eles são jovens, né? Jovens, dispersivos, e resolvi, no final, pegar essa parte mais de fazer mural e tal... porque eles estavam mais a fim de fazer do que de ler, sabe?’. Assim ela revela aspectos de sua representação sobre os alunos, sobre seus interesses e expectativas (CHARTIER, 1999a). Cedendo ao que considera mais **motivante** para os jovens estudantes, Luana propõe uma atividade periférica ao ato de ler, assumindo os riscos apontados por Lajolo:

urge discutir, por exemplo, o conceito de *motivação*, porque é em nome dele que a obra literária pode ser completamente desfigurada na prática escolar. Propor palavras cruzadas, sugerir identificação com uma ou outra personagem,

dramatizar textos e similares atividades que manuais escolares propõem é periférico ao ato de leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede. (2000, p.15)

Cito outro exemplo, ocorrido após a transmissão vocal de um texto de cordel em sala. Cada aluno dizia um trecho, mas quase nada se conseguia ouvir, por causa do barulho externo. Diante do desinteresse manifestado pela turma pela escuta do cordel, a professora propôs que fizessem um jogral a partir do texto: ‘Outra coisa é que a professora da outra turma está montando um jogral. A gente poderia montar um jogral. O que é que vocês acham?’. Dos treze alunos em sala neste dia, só uma aluna levantou a mão, em concordância. Em seguida, mais seis. Ainda assim, a professora manifestou sua frustração em não conseguir a motivação esperada: ‘para algumas pessoas aqui, nada que se proponha é uma boa ideia’.

A estratégia, adotada algumas vezes por Luana, de selecionar textos com temas que, na visão dela, pertencem ao universo dos alunos, parece conseguir despertar algum interesse para discussão em sala de aula. Nos períodos observados, foram trabalhadas, entre outras, as seguintes temáticas: preconceito, gravidez precoce, violência urbana. Pude constatar que houve participação dos estudantes nos debates acerca de temas que fazem parte de seu contexto sociocultural, com confronto de opiniões, exemplos vivenciados por eles ou por pessoas próximas etc.

A rotina de trabalho com os textos literários em aula incluía: transmissão vocal (sempre significativamente prejudicada pelo excessivo barulho externo); discussão temática (sobre temas derivados do texto) e “impressionista” (‘O que acharam do texto? Gostaram?’), que não era proposta para todos os textos; além de exercícios escritos. Estes, em sua grande maioria, destinavam-se ao ensino da gramática da norma culta, compreensão do texto (incluindo, aqui, referências à ‘moral da história’) ou mera localização de informações no texto. Os exercícios abordavam, ainda, em menor escala, o que Rocha Lima (1996) classifica como “rudimentos de estilística e poética”, abrangendo noções de versificação (estrofes, versos, rimas), denotação e conotação, figuras de linguagem, sinonímia. Alguns exercícios abordavam elementos da narrativa, como personagem e narrador (‘A narração é feita em primeira ou terceira pessoa?’). A professora buscou trabalhar o

conceito de intertextualidade, trazendo, durante o semestre, diversos textos que, de alguma forma, “dialogavam” entre si. Os exercícios às vezes eram para nota. Nas provas, vários dos exercícios propostos também se baseavam em textos literários e jornalísticos.

Diante deste encaminhamento didático, temos a opinião do aluno Silvio, leitor de clássicos da literatura por opção, sobre a aula de Luana: ‘é mais gramatical, não dá tanto literatura’. Segundo ele, a professora do ano anterior ‘dava muito literatura’. Daniela faz coro, afirmando que Luana ‘não trabalha muita literatura’. Luciano, que se considera leitor, afirma que gostaria de ter mais aulas de literatura, pois a professora ‘não chega a se aprofundar’. Alguns alunos, como Júlia, consideram que Luana é professora de português, e não de literatura (opinião que também pode estar influenciada pelo nome da disciplina, que exclui a literatura). Para Dante, ela dá aula de português, não de literatura. O jovem ressalta que este ano a professora não pediu para ler nenhum livro e diz que no ano passado é que teve aula de literatura (sendo que a disciplina tem o mesmo nome). Em uma das primeiras entrevistas que fiz, quando perguntei à aluna Ana o que achava das aulas de literatura desta professora, ela me respondeu: ‘Na verdade, ela não dá aula de literatura, não’. Esta resposta me fez alterar a questão nas entrevistas seguintes. Passei a perguntar, com um enfoque mais geral, o que eles achavam das aulas de Luana e de que forma as classificavam. Ana me disse, ainda, que as aulas eram de português, ‘porque ela dá muita gramática, muita oração, muita gramática, muito isso, muito aquilo. Mas, acho, sei lá, assim, se fosse uma aula de literatura, a gente interagir mais com a leitura, acho que seria melhor e aí os alunos não teriam tanto preguiça de ler. Quando qualquer próprio professor dá um texto para ler para poder responder uma questão, dá preguiça de ler mesmo’. Esta reação dos alunos coaduna-se com o fato de que, na comunidade de leitores observada, o texto literário é utilizado quase que exclusivamente como pretexto para o ensino de conteúdos programáticos. Esta prática tem sido criticada por diversos autores, como Kramer (2004):

Se é preciso estudar gramática, que se estude gramática, mas que a literatura não seja usada com esta finalidade exclusiva [...] Utilizar trechos de obras literárias em classes que ainda não descobriram o prazer da leitura, com a finalidade de, didaticamente, transmitir conceitos, ensinar noções de análise sintática, morfológica etc. não acaba por se transformar em um ato de estupro, quando, ao contrário, é preciso estabelecer relações de amor com os livros? (2004, p.195)

De acordo com Soares, um dos caminhos mais frequentes da escolarização inadequada da literatura é transformar o texto literário em “texto informativo, em texto formativo, em pretexto para exercícios de metalinguagem” (2006, p.47). Com suas escolhas didáticas, Luana, muitas vezes, se aproxima do que Magda Soares condena como linha central a ser adotada para o “estudo do texto” em sala, ou seja, “exercícios de compreensão, de mera localização de informações no texto, exercícios de metalinguagem (gramática, ortografia), exercícios moralizantes” (2006, p.44). Soares critica certas atividades que se desenvolvem sobre os textos: “há ainda, com frequência, exercícios de opinião sobre o texto, vagos – O que achou? Gostou do texto? – e exercícios que pretendem buscar no texto um ensinamento moral – o que o texto nos ensina?” (2006, p.46). Chamei de discussão “impressionista” aquela voltada para a opinião dos alunos sobre o texto, promovida por Luana. Como vimos, questões propostas em sala pela professora, após a escuta de textos, são similares às citadas por Magda Soares: ‘Quero ouvir vocês em relação ao texto, se gostaram ou não, se é engraçado ou triste’; ‘O que acharam do texto? Gostaram?’. Em outros momentos, Luana enfatiza ensinamentos morais. A respeito do texto *Proezas de João Grilo*, a professora pergunta aos alunos: ‘Qual é a moral da história em relação aos ladrões?’. As críticas de Soares se referem a uma pedagogia da literatura que se afasta da percepção da literariedade dos textos, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem (SOARES, 2006, p.43), em suma, uma pedagogia que esvazia o texto literário do seu potencial (WALTY, 2006, p.51) e de suas possibilidades (FERREIRA, 2001), relegando ao segundo plano ou mesmo deixando de lado sua dimensão estética. Apesar de, em sua representação de Literatura, Luana frisar a dimensão do ‘como’ as coisas são ditas (‘a literatura para mim é isso, esse casamento muito próximo do *como* você diz e *o que* que você está dizendo, e não imbecilizar o leitor’), sua prática pedagógica não privilegia esta relação entre forma e conteúdo, voltando-se, prioritariamente, para “as informações que os textos veiculam, não para o modo literário que as veiculam”, ou seja, centra-se “nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura” (SOARES, 2006, p.43). De acordo com Evangelista,

não estamos negando que haja, nos textos literários, possibilidades para as mais diferentes abordagens – funcionais, informativas, éticas -, tanto que elas continuam sendo levadas em consideração. O que se lamenta é quando essa dimensão da experiência estética é completamente ignorada. (2008, p.4)

Não observei, em nenhuma aula a que assisti, prática de leitura voltada especificamente para a fruição do estético. Neste caso, tangencia-se o resultado de pesquisa realizada por Maria Teresa Freitas com professoras do ensino fundamental³:

Nos relatos das professoras pesquisadas, percebemos a literatura como objeto didatizado: em lugar da fruição do estético, havia a presença do ensino da gramática a partir dos textos literários ou ainda a leitura de um livro de literatura vinculada ao preenchimento de fichas, questionários ou provas [...] Essas atividades escolares contribuíam assim para matar o gosto pela literatura, que ficava reduzida aos chamados “livros de colégio”. (2003, p.167)

Nas entrevistas com alunos, encontramos uma categoria nativa similar à mencionada por Freitas (“livros de colégio”). Diz a aluna Áurea, que não se considera leitora: ‘Eu leio é para fazer prova, algum trabalho, assim, eu leio e tudo. Não tenho esse hábito de ficar lendo. [...] Eu já li **livros de escola**’. Luciano conta que, apesar de gostar de literatura, quando tem que ler obrigado para a escola, lê com preconceito: ‘fui obrigado a ler *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. No começo, eu já comecei a ler [...] com aquela visão preconceituosa, né? Tipo, não vou ler esse livro, esse livro é chato, é chato. Aí, eu que comecei com aquela visão, eu achei chato’. Luciano conta que, em outro momento, decidiu pegar o mesmo livro para ler por opção e sua impressão foi oposta à inicial:

Pô, não tem nada pra fazer, tô com aquele livro em casa, tô com aquele *Vidas Secas*, vou pegar pra ler de novo. Aí eu peguei pra ler com outra visão, acabou que eu comecei a ler, fiquei maravilhado com aquela história daquele livro, vou ler mais Graciliano, né? Aí eu peguei *Viventes das Alagoas*, um livro de crônicas dele também.

Júlia, que se classifica como leitora, defende que a aula de Literatura não deveria se limitar a ‘um texto que todo mundo lê e aí interpreta, responde aquelas questões e fica por isso mesmo’. Sua reclamação se harmoniza com a denúncia de Evangelista, a respeito do tratamento que, muitas vezes, “é dado ao texto estético

³ Resultados detalhados da pesquisa estão publicados em: FREITAS, M. T. A. (Org.). *Narrativas de professoras* leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica. Rio de Janeiro: Ravil, 2008.

na escola [...]: abordagens informativas, estruturais, utilitárias, em detrimento da experiência pessoal, da descoberta de recursos e marcas estéticas do texto” (2008, p.4). Para se priorizar o “estudo do texto” em sala, muitas vezes abre-se mão da emoção, da diversão, do prazer que o texto literário pode proporcionar (SOARES, 2006, p.43). Para Magda Soares, o estudo do texto é uma atividade intrínseca ao processo de escolarização, mas

uma escolarização adequada da literatura será aquela que se fundamente em respostas também adequadas às perguntas: por que e para que ‘estudar’ um texto literário? o que é que se deve ‘estudar’ num texto literário? Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação de realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o ‘estudo’ daquilo que é *textual* e daquilo que é *literário*. (2006, p.44)

Como vimos, na pedagogia utilizada por Luana, estas questões não são privilegiadas, ficando em segundo plano, sendo tratadas superficialmente (em exercícios escritos, já que estão ausentes das discussões propostas após a transmissão vocal dos textos) ou mesmo sendo ignoradas. O aluno Diego, que não se considera leitor de literatura, acha que falta um espaço de leitura ‘livre’, ‘sem cobrança’, na escola. Assim Luciano descreve o que seria, para ele, a aula ideal de Literatura:

Uma aula para despertar esse gosto pela literatura, uma aula que faça o aluno ter curiosidade de saber mais sobre os livros, é, tipo, como eu chegar pra você e te contar uma história e te despertar aquela curiosidade, e você fica: ‘conta o final, conta o final’, eu acabo não falando pra você o final, você vai ter que pegar o livro e ler. E a pessoa acaba despertando e lendo.

A estudante Lívia faz coro com Luciano, ao defender que a aula de Literatura ideal teria que contar com ‘um professor muito dinâmico’, que trouxesse para a sala de aula textos que chamassem sua atenção de modo a despertar a vontade de aprender e querer saber. A demanda destes alunos se coaduna com a “Pedagogia do bom senso”, de Freinet. Para o pedagogo francês, o problema essencial da educação é “a preocupação essencial que devemos ter de fazer a criança sentir sede” (1996, p.15). A metáfora remete exatamente à fala de Lívia: sede ‘de aprender, de querer saber’. Prosseguindo na imagem que criou,

Freinet afirma que os métodos que pretendam fazer beber quem “não está com sede” podem gerar “aversão pelo alimento intelectual” (1996, p.16).

Luana revela, na entrevista, que seu objetivo no curso era fazer com que ao menos ‘alguns [alunos] passassem a ler. Pelo menos o jornal, não é? Que se interessassem.’. Talvez pela representação dos estudantes que ela expressa (de jovens que ainda não leem, que não se interessam pela leitura), não considere suas práticas extra-escolares de leitura como subsídio (ou ponto de partida) para novas leituras. Por que, por exemplo, para além dos **temas** de interesse, não considerar também os **suportes** que os estudantes dominam e utilizam com prazer e intimidade no cotidiano, como é o caso do computador, bem como os tipos e competências (CHARTIER, 1999a) de leitura que estes suportes ensejam? O “leitor navegador” (CHARTIER, 1999b) está ausente da fala de Luana, que busca formar leitores de livros e jornal impresso.

Vimos que os alunos de Luana leem e escrevem cotidianamente para além das demandas da escola. As práticas de leitura mais frequentes dos alunos ligam-se, em sua maior parte, ao texto eletrônico. A este respeito, Freitas, que vem realizando amplas pesquisas com adolescentes internautas⁴, faz um alerta que serve especialmente aos professores de LP e literatura:

Como educadores que somos, não podemos nos deixar influenciar por algumas impressões correntes entre as pessoas, de que aquilo que se escreve na Internet, principalmente por adolescentes, é bobagem, vulgaridade, perda de tempo, pobreza de linguagem; que a superficialidade das páginas da *web*, que aceitam tudo, não merecem nossa confiança. Para uma compreensão do que acontece nas páginas da Internet, precisamos ir além das aparências. (2003, p.158)

Como vimos, Roger Chartier considera que a “revolução do texto eletrônico”, com o surgimento das novas tecnologias digitais, modifica não somente a técnica de reprodução dos textos, como também suas estruturas e as formas do suporte que o comunica aos leitores (1999a, p.97). Portanto, configura-se como uma revolução da leitura e da escrita, que altera a relação do leitor e do escritor com o texto, as maneiras de ler e escrever, dando lugar a um novo

⁴ Cito como exemplo: “A construção-produção da escrita na Internet e na escola: uma abordagem sociocultural” (1999-2001) e “A construção-produção da escrita na Internet e na escola: uma abordagem sociocultural (continuidade e desdobramentos)” (2001-2003). Estas pesquisas foram realizadas pelo Grupo de Pesquisa Linguagem, Interação e Conhecimento (LIC), da UFJF, e coordenadas pela professora Maria Teresa Freitas.

letramento: o digital. O historiador francês ressalta mudanças ditadas pela representação eletrônica dos textos:

ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à captura imediata da totalidade da obra, tornada visível pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de longo curso entre arquipélagos textuais sem margens, nem limites. Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais. (1999a, p.101)

Nesta pesquisa, todos os jovens entrevistados têm acesso e conhecimento suficiente para lidar minimamente com o computador. Todos navegam em diversos tipos de *site* na Internet, com destaque para os *sites* e programas de relacionamento (Orkut, MSN e outros similares), que estimulam interação entre os internautas, configurando o que se poderia chamar de “sociabilidade digital”. Para este fim, os blogs e o correio eletrônico (email) também são utilizados. Não saberia detalhar com precisão as competências diferenciais do grupo em relação às novas tecnologias, mas isto foge ao escopo deste estudo. O que importa ressaltar é que todos os entrevistados têm algum nível de letramento digital (SOARES, 2002b). Apesar disso, Luana opta por não utilizar o computador como suporte de leitura na escola, limitando-se aos textos impressos (livro e fotocópia). A razão alegada, como já foi mencionado, é que a sala de informática disponível não funciona a contento (apesar de sua parceira de área fazer uso deste recurso). Para o aluno Luciano, a infra-estrutura da escola é sub-utilizada. Diz ele: ‘A gente vê num colégio que tem, como poucos, laboratório de artes, laboratório de biologia, laboratório de química, e a gente não usa nada disso’. Quanto à sala de computadores, o jovem esclarece que a opção de não utilizá-la não é comum a todos os professores: ‘A galera usa, a galera de outras turmas, mas a minha turma, eu estudo aqui há três anos, eu usei muito pouco, só fui três vezes na sala de informática’. Luana também não sugere práticas que envolvam este suporte em casa, apesar de ser o mais utilizado na leitura extra-escolar dos alunos e, de uma forma geral, o que mais desperta interesse e prazer.

E se, numa outra linha de ação, a professora procurasse compreender as práticas extra-escolares prazerosas de leitura dos alunos e partisse delas em direção a outras, expandindo seu repertório? Para além dos temas de interesse, que

buscasse perceber tipos de suporte e leitura voluntariamente escolhidos, sentidos atribuídos a eles pelos jovens, preferências textuais, usos que fazem destes textos, gestos cotidianos nesta área. Aqui nos aproximamos, de alguma forma, do que propõe Chartier como estratégia para formação de leitores:

O problema não é tanto o de considerar como não-leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos mais densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar. (1999b, p.104)

Assim, Chartier defende que a escola se aproprie das “leituras selvagens” dos jovens (referindo-se basicamente aos textos não-legitimados pela cultura letrada), tomando estas práticas leitoras cotidianas como ponto de partida para alargar o acervo e as competências de leitura dos alunos, na direção de textos mais densos e transformadores. Esta categoria de texto harmoniza-se com o que Barthes (1997) chama de “textos de fruição”, entendido como o que abala as bases históricas, culturais e psicológicas do leitor, colocando em crise sua relação com a linguagem e, conseqüentemente com o mundo, promovendo reestruturação em suas memórias, gostos, valores.

Num contexto de jovens que já possuem algum domínio das tecnologias digitais, como é o caso estudado, a cibercultura não teria contribuições relevantes na direção do letramento literário dos alunos? Cumpre ressaltar que a relação dos jovens com a Internet vai além do domínio das competências, da diversão ou do prazer. No estudo antropológico que fazem das culturas jovens urbanas da contemporaneidade, Almeida e Tracy (2003) refletem sobre a construção da identidade de grupos de jovens cariocas entre 15 e 19 anos (faixa próxima à observada nesta pesquisa), destacando o papel determinante das novas tecnologias neste processo. Na visão das autoras, a identificação do estilo de vida dos jovens com o uso da Internet é tão intensa, que vale uma comparação entre eles: “A navegação pela Internet é capaz de servir, muitas vezes, como metáfora para os estilos de vida atravessados pela simultaneidade e pela exigência de assimilação não-linear de informações” (2003, p.68). Para Almeida e Tracy, os novos suportes e tecnologias levam, especialmente no âmbito das culturas jovens, a “formas de

atenção e de concentração do pensamento que se processam independentemente de vivências sequenciais e lineares” (2003, p.68), características da “geração *zapping*”⁵. O conceito de *zapping* ultrapassa a relação com a televisão e ganha a dimensão de um comportamento comum nesta geração, ligado, entre outras coisas, ao desejo de movimento, à vontade “de não se perder nada” (AMEIDA; TRACY, 2003, p.70), à alternância de atividades⁶ e à capacidade dos jovens de fazer uso simultâneo de dispositivos eletrônicos (celular, computador, televisão, aparelho de som...). Como exemplo, cito a fala da aluna Edith. Quando pergunto o que faz no fim-de-semana, ela responde: ‘Eu fico, vejo televisão, escuto música, tudo junto. Eu, por exemplo, só consigo estudar se tiver música. [...] Eu não consigo estudar se não tiver um barulho no ouvido’. Estas características marcam um estilo de relação de jovens com as sociedades complexas, com um “mundo regido por intensidades, fragmentações e segmentações, que dão origem a subjetividades que se constituem em fluxo” (VELHO, 2003a, p.69). O multipertencimento e o trânsito por diferentes contextos socioculturais, cenário em que se constroem as identidades nas sociedades complexas, são muitas vezes intermediados pelas novas tecnologias. No caso dos jovens estudados por Almeida e Tracy (2003), o destaque vai para a Internet, que permite um trânsito virtual e instantâneo, e para o celular. Embora a pesquisa destas autoras seja em torno de jovens de classe média do Rio de Janeiro, ressalto que o grupo de alunos que entrevistei também faz uso intenso da Internet no seu cotidiano e dela se apropria como espaço de sociabilidades e local privilegiado para suas práticas de leitura e escrita não-escolares. Levando em conta estas reflexões sobre as culturas jovens atuais, não valeria a pena, para o professor, conhecer e considerar os efeitos da Internet sobre as práticas cotidianas de leitura e escrita dos alunos, agregando-as em suas estratégias didáticas de ensino da literatura? Mas quais são as possibilidades do computador para o ensino de literatura e para promover aproximação dos alunos com a leitura deste tipo de texto?

⁵ Que deve este nome ao costume de se mudar constantemente de canal quando se está em frente à TV, utilizando o controle remoto (ALMEIDA; TRACY, 2003).

⁶ Exemplo colhido por Almeida e Tracy (2003, p.69) em entrevista com uma jovem: “Às vezes, fico em casa alternando atividades. Ligo a TV, ando até a cozinha pra comer, ou até o banheiro, e deixo a TV ligada para ouvir o que está passando”.

Maria Teresa Freitas anuncia alguns resultados obtidos em suas pesquisas com jovens internautas que se coadunam com os dados coletados em nossas observações e entrevistas. Ela afirma:

estamos descobrindo que a Internet está possibilitando que os adolescentes leiam/escrevam mais. Passam horas diante da tela e, manuseando o teclado, entregam-se a uma leitura/escrita teclada criativa (criando códigos apropriados ao novo suporte), espontânea, livre, em tempo real e interativa. Além destes aspectos comunicativos, percebemos que a navegação pelos *sites* da Internet pode também estar possibilitando um novo encontro com a literatura. (FREITAS, 2003, p.160)

Para Freitas (2003), a Internet abre novos e promissores caminhos de aproximação com a literatura e lhe dedica um enorme espaço. Crescem os *sites* voltados para a literatura, com bases de dados atualizadas sobre obras, autores, gêneros, movimentos literários etc., facilmente acessáveis em programas de busca (como Google e Yahoo). Na rede, encontram-se grupos de pesquisa e fóruns de debate sobre autores e obras, ampliando possibilidades de interação entre internautas (FREITAS, 2003, p.160). Outro caminho aberto pela rede virtual é o de divulgação de textos produzidos pelo leitor navegador, por meio de blogs, Orkut, *sites* pessoais ou especializados, entre outros. É possível encontrar, também, *sites* de criação literária coletiva na Web, que estabelecem, pela autoria coletiva, via de troca e interação entre internautas. Já existem *sites* onde é possível obter obras literárias na íntegra e gratuitamente, facilitando o acesso das camadas populares à literatura. Ainda que a quase totalidade dos alunos que entrevistei nesta pesquisa não possuía biblioteca (com livros) em casa, todos demonstram ter acesso ao que Chartier chama de “biblioteca eletrônica” (1999b, p.119), formada pelo imenso acervo disponível gratuitamente na Internet (pagando-se apenas pelo acesso à rede – provedor ou *lan house*). Na escola, a biblioteca eletrônica ajudaria a superar a limitação do acervo de livros com exemplares para a turma toda, possibilitando ampliar as escolhas de texto da professora. O aluno Pedro, por exemplo, que se considera leitor (lê livros e jornal) e navega na Internet todo dia, defende que a aula de literatura deveria incluir livros e Internet, de modo que houvesse material ‘disponível para todo mundo. Seria o ideal’. A Internet, para ele, ajudaria a buscar textos ‘de outros [autores] também, que a gente não conhece. Que muito a gente não conhece’. Diego diz que gostaria de ter ‘um foco maior em literatura’ nas aulas da professora Luana, porque, entre outras coisas,

gostaria de ‘conhecer um pouco mais dos autores, um pouco da vida deles, do que eles escreveram’. Ele afirma que, para se informar a este respeito, já procurou, por conta própria, informações na Internet. E conta que isto o estimulava a querer saber cada vez mais:

muita gente às vezes conhece pequenos versos, frases de autores famosos, mas não sabe de quem escreveu, da vida desse autor. Pelo menos eu sabia de algum, mas eu, pô, ‘quem é esse cara que escreveu isso?’. Às vezes eu buscava na Internet, procurava, aí sim, eu tinha cada vez mais vontade de buscar sobre a vida dele, do que aconteceu, se ele tá vivo ainda, de toda a história dele.

Para os alunos entrevistados nesta pesquisa, o livro ainda é o suporte mais associado à literatura (a ponto de ser utilizado como metonímia), mas, como foi visto, o computador já permeia a relação de vários deles com o texto literário. A estudante Ilana lê e coleciona poemas que descobre pela Internet. Diego, ao falar sobre o que significa literatura para ele, afirma: ‘A primeira coisa que vem na minha cabeça é livro, mas acho que literatura abrange muito além do livro, porque você pode buscar literatura em computador, jornal, biblioteca’.

Para Freitas, é na Internet que o texto consegue assumir toda a sua potencialidade por meio do hipertexto, que promove novas formas de leitura/escrita, “estabelecendo nós, ligações com outros textos e autores, criando linhas variadas e interpretativas, [...] concedendo a este [ao texto] uma dinamicidade que se concretiza na possibilidade de se realizarem diferentes percursos” (2003, p.162). Com isso, o leitor navegador pode elaborar uma edição particular, exercitando a montagem de um caleidoscópio textual, em movimento de criação pessoal. Assim, Freitas destaca a atitude interativa, exploratória e lúdica favorecida pelo texto eletrônico, ressaltando que o “leitor em tela” torna-se muito mais ativo do que o “leitor em papel” (2003, p.163). Na mesma linha, Chartier defende que “o novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro” (1999b, p.88). Além dos recursos já citados em torno do texto eletrônico, ainda há a “oportunidade de se associar às informações o recurso da imagem e mesmo da animação e do som” (FREITAS, 2003, p.161). O aluno Antônio, que se classifica como leitor, aponta a possibilidade de, com auxílio do computador, fazer uso de imagens na aula de literatura. Quando pergunto a este jovem se ele vê sentido em estudar literatura na escola, ele

responde imediatamente: ‘Ah, no computador acho que sim, que tem como você pesquisar na Internet, fazer *download* de imagens, livros’. Alexandre, que já ‘baixou’ livros pela Internet, também ‘baixou’, por iniciativa própria, um filme inspirado no último livro que leu: ‘quando eu comecei a ler o livro, eu procurei na Internet e baixei o filme, aí eu falei, vou deixar pra ver o filme quando eu terminar de ler o livro, ou seja, acabei de ler o livro ontem, vou assistir o filme hoje’.

Maria Teresa Freitas (2003) defende que as transformações tecnológicas podem ser aliadas do livro e da literatura, contribuindo para o letramento literário. Sem pretensão de esgotar o assunto, desejo apenas ressaltar que leitura e escrita encontram terreno fértil na Internet. Se o professor inclui entre seus objetivos despertar o interesse dos jovens pela leitura, por que ignorar as possibilidades abertas pela Internet e o apelo que esta exerce sobre os alunos?

Como citado em capítulos anteriores, a professora Luana deseja contribuir para que seus alunos possam atender as demandas de leitura do mercado de trabalho: ‘Eu acho que a leitura no mundo de hoje é fundamental para qualquer ocupação profissional, entendeu?’. Chartier destaca que, na era do texto eletrônico, as demandas sociais de leitura e a escrita vêm se tornando mais complexas: “O Estado tem outras exigências, as empresas e as administrações exigem sempre mais” (1999b, p.101). Demandas relativas ao domínio de leitura e escrita digitais são cada vez mais presentes no mercado de trabalho, em diversos níveis salariais. A este respeito, Soares nos lembra que “os eventos de letramento que ocorrem com a intermediação da Internet exigem novas práticas e novas habilidades de leitura e escrita” (2002b, p.9). Em pelo menos duas escolas particulares de prestígio próximas à escola estudada, observa-se um alto investimento no letramento digital dos alunos, inclusive com aulas e professores específicos de informática e infra-estrutura adequada, demonstrando sua importância para a sociedade atual. Vale destacar que, nos dois casos citados, o computador é utilizado também em aulas de Língua Portuguesa.

Se a meta é dar ‘aulas de leitura’ (para usar a expressão com que Luana definiu seu trabalho em sala de aula), estimular a leitura de literatura, formar leitores, preparar os jovens para as demandas sociais de leitura e escrita, por que desconsiderar a revolução eletrônica, que marca tão profundamente nosso tempo, a identidade destes jovens e suas práticas cotidianas de leitura e escrita? Ao ignorar as formas de leitura e escrita significativas e prazerosas que permeiam o

contexto sociocultural dos alunos, contribui-se para a defasagem entre as propostas da escola e os interesses e vivências dos jovens (FREITAS, 2003, p.168). Refletindo sobre o contraste de interesse em relação à leitura digital e à leitura escolar (associada à literatura impressa) que existe para a maioria dos jovens com quem teve contato em suas pesquisas, Freitas conclui que a atração provocada pelo texto eletrônico passa pela liberdade de escolha, pela variedade de *sites* disponíveis na Internet, pela “possibilidade de se construir um sentido pessoal para a leitura” e pela “oportunidade de desenvolver o seu imaginário por meio das propostas ficcionais presentes no ciberespaço” (2003, p.169). Freitas faz um alerta aos educadores: “Só mergulhando no mundo do ciberespaço, navegando pela Internet, conseguiremos de fato conhecer e compreender o que ela tem a oferecer” (2003, p.158), evitando desconfianças e críticas baseadas em um conhecimento superficial deste novo meio. Diante disto, pergunto-me: será Luana uma leitora navegadora? E constato que, em sua entrevista, o computador não é sequer mencionado quando trata de suas práticas preferenciais de leitura e de sua auto-representação como leitora.

No discurso, Luana demonstra perceber que algumas estratégias comumente utilizadas por seus colegas afastam o aluno da literatura. Critica o ensino centrado na periodização e explicita sua oposição a encaminhamentos tradicionais da didática da literatura, mostrando que reflete sobre o seu trabalho docente:

Há uma equipe de professores de português que há muito decidiu que não vai trabalhar literatura segundo os moldes tradicionais de período literário (muito questionáveis, a gente sabe), autores, características etc. Isto no turno da manhã, pois à noite ainda tem gente que faz.

Apesar disto, se consideramos o contraste existente entre a aprovação à professora e suas aulas e o afastamento da literatura (especialmente da literatura canônica) que a maioria dos alunos demonstra, podemos concluir que a escolarização da literatura que Luana promove mostra-se inadequada. Para Soares, escolarização inadequada da literatura seria aquela que termina “afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler” (2006, p.47). Segundo Walty, a escolarização inadequada está ligada a um caminho didático que

esvazia o texto literário de seu potencial, congelando-o em definições e classificações, ou usando-o com outros objetivos tais como transmitir conhecimentos, ensinar regras morais, refletir sobre drogas ou aborto na adolescência e, principalmente, ensinar regras gramaticais. Em nome da literatura, tais procedimentos, muito usados em livros didáticos, [...] acabam por deformar o leitor ou afastá-lo do texto definitivamente. (2006, p.51)

Porém, na visão Walty, a relação entre literatura e escola “não é apenas inevitável, antes pode ser fecunda e estimulante” (2006, p.51). De acordo com esta autora,

não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras. Em suma, o uso inadequado do texto literário, fragmentado, deslocado, manipulado, levaria à sua subordinação ao jugo escolar. (2006, p.52)

Para o aluno Diego, leitor de jornal e revistas, a aula de literatura ideal ‘não seria na escola’, mas sim em ‘um lugar livre, menos barulhento’. Como locais possíveis, ele cita a ‘janela’, o ‘bosque’ ou, ainda, ‘perto do mar’, e resume: ‘um lugar diferente, coisas novas’. Para Dante, a aula ideal de literatura também parece excluir a escola, constituindo-se em: ‘uma roda de livros, uma roda de pessoas lendo, mas em um lugar legal, assim, não é todo mundo na cadeira na escola, mas num lugar que se sentasse em almofadas, lugar assim que cada um lesse um pouco’. Para alguns alunos, parece quase impossível vislumbrar um contato estimulante com o texto literário dentro da escola. Porém, diversos autores apontam possibilidades de uma escolarização adequada da literatura. Para Magda Soares, é inevitável que a literatura se escolarize ao se tornar “saber escolar” (2006), mas é preciso que se preserve o literário (SOARES, 2006, p.42; FREITAS, 2003, p.168), que se resgate a dimensão estética (EVANGELISTA, 2008, p.3) e se conduza “eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores do **ideal de leitor** que se quer formar” (SOARES, 2006, p.47) [grifo meu]. Faz parte deste processo de escolarização adequada um estudo de textos literários que seja ligado a conhecimentos e habilidades necessários à formação do leitor de literatura, levando à “análise do que é essencial neles, isto é, a percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem” (SOARES, 2006, p.43). De acordo com Evangelista, uma escolarização adequada da literatura deve considerar a

construção da autonomia dos leitores, “no sentido de proporcionar-lhes cada vez mais condições de escolher os textos e as obras, canônicas ou não, para a ampliação do seu repertório de leituras, baseadas em critérios claros para eles” (2008, p.10). Esta autonomia pode ser o que Luana persegue, quando afirma que quer contribuir ‘para eles [alunos] lerem mais sozinhos também’. A um ensino da literatura comprometido com a formação de leitores literários (como o que Luana defende), Soares acrescenta a dimensão do gosto de ler: “talvez o que se devesse pretender seria não o conhecimento de certos autores e obras, mas a compreensão do literário e o gosto pela leitura literária” (2006, p.28). Kramer defende que a escola tem o dever de formar leitores, e afirma:

A presença necessária da dimensão do gosto, se se quer formar pessoas leitoras que não tenham medo ou vergonha de escrever, é, assim, uma das condições do processo de humanização e de efetiva garantia de mais esse direito social: ler e escrever. [...] Em nome de criar o hábito da leitura, as escolas têm gerado aversão pelos livros. No lugar do hábito de ler, então, propomos que se busque criar o gosto de ler. (2004, p.192, 195)

A este respeito, Kramer (2004, p.190) lembra o ensinamento de Calvino: “O gosto é fruto da memória”. Segundo a autora, “apreciar ou deixar de apreciar alguma coisa resulta de um processo acontecido na história, no decorrer de relações e interações entre sujeitos e objetos sempre situados e contextualizados histórica e socialmente” (KRAMER, 2004, p.190). Assim, pode-se concluir que, na comunidade de leitores estudada, a pedagogia da literatura adotada por Luana não favoreceu, no período observado, a “vivência do literário” (SOARES, 2006, p.42) pelos jovens em sala de aula, associada à fruição do estético, à emoção, diversão e prazer que o texto literário pode propiciar. Quando pergunto à professora que resultados ela acha que consegue atingir com suas aulas, responde: ‘Eu fico muito aquém do que eu gostaria, né?’. Em relação ao seu objetivo de formar leitores, Luana enfrenta um contexto escolar que se constitui em desafio, com diversas circunstâncias que não favorecem uma escolarização adequada da literatura, como a inadequação da sala de aula excessivamente barulhenta; a composição de uma turma formada por ‘sistema de exclusão’; as restrições econômicas predominantes no grupo de alunos; as limitações do acervo de livros disponíveis para uso em sala de aula; a qualidade insatisfatória, segundo seu julgamento, da sala de informática etc. Além disto, a professora ressalta que um

dos limites que a escola enfrenta em termos de estrutura organizacional é a falta de uma coordenação pedagógica, o que não beneficia o trabalho de alguns professores que buscam criar novos encaminhamentos para o ensino de LP e Literatura. Ela afirma:

Me atrapalha não haver uma coordenação pedagógica na escola. Porque eu acho que muito esforço que existe aqui por vários professores, que é feito isoladamente, porque a estrutura não permite agregar... Não é que não permita, mas não há nenhum mecanismo que favoreça essa articulação. Então, não existir um coordenador pedagógico é o mais... é o que mais atrapalha. [...] A gente consegue fazer alguma coisa em Português e a equipe de professores da escola é muito boa, então, quer dizer, o resultado é muito pífio em relação ao que está aí... Eu acho que muito é por conta disso.

A prática docente da professora precisa ser contextualizada nas circunstâncias adversas em que ocorre. Neste cenário, ao menos no que tange à maioria dos alunos, Luana não obtém êxito em formar o seu ideal de leitor, que inclui o interesse e o gosto pelos livros e pelos clássicos da literatura.