

**O PRECONCEITO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DE LEITORES:
INGRESSANDO NOS BOSQUES DA FICÇÃO E OUTRAS LEITURAS
ENTRE PONTOS E CONTRAPONTO**

Renato de Oliveira Dering¹

(UFV)

Ederson Luís Silveira²

(CAPES/UFSC)

RESUMO: O presente trabalho se propõe a investigar e trazer reflexões sobre assuntos que façam emergir o tema da formação de leitores na atualidade. Para isso, serão apresentados autores para discussão dialogando entre si entre pontos e contrapontos sob vieses distintos e interseccionados que possibilitem abordar o tema proposto. Podemos adiantar aqui que nas práticas de leitura na escola não são contemplados, na maioria das vezes, trabalhos que visem perceber diferentes experiências de leitura que nem sempre partem de cânones literários. Se os professores levarem em consideração experiências distintas de leitura para então aproximar os alunos de culturas diferentes daquelas em que estes estiverem inseridos, pode ser que haja maior repercussão das práticas em sala de aula bem como aprimoramento das capacidades reflexivas de cada leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de leitores; leitura; ensino.

ABSTRACT: The present work intends to investigate and bring reflections on subjects that make emerge the topic of formation of readers today. To do this, authors will be presented for discussion in dialogue with each other between points and counterpoints under distinct biases and interseccionados which allow to approach the theme proposed. We can do here that reading practices in school are not included, for the most part, works aimed at realizing different reading experiences that don't always start from literary canons. If teachers take into consideration different experiences to reading then bring the students from cultures other than those in which they are inserted, there may

Revista Litteris

www.revistaliteris.com.br

ISSN: 19837429

setembro de 2014

N.14

¹Mestre em Letras (Estudos Literários) pela Universidade Federal de Viçosa – UFV, graduado em Letras pela Universidade Federal de Goiás-UFG. Email: renatodering@gmail.com Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7891833942208165>

²Mestrando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina –UFSC, pós-graduando em Ontologia e Epistemologia, graduado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande-FURG (RS), membro da Associação Brasileira de Linguística Aplicada –ALAB e do FORMATE/GESTAR- Grupo de Estudos em Territorialidades da Infância e Formação Docente da Universidade Estadual do Sudoeste Baiano-UESB. Email: ediliteratus@gmail.com Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9636609353277293>

be greater impact of practices in the classroom as well as improvement of reflective capacities of each reader.

KEYWORDS: Formation of readers; reading; teaching.

INTRODUZINDO O PERCURSO

O pensamento dialético afirma [...] que nunca há pontos de partida absolutamente certos, nem problemas definitivamente resolvidos; afirma que o pensamento nunca avança numa linha reta, pois toda verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto, da mesma forma que o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais. A marcha do conhecimento aparece assim como uma perpétua oscilação entre partes e o todo, que devem esclarecer mutuamente.
Lucien Goldmann

O início deste texto se dá a partir de uma provocação reveladora da incompletude das certezas que vão tomando lugar nas diferentes épocas das quais o ser humano constitui seus modos de olhar para si e para a sociedade que está ao seu entorno. O que aqui se propõe é uma investigação com vistas a instigar o debate e a reflexão em torno da problemática da leitura no contexto escolar brasileiro. O problema não é novo: há carência de leitores cada vez mais acentuada nos estados da federação e as políticas públicas de leitura podem ser contadas nos dedos.

Fora isso, a cultura escolar não está possibilitando, faz tempo, que a leitura seja percebida em seu papel fundador da consciência crítica dos educandos, força motriz impulsionadora da criticidade e exercício da cidadania a partir da reflexão com saberes em tensionamento. Não trataremos aqui de construção de saberes, porque a construção supõe que algo emerge do nada, como se não houvesse algo antes de ser “construído”.

Para Rosa (2014), desse modo, não se está aqui destacando que o estudante deve ser o centro de todos os processos de ensino aprendizagem nem que o professor o seja, mas que ambas as posições sejam percebidas na centralidade dos processos de ensino. Isso porque os saberes que o estudante traz consigo antes de ser inserido no contexto escolar não podem ser negligenciados, nem o papel do professor, enquanto interlocutor mais experiente deve ser ignorado, mesmo se for defendida sua função de mediador frente aos processos de ensino.

Isso não quer dizer que o professor vai partir sempre das situações com que os educandos tiverem familiaridade, sob pena de aliená-los e não possibilitar o desenvolvimento das capacidades de crítica a partir da exposição de outros contextos além daqueles possibilitados pelos saberes do cotidiano como nos alertou Bourdieu. A escola tem seu lugar em meio ao bombardeio de informações atuais, cabe a ela fazer pensar, problematizar e possibilitar a seleção de informações, para que, ao invés de naufragar em meio às informações, os estudantes consigam, de fato, navegar, dentro de fora da net.

Neste contexto, a prática de leitura e os estudos sobre a leitura se tornam cada vez mais relevantes, desde que, como anteviu Ezequiel Teodoro da Silva em 1985, ocorram de forma crítica séria e consciente. Dessa forma, o exercício da leitura dentro e fora dos ambientes escolares, precisa ser aprendido a partir das possibilidades de trabalho que permeiam diversas disciplinas, já que aqui não se propõe a leitura através do cânone estabelecido pelos críticos literários de determinada época, mas que se pense a partir da leitura e das múltiplas possibilidades em que ela pode se manifestar no cotidiano, por exemplo. Ampliamos assim os modos de conceber a leitura sem deixar de lado a função formativa e problematizadora que as diversas formas de leitura da palavra podem suscitar.

Sincera e honestamente, acredito que o exercício da leitura da palavra tem muito a ver com a conscientização e elevação do homem brasileiro, em que pese a tradição oral de nossa sociedade e a forte influência, mais recente, de outras linguagens para a circulação da cultura. [...] meus discernimentos históricos mais profundos, as direções mais críticas da minha práxis não surgiram ou surgem somente daquilo que ouvi ou vi, mas principalmente daquilo que li. (SILVA, 1985, p. 12)

Neste contexto, a prática de leitura e os estudos sobre a leitura se tornam cada vez mais relevantes, desde que, como anteviu Ezequiel Teodoro da Silva em 1985, ocorram de forma crítica séria e consciente. Dessa forma, o exercício da leitura dentro e fora dos ambientes escolares, precisa ser aprendido a partir das possibilidades de trabalho que permeiam diversas disciplinas, já que aqui não se propõe a leitura através do cânone estabelecido pelos críticos literários de determinada época, mas que se pense a partir da leitura e das múltiplas possibilidades em que ela pode se manifestar no cotidiano, por exemplo. Ampliamos assim os modos de conceber a leitura sem deixar de lado a função formativa e problematizadora que as diversas formas de leitura da palavra podem suscitar.

A circulação dos mesmos objetos impressos de um grupo social a outro é, sem dúvida, mais fluida do que sugeria uma divisão sociocultural muito rígida, que fazia da literatura erudita apenas uma leitura das elites e dos livros ambulantes apenas a dos camponeses. De fato, hoje estão bem atestados tanto o manuseio de textos eruditos por leitores que não o são quanto à circulação, nem exclusiva e talvez nem mesmo majoritariamente popular, dos impressos de grande difusão. Os mesmos textos e livros são objetos de múltiplas decifrações, socialmente contrastantes – o que deve levar necessariamente a completar o estudo estatístico de suas condições desiguais com aquele de seus usos e empregos. Acrescentar, portanto, ao conhecimento das presenças dos livros aquele das maneiras de ler. (CHARTIER, 2009, p. 79).

As múltiplas possibilidades que um texto literário pode fazer imergir apontam para aquilo que Calvino apresentou como sendo característica de um clássico: é aquele que não terminou de dizer o que tinha para dizer e se vai reinventando no contato com leitores e épocas distintas daquela em que foi concebido. Se as interpretações são várias, isso não quer dizer que toda interpretação é possível, pois já anteviu Umberto Eco que existem limites e eles se revelam nas possibilidades que o próprio texto traz em si inscritas e advindas do objeto de leitura. A leitura de textos literários auxilia nos desenvolvimento das capacidades interpretativas e reflexivas, estimulando, assim, avançar nos níveis de leitura. Por essa razão:

É correto afirmar que quanto mais se lê mais é possível ler melhor, no entanto, essas leituras devem estar adequadas ao nível cognitivo de cada faixa etária, respeitando suas capacidades, pois ninguém gosta de ler o que é de difícil compreensão, o que vai além de suas capacidades, deixando os alunos desmotivados. (KLEIMAN, 1989, p.8).

Dessa forma, tão importante quanto o estímulo da leitura torna-se compreender as capacidades que podem ser aprimoradas nos estudantes-leitores de literatura e a mediação necessária que se deve estabelecer de um interlocutor mais experiente ao propor este tipo de leitura. Cabe ao professor, nesse caso, verificar as adequações do conteúdo a ser trabalhado, observando os conhecimentos de mundo trazidos pelos educandos e realizando as intersecções necessárias entre elas. Ou seja, a aprendizagem deve se tornar significativa – não redutora ou passível de limitações ou facilitações – e o novo que está sendo proposto pelo professor deve conectar-se com o que os alunos já sabem, para que assim possam eles se integrar aos conhecimentos prévios e os que serão promovidos.

Contribuindo com o proposto, Hernández (2000) aponta que a aprendizagem significativa é aquela que valoriza as teorias e conceitos, bem como os conhecimentos e experiências que os alunos já possuem e os relacionam com os conteúdos das tarefas escolares em que estão envolvidos. E por ser desse modo, existe maior possibilidade de promover a motivação por meio da aprendizagem, através do comprometimento afetivo com os sujeitos que aprendem (e ensinam- o processo é sempre renovado para professores e alunos), o que pode ampliar as possibilidades de autoconfiança nas interpretações possíveis e passíveis de desconstrução contínua (o conhecimento e os saberes em movências, nunca definitivos ou cerceados por certezas irrefutáveis).

Torna-se, portanto, imprescindível que o professor e a escola criem situações de ensino-aprendizagem nas quais a relevância dos conteúdos sociais e culturais selecionados em um projeto curricular possam interagir e proporcionar processos de reconstrução no/do prazer da/na leitura. Não obstante, é importante lembrar que a inserção de uma linguagem literária ativa um processo de reflexão no leitor, por possibilitar a saída do imediatismo do senso comum, propondo, assim, uma leitura que vai exigir desse sujeito-leitor maior profundidade para que se amplie suas capacidades de interpretação no encontro com os textos e no diálogo tensionado entre textos e

saberes, potencializando cada vez mais aspectos no/do ato de ler. Deste modo, temos que:

Um dos fins da leitura é possibilitar o acesso às obras literárias. As obras literárias constituem um modo específico de expressão. Elas referem-se a todo tipo de realidade, utilizando um código “poético”, que as diferencia das obras lógicas, discursivas, científicas ou similares. (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 1987, p.208).

Se por um lado percebemos que a literatura traz essa capacidade reflexiva e obriga esse aluno a sair do *imediatismo leitor*, isto é, uma leitura objetiva e direta, por outro ela nos suscita a refletir sobre o afastamento do leitor literário. Isto ocorre, pois, quando a literatura não é “bem posta”, o processo ensino-aprendizagem não se realiza efetivamente. O modelo tradicional do ensino de literatura desvinculado à leitura e apresentado a partir da escolarização de escolas e períodos em que fragmentos são estudados à despeito das obras globais de onde foram extraídos, foge ao propósito de formação leitora e do próprio ensino de literatura.

Esse tipo de ensino, voltado aos moldes tradicionais, desloca o sujeito-leitor da obra literária, sendo ineficaz e incoerente, porque, geralmente, opera pela repetição de métodos arbitrários e pela não reflexão do professor e aluno acerca do material utilizado em sala de aula. Deste modo, observamos que se trata de quatro fatores predominantes para que ocorra uma ruptura no processo ensino-aprendizagem desse leitor: métodos (processo de ensino em sala), materiais (didáticos/paradidáticos), professor-leitor e aluno-leitor. Contudo, essa ruptura não ocorre apenas no processo inicial da fase escolar, pois a formação do leitor é contínua e não tem momento exato para começar ou terminar. Por essa razão, observar a bagagem que esse leitor expõe (através das interpretações e com o passar do tempo no encontro com outras leituras) e interagir com ela é de suma importância para profissionais da área de ensino em qualquer instância e momento em que ele se encontra.

Se a discussão partir da constatação do ensino de literatura a partir de modos tradicionais, ainda vigora entre os métodos adotados pelos professores pode-se aqui afirmar que ocorre um processo de *preconceito literário* com algumas obras em

detrimento de outras, pois algumas são consideradas obras efetivamente literárias e outras não. Isto é, alguns produtos atribuídos ao mercado industrial acabam sendo rechaçados no ensino de literatura por não terem se configurado como “boas literaturas”. Por isso, alerta-nos Compagnon (1999) sobre outro modo possível de compreender o olhar sobre as obras literárias, que pode se estender para o contexto escolar:

Por crítica literária compreendo um discurso sobre as obras literárias que acentua a experiência da leitura, que descreve, interpreta, avalia o sentido e o efeito que as obras exercem sobre os (bons) leitores, mas sobre leitores não necessariamente cultos nem profissionais. (COMPAGNON, 1999, p. 21)

Assim, o que devemos ter como base de reflexão para as problematizações que aqui estão propostas, é a importância que toda e qualquer leitura exerce nos processos de formação do leitor, já que as impressões, reflexões e descontinuidades reveladas em relação às obras que os alunos leem (dentro e fora da sala de aula) acabam por dar suporte ao professor acerca da bagagem literária dos alunos. Logo, rejeitar essa leitura é também desconsiderar a interação entre os conhecimentos escolares e de mundo, e, por conseguinte, tornar estéreis os vínculos de formação significativa dos processos de ensino-aprendizagem.

Deste modo, por assim serem discriminadas e **criminalizadas**, as “literaturas de mercado”¹ não chegam às salas de aula com bons olhos, e, às vezes, nem chegam, ainda que sejam as obras que os estudantes tenham facilidade de acesso: seja pela leitura mais “fácil”; ou por grande parte delas se tornarem produtos audiovisuais: em telas de cinema ou televisão. Partindo de concepções **academicistas** (que valoram “o que é bom” e o que “não é bom” para a leitura), muitos professores acabam não se utilizando dessa leitura como ferramenta nos processos de ensino-aprendizagem e para a formação leitora, alienando-se das possibilidades de acesso e de encontro dos estudantes com estas obras.

Atualmente, as possibilidades de ingresso em salas de aula de ensino fundamental ou médio, muitas crianças já terão ouvido falar das obras “Diário de um

¹ Leia mais sobre em DERING, Renato. Questões de literatura de massa e crítica literária. Revista Litteris. Setembro 2013. V. II. pp. 431-440.

Banana”, bem como outras séries e sagas de livros como “Harry Potter”, “Crepúsculo”, “Senhor dos Anéis” e tantos outros consagrados entre esses leitores. No entanto, se introduzirmos uma obra canônica, pode ocorrer uma aversão dos alunos, seja por uma visão cristalizada do senso comum, ou pela própria linguagem das obras literárias que estão inclusas no livro didático que são introduzidas aos alunos sem a devida mediação que insira os estudantes no encontro com estas obras canônicas a partir do universo deles, mas sem aliená-los das outras possibilidades de encontro com outras linguagens e semioses em que os homens falaram de si e de sua condição com o passar do tempo. Alienar os estudantes deste encontro seria cometer atos de violência simbólica, pois, se não houver o encontro em sala de aula com culturas diferentes daquelas em que eles estiverem imersos, a escola pode abortar cidadania oriunda das múltiplas possibilidades que as reflexões podem fazer imergir. Isso ocorre porque para valorar, antes, é preciso conhecer, desde que as aulas não estejam pautadas somente no novo, mas no diálogo entre o que se conhece e o diferente.

Por isso, para formar leitores é preciso que o professor e a escola tomem ciência de que são as primeiras mediadoras que oferecerão a esse sujeito o contato com os livros, e, por isso, é importante que ela ofereça condições favoráveis aos seus alunos em diversos aspectos, incluindo inclusive nos processos de ensino-aprendizagem, dando uma abertura à bagagem cultural trazida por essa criança. E o mesmo vai ocorrer nas demais etapas desse processo: privar um aluno do ensino superior de determinada licenciatura de ler determinada obra por ela ser um produto da massa é repetir o mesmo problema do ensino básico, porém com um sujeito que será um formador de leitores, fechando esse ciclo acentuando valorações estabelecidas *a priori* que não consideram as experiências de leitura de cada um e as singularidades de cada relação com os livros, seja em ambientes escolarizados ou não.

Levantadas tais problemáticas que envolvem não apenas a formação de leitores no ensino básico e superior, mas que também resvalam no processo de como ocorre essa formação, torna-se necessário delimitar aqui a temática: **o preconceito literário por parte dos formadores e como esse preconceito pode privar os alunos de se tornarem leitores**. Apontamos, deste modo, para a importância da verificação acerca dos processos de formação de sujeitos-leitores no ensino superior e os métodos

utilizados pelos professores em suas aulas no ensino básico: são realmente eficazes os modelos de ensino estabelecidos em sala de aula?

Dessa forma, desconsiderar as bagagens de leitura dos sujeitos enquanto estudantes do ensino superior, bem como de que forma os processos de ensino (mediação) de literatura que ocorre entre os professores e os alunos em sala de aula, torna-se um dos focos de nosso problema. Considerar a existência de um professor-leitor é de suma importância para que se concretize e efetive esse processo de formação de leitores.

A partir desses apontamentos, levantamos para reflexão os seguintes problemas verificados que podem ocasionar à falha ou déficit na formação de leitores: (1) os métodos utilizados, geralmente, envolvem a repetição de práticas cristalizadas; (2) existe o direcionamento a partir de um material didático/paradidático em sala de aula muitas vezes como único agente no ensino de leitura e de literatura; (3) a formação do professor objetivista, isto é, que não reconhece uma bagagem de leitura do aluno, desconsiderando-o como sujeito social, histórico e cultural e tornando-o apenas uma conteudista.

DESMISTIFICANDO A LEITURA NAS PISTAS DO SUJEITO-LEITOR

Ao se pensar em leitura, deve-se ativar um olhar global sobre as formas de manifestação em que ela pode ocorrer: livros, jornais, revistas, etc., pois o ato de ler está inevitavelmente relacionado a artefatos que possibilitam apreensão de escritas (seja ela explícita ou inferida, no caso da leitura de obras de arte – os contornos e elementos que a compõem revelam as formas de “escritura” do pintor bem como as interpretações apreendidas pelos leitores-espectadores). Por isso, é preciso destacar que a leitura vai além da escrita, visto que desde o nascimento o ser humano começa a dar sentido a tudo a sua volta, dessa forma, inicia-se o processo de leitura do mundo, como ressalta Freire (1982, p. 11) “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura”.

Deste modo, a formação do sujeito-leitor é um processo contínuo e pode ocorrer em diferentes épocas, variando de sujeito para sujeito. À medida que esse sujeito lê outras e novas leituras, podemos observar uma crescente nos níveis de percepção, como se fosse uma “evolução” nas práticas de leitura, bem como o fato de que isso não ocorre homogeneamente, já que as percepções e leituras de mundo dos sujeitos-leitores vão sendo somadas através dos tensionamentos que partem dos diálogos travados entre as experiências anteriores de leitura com as que vieram depois – é ato contínuo de (des)construção de saberes e inferências que vão sendo expandidas com o passar do tempo e não que vão se sucedendo umas às outras harmoniosamente (LAJOLO & ZILBEMAN, 2009).

Por essa razão, observando como ocorre a formação do leitor, é preciso que tomemos o estudante e o professor, às perspectivas do sujeito bakhtiniano, isto é, aluno e professor devem ser tomados como sujeitos, compostos por fatores sociais, históricos e culturais que interferem no seu modo de agir e pensar, enquanto sujeitos singulares cujos gestos e ações de resposta são irrepetíveis, visto que a partir da condição e experiência em que cada um se situa, ninguém pode falar por eles (BAKHTIN, 2006). Será esse fator que vai diferenciar as práticas educativas e de aprendizagem, pois perceber essas diferenças no aluno e no sujeito é também considerar toda uma bagagem de leitura que eles possuem. Todos eles são e estão envoltos de discursos e ideologias que atravessam seus dizeres, tornando-os agentes e atuantes a partir de seus dizeres e da forma como realizam suas reflexões. Assim, quando falamos em um leitor de literatura e em um professor formador de leitores, falamos de um sujeito que dialoga e é dialógico, um sujeito que interage e que tem vivências passadas e presentes, sendo que esses atributos interferem efetivamente em sua formação como leitor, de modo tensionado não apenas na soma de saberes, mas no tensionamento com saberes adquiridos e saberes anteriores.

Aqui, torna-se inegável a afirmação de que a leitura é de suma importância na inserção social e cultural do indivíduo em ambientes cada vez mais distintos e complexos, por essa razão o ato da leitura deve ser ponto de partida dos (re)direcionamentos reflexivos para os quais os educadores precisam estar atentos. Deste modo, corroborando com nossa visão, Terzi (2001, p.9) aponta que:

O tema “leitura na escola” está, em nosso país, muito mais associado à ideia de fracasso que de sucesso. Qualquer pronunciamento que se faça a esse respeito é sempre carregado de denúncias e críticas geradas por conclusões como: “os jovens não sabem ler”, “não gostam de ler”.

Uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) defendem a formação de leitores com capacidades cada vez mais aprimoradas através da leitura, trazer a possibilidade de sujeitos-leitores no processo ensino-aprendizagem é desmistificar a afirmativa “os jovens não sabem/gostam de ler”. O sujeito-leitor (professor e estudante) deve realizar um trabalho ativo de construir o significado do que lê e reconstruir esse significado ao passo das releituras e interações com outros leitores. Desse modo, ele não apenas decodifica palavra por palavra, mas participa de eventos em que os letramentos literários se fazem presentes (COSSON, 2006).

Assim, para que haja leituras cada vez mais abrangentes é preciso que sejam ampliadas as capacidades de interpretação leitora a partir de atividades que objetivem englobar as leituras escolares e as leituras de mundo desse aluno, como, por exemplo, as leituras de livros como a saga “Harry Potter”, “Crepúsculo” entre outros. A partir disso, poderíamos falar em uma possível eficácia para formação de leitores cada vez mais competentes, já que é necessário ir além da decodificação de palavras através da compreensão das relações que as leituras promovem no encontro com outros sujeitos e outras leituras. Como enfatiza o PCN de Língua Portuguesa (1997, p. 41):

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Quando os materiais são adequados e o professor é, de fato, um sujeito-leitor, esse processo tende a ser mais potencial, pois não parte da mera repetição e se direciona a um patamar em que esse professor-leitor dialoga com leituras e leitores. Logo, o domínio da leitura significa a aquisição de um instrumento ligado à vida cultural do

leitor e perfaz suas relações nas relações com o outro. Contribuindo com nossa perspectiva, Teixeira (2007, p.84) aponta que:

A leitura – seja nos seus aspectos cognitivos, seja na sua dimensão social – tem envolvido um significativo número de profissionais de diferentes áreas, na busca por compreender o mistério do seu aprendizado e sua incorporação na sociedade como um hábito cultural.

Nessa perspectiva, é fundamental enfatizar um dos objetivos deste trabalho: **a formação de um professor-leitor**. Professores-leitores enriquecem o trabalho pedagógico e efetivam os processos de ensino-aprendizagem (SILVA, 1998). Convém ressaltar, ainda, que a leitura possibilita ao homem conviver e participar da vida em sociedade, possibilidade compreender o passado e o presente, capaz de transformar fatores sociais e culturais (SILVA, 2010).

Assim, a leitura pode ser percebida como instrumento desarmador da alienação, possibilitando liberdade nas diversas dimensões da vida dos leitores. Mas, se os professores não são leitores, acabam por repetir métodos e não ativam complementos em suas práticas educativas, reiterando essa alienação e não possibilitando a esse aluno a inserção social supracitada. A escola, então, ao invés de formar leitores, passa a ser espaço de deformação de práticas de leituras causando assim um afastamento ao invés da aproximação dos jovens com as leituras e as múltiplas possibilidades em que esta pode aparecer, nos mais diferentes formatos e suportes na contemporaneidade.

a resistência em ler, o enfado e a antipatia diante da página impressa. O jovem resistindo ao que lhe cai na mão e tem o nome de livro. Anos depois, já fora da escola, e mesmo frente a frente com um autor que fale a sua linguagem e possa revelar-lhe uma face profunda da realidade, o leitor destruído por essa escola autoritária, preguiçosa e desinformada já não pode mais encarar o livro, receber tudo o que este lhe oferta, a obra fica abandonada numa estante e o ex-futuro leitor permanente o ser míope que a vida escolar gerou. (ASSUMSÃO, 2000, p. 2)

As palavras anteriormente mencionadas dialogam com Kleiman (1989, p.8) cuja assertiva implica na afirmativa que ressalta a responsabilidade do professor frente a iniciativas que promovam diálogos entre diferentes experiências de leitura para que sejam colocadas em debate e tornem-se assim matéria de reflexão.

Hoje em dia, dado o papel fundamental da escola e da escolarização no letramento, na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, ninguém admite que o professor, figura central nessa escola, não tem aí um papel a assumir.

Assim, o professor se torna uma importante referência para seus alunos, precisando assumir responsabilidades e tendo consciência da relevância de estar e se fazer presente aprimoramento das competências cognitivas de reflexão dos estudantes. Afinal, o professor pode ser visto como modelo para os leitores em formação e se não tomar consciência de seu papel como um professor-leitor, sua função esvazia-se de significados transformadores (para estudantes que não tiveram modelos de leitores em casa ou em outros ambientes, o fato de o professor ser um leitor em potencial pode ser imprescindível para o aprendizado).

Logo, é importante que o professor tenha formação sólida que também o estimule como leitor, e, não diferente, a escola deve oferecer meios que auxiliem nesse processo educacional. Segundo Silva (1992, p. 36) “A situação da leitura no Brasil é bastante contraditória: convivem, lado a lado, a preparação “carente” do professor de leitura e as recomendações irrealistas das autoridades educacionais”. Tratando-se, então, de leitura literária e ensino de literatura, Perrone aponta um novo problema: os professores de literatura (e demais professores, grifamos) não acreditam nos propósitos de sua disciplina. Logo,

[...] Para que o ensino literário continue dando seus frutos, é necessário que o professor, antes do aluno, continue acreditando nas virtudes da literatura. Se o próprio professor não confia mais no objeto de seu ensino, e não faz deste um projeto de vida, é melhor que escolha uma profissão mais atual, menos exigente e mais rentável. (2000, p. 351)

A escola, sendo uma instituição de ensino, tem como função ensinar proporcionando aos alunos, por meio dos professores, um processo em que visa a investigação, a busca e a produção/propagação do conhecimento. Esses professores devem estar cientes de seu lugar no processo de ensino-aprendizagem e das funções de suas disciplinas. Como ressalta Silva (1998, p.01):

Através da docência, [o professor e] a escola [têm] por responsabilidade proporcionar condições para que os alunos conheçam ou recriem o conhecimento já existente em diferentes áreas; através da pesquisa, [o

professor e] a escola [lançam-se] ao desafio de criar ou produzir o conhecimento que ainda não existe.

Dessa forma, observando tais apontamentos, para abarcar essa profundidade do estudante e do professor como sujeitos-leitores no processo de ensino-aprendizagem, torna-se importante que tomemos como referência as perspectivas do alemão Wolfgang Iser (1999), em que o autor percebe que o leitor é um atuante no processo de leitura, pois ela, a leitura, não ocorre de forma linear. Isto é, Iser coloca esse leitor como vértice da leitura, podendo ir e voltar, quando o texto ou o leitor fazem essa exigência. Não obstante, percebemos que esse leitor trata-se, na verdade, de um sujeito-leitor, englobando assim uma perspectiva de que cada leitor possui uma bagagem de leitura que vai dialogar com os demais textos lidos, aglomerando-se como repertórios de leitura desse sujeito-leitor (CHARTIER, 2009).

Essa contribuição de percepção do leitor é fruto de uma corrente teórica advinda do século XX. Como aponta Paes (1995, p.104):

Não cabe aqui discutir, ainda que de raspão, as muitas questões abordadas em *Estética da Recepção e História da Literatura*. Contentemo-nos em assinalar que o contributo principal da escola de Constança foi deslocar o centro de gravidade dos estudos literários, da relação da obra com o seu autor, para a relação dela com o seu leitor.

Desse modo, como aponta Todorov (2009), o leitor comum procura sentido à sua vida nas obras em que lê, contrapondo-se assim este autor a professores, críticos e escritores que acreditam que a leitura fala apenas de si mesma e não de uma realidade individual, transformando a vida de cada leitor, quando se consideram as singularidades de cada um no encontro com os objetos de leitura. Isso aponta para as contínuas ressignificações e possibilidades que uma obra pode suscitar: quer falando de significados universais que encontram lugar em épocas distintas daquela em que foi concebida, quer falando para leitores diferentes em relação à sua individualidade e lançando luzes ao mundo de cada um e ao encontro com o outro nas realidades de si e do mundo e do outro que olha para si enquanto é olhado (DIDI-HUBERMAN, 2010).

Assim, como destacam os PCNs (1997, p. 38) “a leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal”.

No entanto, enquanto formadores de leitores e enquanto leitores em formação, temos (nós professores) que estar atentos aos limites do leitor dentro de texto, seja literário ou não. Como enfatiza Eco (2011, p.12):

A leitura das obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade da interpretação. Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se fazer o que se queira, nelas lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade.

Durante a leitura de um texto, o leitor estabelece relações com o mesmo, atualizando-o e se atualizando, pois o texto não é um fim, mas um processo contínuo. Será o leitor o responsável por atribuir outros e novos significados, a partir do que ele espera do texto e de acordo com suas vivências (ISER, 1999). Portanto, a formação de leitores não se finda no simples “ler”, pois vai além, verificando as possibilidades que a leitura pode possibilitar. Ainda, de acordo com Iser (1999, p.10), “[...] é preciso descrever o processo da leitura como interação dinâmica entre texto e leitor”, que vai se completando e se refazendo, dentro de suas possibilidades.

NO CAMINHO DAS RETICÊNCIAS

Levando em consideração os fatores mencionados anteriormente, o leitor estará sempre em movimento no texto, portanto, quanto mais conhecimentos ele tiver adquirido, mais será possível dialogar com o texto. E, para que este diálogo possa ser estabelecido, é preciso que o hábito de leitura seja despertado desde a educação básica até a formação dos profissionais educadores e ainda além pois se trata de um processo contínuo e ininterrupto. Como aponta Silva (1983, p. 63), é preciso que se instale o hábito de leitura desde pequenos, em diferentes espaços e com diferentes métodos. Assim, havemos de repensar o papel a ser cumprido pelos professores e também nas bibliotecas escolares e em contextos familiares, por exemplo.

Contudo, como aponta Perrone (1998, p.178): “O desfeto progressivo pela leitura é um fenômeno internacionalmente reconhecido. Leitura exige tempo, atenção, concentração, luxos ou esforços que não condizem com a vida cotidiana atual”. Atualmente, parece haver uma ruptura no processo de formação de leitores, que desloca a função da leitura, como agente transformadora, para o papel de simples entretenimento ou nem isso destinada a uns poucos de determinadas classes abastadas “esclarecidos culturalmente” e que dispõem de tempo, já que cada vez mais se destaca a falta de tempo nos espaços da contemporaneidade.

De acordo com o PCN de Língua Portuguesa (1997, p. 43) “Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente”. Por isso a leitura, sempre que possível, deve estar relacionada com o prazer e/ou com a necessidade de inserção social do sujeito. E, diferente do que se propõe, o mero entretenimento não pode ser considerada como prática pedagógica que gere prazer, pois simplesmente entreter significa retardar ou impedir a produção de novos sentidos, ainda que o encontro com a fruição, com a estética de cada texto deva ser privilegiada, sob pena de não artificializar o ensino em mordaças e amarras, conforme nos lembra Todorov (2010). Nesse sentido, entendemos o estudante e o professor como sujeitos-leitores enquanto agentes efetivos nos processos de leitura, e, se por alguma razão, um deles se abstém, esse processo é corre o risco de ser abortado ou de ter seus efeitos diminuídos sobre os que estiverem inseridos no interior das práticas formadoras.

REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel. *Leitura; teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ASSUMSÃO, Jéferson. *Máquina de destruir leitores*. Porto Alegre: Sulina, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. S/L: HUCITEC, 2006.
- BORDIEU, Pierre; CHARTIER, A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger. (org.) *Práticas de leitura*. 4ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 1997.

- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Cultrix, 1993.
- CHARTIER, Roger. (org.) *Práticas de leitura*. 4ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria; literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- ECO, Umberto. *Sobre a literatura - Livro vira-vira*. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2011.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ISER, Wolfgang. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. Vol. II. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura e seus discursos*. São Paulo: Ática, 2009.
- PAES, J. P. *Transleituras - Ensaios de interpretação literária*. São Paulo: Ática, 1995.
- PERRONE-MOYSES, Leyla. *Texto, Crítica e escritura*. São Paulo: Ática, 1978.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*. São Paulo: Cia. Da Letras, 1998.
- ROSA, Sanny S. da. *Pinóquio educador: ensinar e aprender na escola contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2014.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. 11ª ed. Campinas: Leitura Crítica, 2010.
- TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VYGOTSKY, Lev. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: VIGOSTKY, L. Luria, A. LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11ª. Edição. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-116.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.