

DULCE HELENA PONTES RIBEIRO¹

A leitura foi muitas vezes comparada à alimentação. Um texto conforme nossa fome e nossa disposição momentânea, a gente engole, devora, mastiga, saboreia. Ler é pastar... (ROLAND BARTHES, 1999).

RESUMO: Este trabalho discute a necessidade de uma prática cotidiana de leitura prazerosa na escola respeitando a individualidade do aluno e as suas idiossincrasias. Objetiva-se promover reflexões sobre a leitura literária e a criatividade despertada pelo ato de ler, aliando realidade e experiência do “Fora”. Dos teóricos consultados, sublinham-se: Morin (1990; 1999), Rubem Alves (2003), Walty et al. (2004), Deleuze (2003) e Blanchot (apud LEVY, 2003). Os discursos plurais possibilitam conceber a leitura literária como uma festa de sabor e saber – condições da democracia. Conclui-se que a prática de leitura literária carece de novo significado: um instrumento de autoeducação que suscite no leitor a ação sobre o mundo, transformando-o com o seu conhecimento.

Palavras-chave: Literatura. Complexidade. Arte. Criação.

PALAVRAS INICIAIS

Como iniciar o aluno na prática cotidiana de uma leitura prazerosa? Eis aí um questionamento sobre um entrave tão comum entre os professores dos ensinos fundamental e médio. Soma-se a isso o fato de o aluno de hoje não se contentar mais com imposições, com o preestabelecido, o inflexível: é alguém que tudo questiona, reivindica, reclama, revida; não se cala diante do que lhe é imposto sem explicações. Acredita-se que um caminho viável para enfrentar esse impasse é a possibilidade de o professor de língua portuguesa construir uma prática de leitura prazerosa a partir de uma reflexão conjunta com seus alunos. Por ora então, a pretensão é responder à seguinte **questão-problema** norteadora deste texto: de que forma a leitura literária pode se tornar fonte de cultura e prazer em sala de aula? Investigar o tema suscita, como **objetivo**, refletir sobre a leitura literária, ousando

¹ Doutora em Língua Portuguesa (Uerj), Mestre em Educação (UCP), Especialista em Língua Portuguesa (FAFITA) e Graduada em Letras (FAFITA). Atualmente é professora do Curso de Letras, História e Enfermagem. É também Coordenadora do Centro de Pesquisa (CenPE), do Centro Universitário São José de Itaperuna.

sugerir pistas para entronizá-la no cotidiano do aluno. Ao perseguir esse intento, desenha-se o corpo deste trabalho com as seções abaixo arroladas:

1 LER: fonte inesgotável de aprendizagem – seção que aponta para uma atitude pedagógica dinâmica adequada ao aluno nestes tempos de globalização da cultura. Sobrelevou-se aí a visão do pensamento complexo de Edgar Morin (1990; 1999), para quem métodos homogêneos não funcionam porque as pessoas não são iguais, mas indivíduos singulares.

2 LEITURA LITERÁRIA – seção assim bifurcada:

2.1 A experiência do “Fora” – conceito criado por Blanchot (apud LEVY, 2003) para pensar a nova relação entre literatura e realidade. A linguagem literária sobressai com o poder de criar, de fundar mundos cujas personagens, situações, sensações... são apresentadas com sentido e vida, como meio de descoberta, de dar materialidade ao que nomeiam.

2.2 O poema – discussão da impossibilidade essencial de dissecação do poema. Na esteira de Deleuze (2003), arte pertence ao âmbito do virtual, que é alcançar outro modo de pensar, nova maneira de viver, avessa à harmonia do senso comum, desestabilizando certezas do mundo concreto. Experimentar o poema e dele se apetercer não está no domínio do pensamento, mas além de poderes estabelecidos. Vivenciar o poema é crer numa possibilidade sem limites, num além-mundo.

3 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA – visão de uma experiência descompromissada e envolvente na busca de uma práxis pedagógica capaz de resgatar o prazer da leitura literária como uma festa de sabor e saber. Seguindo Rubem Alves (2003) e outros teóricos, compõem-se aqui um mosaico de práticas de leitura em sala de aula. Mediante o colapso de velhas certezas, sugere-se a quebra de paradigmas no tocante a um contexto complexo para o qual um modelo não basta. É preciso entranhar-se nas diferenças, ser plural, interdisciplinar, mais que isso: transversal.

Essas seções, arrematadas pelas considerações finais intitulada TECENDO CONCLUSÕES, reiteram a leitura literária como fonte de cultura e prazer em sala de aula.



1 LER: fonte inesgotável de aprendizagem

Antes da leitura da palavra, lê-se o mundo, os “textos”, as palavras de um contexto – leitura que aumenta a capacidade de percepção. Foi assim que Paulo Freire começou a ler. Leu muito o mundo de que fazia parte: animais, plantas..., linguagem dos mais velhos, a qual ampliava seu mundo imediato. Ele escreve: “Quanto mais eu lia esse mundo, mais eu ia decifrando, ia percebendo esse mundo.” (FREIRE, 2006, p. 35). Foi um processo demorado, que não fez do autor um menino precoce, mas foi fundamental na sua formação e no próprio processo da leitura porque “a única maneira de pensar certo é pensar a prática”. (Ibidem, p. 36). Por isso a leitura do mundo (do real, do concreto) precede a leitura da palavra. Não deve haver uma ruptura da leitura do mundo para a leitura da palavra. É indispensável, pois, a leitura da PALAVRAMUNDO. “[...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente [...], a leitura do mundo é uma maneira de transformá-lo através de nossa prática consciente.” (Ibidem, p. 44). Em suma: quem lê sabe. Quem lê transforma. Quem transforma vive com autonomia.

Nas famílias da sociedade pós-moderna, está quase extinto o hábito de ler poemas e contar histórias para os filhos – o que tem implicado a não formação do gosto pela leitura. Em muitas circunstâncias, a escola é o único local onde a criança tem contato com livros e onde poderá ser despertada para a leitura. Nesse sentido, o trabalho do professor é de grande responsabilidade. É de sua alçada conduzir o leitor (aluno) ao texto, possibilitando-lhe desvelar respostas a indagações surgidas.

A propósito, ler implica percepção crítica e interpretação. “Ler é antes de mais nada compreender, e compreender é ser.” (MELLO, 1995, p. 170). Ler significa abrigar conhecimentos necessários à redimensão do instituído, já que é uma forma de dinamizar o mundo. Ler autoriza o adentrar do eu em sucessivas relações inusitadas, facultando emergir percepções do mundo jamais sentidas por nossas fatigadas retinas. Ler acalma, alegra e entristece; faz sonhar, imaginar, criar. Ler desenvolve a concentração e a sensibilidade; informa, sociabiliza, transforma, educa, alimenta a fantasia e a curiosidade. Ler não é só distração; é, sobretudo, um caminho para o êxito profissional e pessoal, em virtude de inserir o leitor nos



artifícios da linguagem com a linguagem do texto. Ademais, a língua se transforma com a leitura uma vez que as significações são afetadas; os liames entre palavras e frases se alteram; a releitura dos mesmos trechos são novas leituras, com novos sentidos. É a energia do pensamento agindo sobre a própria língua. Não se pode reduzir a leitura a uma única compreensão/interpretação. “O texto permite, com certeza, várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura.” (JOUVE, 2002, p. 25). Nessa linha de pensamento, adverte Catherine Kerbrat-Orecchioni (apud JOUVE, 2002, p. 25): “se se pode ler qualquer coisa atrás de qualquer texto, então todos os textos se tornam sinônimos”. E assim os textos nada acrescentam ao leitor.

Pelo contrário, ler é tomar conhecimento de algo novo, que envolve o desvelar da urdidura de tramas instituídas no texto que, na perspectiva de Morin (1990), acontece sob o paradigma da complexidade. Quer-se dizer com isso que não se atinge o conhecimento de forma simplista; para obtê-lo, anda-se por caminhos certos e incertos, ora ligando, ora desligando fragmentos. Os saberes, hoje, são questionáveis, investigáveis sob diversos olhares de uma realidade sem fronteiras. Estamos imersos na desordem e na incerteza. “O conhecimento navega em um mar de incerteza, por entre arquipélagos de certeza [...]” (MORIN, 1999, p. 30). A complexidade aproxima meios simplificadores do pensar, repele resultados mutiladores, unidimensionais e reducionistas. Por aí se percebe que a complexidade não é solução, mas sim problema, crise, e é exatamente nos momentos de turbulência, de caos, de busca de ordem que o homem progride e a humanidade evolui atrelados a uma ostentosa rede de relações.

Ler, então, é deveras complexo; é se alimentar de ideias – fato que leva Luís Borges a se orgulhar mais das obras que leu do que das que escreveu: “outros se jactem das páginas que escreveram; a mim me orgulham as que tenho lido”. (apud WALTY et al., 2004, p. 105). Seu texto é resultado de um processo labiríntico de obras alheias, conforme atestam até mesmo os títulos de suas obras, as quais subvertem cronologias ao criar ligações históricas.

Fechado, um livro é literal e geograficamente um volume, uma coisa entre outras. Quando o livro é aberto e se encontra com o seu leitor, então ocorre o fato estético. Deve-se acrescentar que um mesmo

livro muda em relação a um mesmo leitor, já que mudamos tanto.
(BORGES apud WALTZ et al., 2004, p. 96).

Ler, por conseguinte, é um ato libertador. Por isso a busca do livro precisa se caracterizar também por essa liberdade, ainda que ler seja um imperativo nos tempos atuais e que sua prática seja um instrumento imprescindível de comunicação, um suporte basilar para o exercício da cidadania. Considerada sob esse prisma, a leitura contribui para a formação do ser humano, pois ela também possibilita o despertar de emoções e o estabelecimento de parâmetros, desencadeia a autocompreensão e a compreensão do mundo e se constitui numa fonte inesgotável de aprendizagem.

2 LEITURA LITERÁRIA

Ao se ter como foco a leitura literária, não se quer com isso desprezar a leitura mais utilitária, denotativa (restrita aos conteúdos das disciplinas escolares), tão imprescindível à vida do homem e ao processo de sua formação pela informação. Por ora, porém, o foco desta discussão é o texto literário, sob a perspectiva da experiência do “Fora” e do fascinante mundo vivenciado pelo poema.

2.1 A experiência do “Fora”

s

A literatura se caracteriza pela polissemia, daí proporcionar liberdade ao leitor, aguçar-lhe os sentidos e a sensibilidade, permitindo-lhe mais autonomia, além de lhe propiciar fruição diante da estética significativa, que aciona imagens, elos, pistas para um mundo mais belo e inusitado. Além de patrimônio da humanidade, a literatura se caracteriza tanto como retrospectiva, por manter a identidade e a tradição nacionais, quanto como prospectiva apontando, pelos textos, para o diálogo entre passado, presente e o que está por vir.

Na visão de Blanchot (interpretado por LEVY, 2003, p. 13), a literatura pode fundar a própria realidade. Para esse autor, as possibilidades estão na literatura, que encerra uma linguagem “neutra”; instiga um questionamento radical do próprio fazer



literário; por sua vez, está associada ao imaginário, já que a escritura é uma experiência da realidade imaginária – experiência original, um começo de tudo (as coisas não são ainda). A literatura cria uma linguagem sem interioridade, sendo a pele a sua profundidade; fica nos interstícios da subjetividade e da objetividade.

Para essa relação entre literatura e realidade, Blanchot (apud LEVY, 2003) criou o conceito do “Fora”: “[...] prática que envolve um questionamento radical do fazer literário. [...] (p. 18). “[...] a linguagem literária cria um mundo próprio de coisas concretas e, exatamente por isso, não remete a algo exterior a ela. Sua realização só é possível em si mesma.” (p. 20). E assim a arte se funda, no Fora, garantindo sua eternidade. Negando o real, constrói sua (ir)realidade fictícia, descortina um mundo mais vasto, mais ampliado, infindável. E é isso que faz Blanchot afirmar que “a arte é real e eficaz”, ela é “real na obra. A obra é real no mundo” (p. 25), mundo esse que se desdobra na escritura, numa linguagem que possibilita o viver, a experiência da ficção, “de maneira mais real do que se vivem muitos dos acontecimentos ditos ‘reais’”. (BLANCHOT, apud LEVY, 2003).

O Fora está, pois, associado ao imaginário. Da mesma forma que imagem e objeto são contemporâneos, imaginário e real também o são. É uma realidade imaginária, mas que não se dá num espaço exterior ao mundo. A literatura é o outro, o neutro, o “Fora”, o qual permite que ela se escape às relações de poder. É um mundo cujo berço é o ato da escrita que se alonga no ato da leitura, sem o qual ela fica vagando sem rumo; o mundo literário é uma existência sem ser, impossível de desistir de ser ou de morrer. As palavras aqui são como o ébrio, errantes, flutuam e abrem caminho ao eco para uma linguagem reflexiva; põem à prova verdades universais e eternas; derrubam noções filosóficas fundamentais (a dialética, o *cogito* cartesiano).

É premente, então, desenvolver a leitura literária com o pequeno leitor, não como hábito, pois este é uma ação quase que mecânica, mas como prazer que se conquista gradativamente. Leitura em que o leitor se entrega à sedução de fantásticas viagens, nas quais as experiências diversas são vivenciadas pelo imaginário e vão tecendo sua individualidade, formando-o e transformando-o, não como objeto manipulável ou máquina programável, mas tão somente como homem.



Homem como indivíduo dotado de um potencial de capacidades criadoras. Homem na sua totalidade, em perenes transformações, na eterna dinâmica do devir.

Sobre o aspecto desconstrutor e revolucionário da leitura literária, assim escreve Perrone-Moisés (apud WALTY et al., 2004, p. 115):

Representar o que poderia ter acontecido é sugerir o que poderá acontecer, é revelar possibilidades irrealizadas do real. E é nesse sentido que a literatura pode ser e é revolucionária: por manter viva a utopia, não como o imaginário impossível, mas como o imaginável possível. Clarice Lispector observava: “Escrever é tantas vezes lembrar-se do que nunca existiu”. Lembrar-se do que nunca existiu é conformar-se com o mundo e suas histórias, não considerar o real como inelutável; é afirmar que as coisas poderiam ter sido outras, poderão ser outras. A função revolucionária da literatura não consiste em emitir mensagens revolucionárias, mas em levantar, por suas reordenações e invenções, uma dúvida radical sobre a fatalidade do real, sobre o determinismo da história.

Ler é, pois, envolver-se, experimentar, é estar no “Fora”, uma realidade fundada pela própria literatura, na visão de Blanchot. Ler é abandonar o cotidiano monótono para o mergulho no reino do devir, no fascínio da trama simbólica do texto. Assim, a linguagem deixa de ser um instrumento para constituir seu próprio universo. O “Fora” é democrático; permite ao leitor sair de si, quando bem entende; embarcar na (ir)realidade do texto e voltar ao ponto de embarque quando quiser. Entretanto há leitores que jamais se projetar para além do texto,

[...] ficam apegados à página, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali, para que possamos chegar à outra margem é que importa, A não ser, A não ser, quê, A não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas, que cada pessoa que lê seja, ela, a sua própria margem, e que seja sua, e apenas sua, a margem a que terá de chegar. (SARAMAGO apud RAMOS, 2004, p. 107).

Com suas infinitas margens, o texto nunca diz tudo. Estimula atos do leitor os quais extrapolam ao controle da interpretação; produz hiatos propícios à criatividade. Por isso mesmo, o ato de ler rejeita a ordem, o imperativo. É o leitor o dono de si, seu governante. Nesse governar, o leitor se torna autor, lê o que quer ler, dá vida ao tecido inerte. Então, mais importante do que ler é o modo como se lê. A esse



respeito, Roland Barthes (apud WALTZ et al., 2004, p. 39) questiona seu interlocutor: “Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu ler levantando a cabeça?” Essas interrupções são brechas que se abrem para que significados sejam construídos, tecidos, os quais extrapolam o controle do autor na ocasião da tessitura.

Uma leitura produzida é aquela em que o leitor, imerso no texto, em contato com as mensagens nele contidas, consegue trazê-las à tona, após passar pelo filtro de sua interpretação. Isso significa uma tessitura, não um produto previamente acabado, pois ele é desconstruído e reconstruído pelo leitor ativo. Conforme Barthes (1984, p. 53), “o nascimento do leitor tem de pagar-se com a morte do Autor”, pois a arte fala por si e não pelo autor. Nesse momento, surge o poder de criar, de fundar uma realidade, de projetar-se num horizonte, às vezes, muito mais longe do que o do próprio autor, num espaço em que esse leitor-autor vive um mundo do qual ele não é seu representante, mas seu apresentador, com possibilidades de nele agir e intervir, um mundo sem fim – eterno. Sob tal prisma (conceituado de “Fora”, por Blanchot), a impossibilidade é a base para a possibilidade. Viver a experiência do Fora leva o homem a pensar, criar diferentes estratégias de vida – é o passo precedente da ação.

Afinal, é a ação que registra e determina a existência humana; é agindo que se faz a História. Vale lembrar, também, que toda ação refletida se efetiva na linguagem (e leitura é linguagem). Trabalhar com a linguagem é envolver-se com o homem. Assevera Wittgenstein (apud ALVES, 2003, p. 37): “Minha linguagem denota os limites do meu mundo.” A linguagem, portanto, não pode estar restrita à linguagem científica, àquela privilegiada em sala de aula. Nos textos (mesmo os literários), os tópicos gramaticais (regência, sintaxe, concordância, crase...) são remédios a serem ingeridos, de forma similar ao tecer das aranhas: uma ordem racional, sem espaço para a improvisação, em que as palavras seguem um ritmo predeterminado. O professor, dentro da teia, aprisiona as palavras, sem ter a noção de que ele mesmo é o primeiro que se torna presa delas, num regime de segurança que lhe convém (já que não aprendera a lidar com a liberdade). Ele lê o que as

palavras ordenam, irradiando luz, desfazendo ambiguidades. E assim aniquila o texto poético, que é sombra, neblina, constituído de lacunas que nos fazem enxergar mais do que a luz. O explicar demais não deixa dúvida: esgota o sentido da arte com o entendimento, pulveriza a imaginação, a autenticidade. Não há mais o que se discutir, tudo está explícito, concluído. Paradoxalmente, o texto literário, mesmo morando no bosque – povoado de sombra e do imprevisível –, possibilita liberdade, mais para perguntar do que para responder. Luz em excesso, então, cega a leitura.

Já a ciência, que é a verdade, está plena de luz e entendimento. Mas, para os gregos, “a verdade mora na escuridão: os que veem são cegos, e somente os cegos podem ver”. (ALVES, 2003, p. 29). Então, a verdade transcende o visível, pois “Para ver é preciso fechar os olhos; para falar é preciso fechar a boca”. (Ibidem, p. 50). A palavra é plena de silêncios, e é nesses silêncios que mora a verdade. “Aqueles que só entendem o que é falado ou escrito não entendem coisa alguma: a letra mata.” (Ibidem). Ler nas entrelinhas, ouvir o dito no não dito é aproximar-se da verdade. É no silêncio que ocorre a metamorfose, é onde nasce a poesia que, para Goethe, é a “linguagem no inefável”. Demo (2002, p. 29) diz que “toda ideia totalmente clara tende a ser vazia. Ideia boa sempre é um pouco torta, mal acabada, um tanto aérea, e aí permite aprender, mudar, saltar.” Por certo, é no emaranhando de ideias, captáveis nas dobras do Fora, que emerge o poema.

2.2 O poema

A magia não gosta de luz da mesma forma que as palavras, em seu sentido denotativo, não seduzem. O vazio suscita sonhos, desejos; ele é ausência. Explicar demais um poema é destruir os sonhos do leitor. Os poemas são como brumas, não se mostram por inteiro; a cada leitura se percebe um de seus pontos, por isso ele é sempre novo. Fazer, pois, uma análise racional do poema é matá-lo. O repúdio de Manoel de Barros sobre a leitura crítica de poemas é assim manifestado:

Poesia está sempre no escuro regaço das fontes. Sofro medo de análise. Ela enfraquece a escuridão das fontes: seus arcanos. Desses grandes poetas, que admiro e leio com devoção, eu não faria análise



nunca. Nem comparativa. Primeiro porque não sei decompor. Segundo: não tem segundo. A grande poesia há de passar virgem por todos os seus estupradores. Pode não ser amada, nunca analisada. Hoje eu fiz uma palavra amanhecer entre aves. A frase não diz nada. Mas tem um toque insujeito a comparações. (WALTY et al., 2004, p. 106-107).

Para Walty et al. (2004, p. 109), o repúdio de Barros pode ser um receio de ver seu texto ao léu, fora de seu controle. Como diz Platão, “a escrita é um discurso sem pai”. O autor não é mais dono de seu texto nem das palavras que supõe suas.

Os escritores supõem que liberam palavras – não para encadeá-las em frases. Quem disse que eles são poetas, tal como supõem? Poetas querem dizer, cantar e fazer cantar palavras. Poetas não têm palavras “de sua propriedade”. Escritores não têm suas próprias palavras. Desde quando palavras pertencem a alguém? (BURROUGHS apud WALTY et al. opus cit., p. 109).

Querendo o autor ou não, o leitor se apossa do poder sugestivo das palavras lidas e de seus sentidos conotativos, de sua plurissignificação. “Através das imagens, o poema afasta-se de seu referente imediato, exigindo que seu leitor acione a sua imaginação na produção de sentidos.” (MELLO, 1995, p. 171). O texto literário, além de desenvolver o senso estético do leitor, também lhe oportuniza ampliar o nível de informatividade e de relação com os fatos da vida, pois “É apenas no nível da arte que as essências são reveladas”. (DELEUZE, 2003, p. 36). A arte espelha a essência das coisas, o âmago do real. Em seus signos (os imateriais), ela supera limites, precariedade, inconsistência de outras instâncias da vida; transmuta a matéria. A poesia então tem o poder de indagação sobre o estar-no-mundo, o poder de aguçar a sensibilidade. Ela transfigura a linguagem comum, promove o desenvolvimento do leitor capacitando-o à leitura do conotativo, do simbólico. Enfim, ler poesia é viajar num mundo de suscetibilidades, mas saber voltar ao mundo real e entendê-lo melhor.

No poema, a palavra brota da pausa, o verbo faz-se carne e habita o corpo. A essência da poesia é “retornar à Palavra fundadora, gerada no abismo e no silêncio”. (ALVES, op. cit., p. 23). Uma palavra em devir resulta em criação;



adormecida em seu reino, a palavra espera a “chave” que a ressuscite e a transforme em poema, como nos incita Drummond em “Procura da Poesia”: “Chega mais perto e contempla as palavras. / Cada uma / tem mil faces secretas sob a face neutra / e te pergunta, sem interesse pela resposta, / pobre ou terrível que lhe deres: / Trouxeste a chave?”. No poema, a palavra se eterniza, recusa a morte, dribla tempo e espaço, não se fixa, move-se para se instaurarem o silêncio e o gozo em meio a ausências. A presença estraga o milagre da criação. “A palavra literária carrega em si um porvir, um ‘ainda não’ [...], é uma prática em vias de se fazer.” (ALVES, op. cit. p. 125).

A propósito, a única manifestação e livre interpretação da realidade da vida é a poesia. Por ela o nosso imaginário sonha acordado, pensa acordado e chega espontaneamente a este mundo real. Por isso a criança é facilmente seduzida no poema. Primeiro, pela sonoridade do texto; mais tarde, pela carga conotativa que lhe amplia o domínio linguístico. Assim abastecida, ela pode investir em novas aventuras e descobrir outras possibilidades de leitura. Isso é possível porque a poesia aguça a sensibilidade do leitor tornando-o apto a ler as entrelinhas e a estabelecer associações entre textos e textos, e textos e realidade. Tal fenômeno também desperta a veia poética do homem. A poesia, descomprometida com o fazer intencional impulsiona-o a outras dimensões em que se busca a essencialidade das coisas que está além da opacidade do cotidiano. A poesia

Acorda, no homem, a ternura sufocada, a benevolência esquecida. Faz emergir vivamente, em seu íntimo, a lembrança apagada, o sofrimento contido, a urgência de amor, todos esses sentimentos que fazem do homem um ser diferente dos outros seres, restringindo-lhe a sensibilidade sufocada pelas lutas do cotidiano. (MELLO, 1995, p. 173).

É nesse mundo de possibilidades que a escola precisa tomar a poesia. No entanto, quase sempre o texto é dissecado com classificações, rompendo-se o contato anterior da criança com as formas folclóricas, com a poesia, com a experiência que ela, muitas vezes, traz de casa para a escola (cantigas de ninar, de roda, parlendas, trava-línguas, historietas...). Razão de tal procedimento parece ser o fato de o professor ter como foco uma leitura mais utilitária, informativa, porque ele



também, provavelmente, já desfez seu vínculo com a poesia faz tempo. Trilhando por essa rota, ele não percebe que ler literatura é ler o mundo, o qual não cabe nas algemas das metáforas e antíteses, das características de escolas literárias. Assim, a literatura entra no cotidiano da escola com sentido negativo, classificatório, de forma inadequada. Ao se transfigurar o literário em escolar, o professor o deforma, o corrompe, o adultera. Necessário se faz então resgatar, primeiro no professor, a comunhão com o poético perdido na estrada da vida, acordando nele a criança que jaz adormecida para viver o poético. Só assim ele poderá sensibilizar seus alunos para a leitura de poesias, das imagens poéticas.

3 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA

Nas escolas, em linhas gerais, o professor tem *a priori* certa interpretação pretendida dos textos a trabalhar. Os alunos os leem para serem avaliados em provas. Até então o resultado tem sido desastroso: muitos alunos não gostam de ler, não sabem ler e, assim que se veem livres da tarefa, afastam-se definitivamente da leitura literária. O professor tece a aula com seus conhecimentos engaiolados e mapeados, com método cartesiano, como o faz com maestria a aranha. Tudo acontece na perfeita ordem e na segurança, conforme o planejado. Em certas ocasiões, porém, um ou outro aluno mais perspicaz pode desmoronar esse porto seguro com uma fala ousada, instalando-se, nesse instante, a insegurança – momento propício para a quebra do instituído, cristalizado, para o salto no desconhecido. Esse abismo exige que o professor ouça a voz do silêncio, que reflita.

Urge, então, que o professor aja demolindo fronteiras cristalizadas de um cotidiano escolar ultrapassado e construa uma metodologia que respeite a alteridade e a autonomia de cada aluno envolvido no processo. Para tanto, é preciso conhecer os entraves que engrossam os fios da rede intervenientes à realização de uma leitura prazerosa. Dialogando com a turma, por certo, descobrem-se outros rumos. É no dia a dia, em que há constante metamorfose, forças em puro devir, que se encontra o lugar propício para se perceber o bloqueio do ato de ler e se desenvolver uma prática singular de leitura. Assim, chega-se a possíveis respostas, a direções

também singulares rumo à ação, ao ensino, em especial ao ensino de mundo, para depois “despertar a alma para que o mundo não seja apenas um objeto do conhecimento”, mas de “deleite”. (ALVES, 2003, p. 12).

Posto isso, coloca-se em pauta a necessidade de que o professor precisa trabalhar a si mesmo, ser um leitor, um pesquisador e, antes de tudo, querer ver mudança, pois é transformando-se que ele transforma o entorno. Essa práxis impõe ao professor um novo olhar, a criação de outros meios, outras relações, donde emerge a ideia de conciliar o cumprimento do planejamento com o prazer de ler – forma esta que não combina com imposição, uma vez que literatura é arte, e arte não se encaixa em camisa de força.

Em vez da preocupação de que os alunos leiam em quantidade, leiam extensas bibliografias (um controle de leitura que não deixa de ser um controle sobre o aluno), melhor seria a discussão do conteúdo lido, a inserção nos textos, uma vez que ler é um ato político e de conhecimento. Por isso, mais importante do que a leitura é o que ela faz refletir dentro e fora do âmbito escolar. Não basta oferecer conteúdo ao aluno, é necessário sabedoria para aplicar conhecimentos que tornam o mundo melhor. “Ensinar é mapear o mundo, fazer visíveis, pelo poder da palavra, os lugares desconhecidos.” (op. cit., p. 37).

É imprescindível, nos tempos atuais, trabalhar sobre o paradigma do humano contra a reificação do homem que se encontra dissolvido no coletivo massificado, perdendo sua individualidade e personalidade, vitimado pelas instituições sociais que repelem o entrelaço das diferenças. O estilo de vida atual insiste na homogeneização do heterogêneo, aniquilando no homem o senso crítico e a liberdade. Sublinha-se, nessa contingência, o trabalho com a leitura e com o homem, que implica o trabalho com o simbólico, o qual resulta da complexidade dos imaginários. O simbólico é concebido como polissêmico, ambíguo, mas indispensável ao real na abordagem transversal, partindo de um magma de sensações (representações, mitos, valores) determinantes da orientação do sujeito em suas práticas sociais. Aliás, “Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos”. (DELEUZE, 2003, p. 4).

Assim há de ser a prática educativa: fundamentada numa filosofia que veja o homem como um todo complexo, imperfeito, ser pensante, dotado de propósito, de querer, com potencial para construir seu próprio conhecimento. Um homem que saiba desvelar a rede de imaginários que muitas vezes ensombra o ato de ler com prazer. Não lhe basta conhecer; é preciso agir e mudar sempre que aprende algo. “Marx entendeu o problema e indicou a solução: ‘Os filósofos apenas interpretam o mundo de várias formas; a questão, entretanto, é transformá-lo.’” (ALVES, 2003, p. 108). Por esse caminho, a pedagogia não será mais alienada do mundo, mas será uma práxis ligada à multiplicidade de significados do real, que o compreende e o transforma. Ou ainda, conforme Demo (2002, p. 55), “o conhecimento não implica somente a capacidade de compreender, devassar e interferir na realidade, mas igualmente a de conviver com ela [...]”.

O professor, hoje, mais que nunca, deve ser um pesquisador transformador que, isento da frieza estatística, aproxima-se do outro para participar de seu mundo, enfrentá-lo para mudar (não no sentido de manipular), construir possibilidades para melhor pensar. Segundo Deleuze, interpretado por Levy (2003, p. 114; 117), “Pensar é romper com o saber racional, é se deparar com um não sabido, um não conhecido, [...] não é mais conhecer a verdade, mas produzi-la”. Assim, uma renovada prática da leitura pode ser construída, conjuntamente com os alunos, os quais escolhem o que querem ler e partilham seus saberes com colegas e professor. Todos são sujeitos e, por isso mesmo, têm algo para enriquecer o cotidiano escolar. O professor, inserido na teia simbólica, pode aproveitar “ganchos” fornecidos diretamente pelo aluno, ou pairados no ar, e prosseguir em busca dos “comos” e “porquês”, solicitando sempre em suas falas e insinuações mais e mais detalhes acerca do que se quer desvelar para (trabalhando esses nós) professor e aluno vivenciem o prazer do ato de ler. Nessa mesma perspectiva, Guedes; Souza (2005, p. 141) apresentam uma das práticas em sala de aula:

Para aprofundar a leitura dos textos importantes para a formação dos alunos, solicitar que cada aluno expresse o seu entendimento desses textos [vários tipos] com vistas a um confronto de leituras por meio da leitura em voz alta do texto, da produção de resumos comparativos de diferentes textos sobre o mesmo assunto, de

paráfrases e paródias de textos e construções sintáticas, da explicitação de implícitos e subentendidos, etc.

Nesse caminhar, a metodologia concretiza-se numa prática responsável por grandes descobertas e pela abertura do campo de ação. Em vez de justaposição de tarefas desconectadas, parceladas (o que implica um entrave à construção de sentidos), prima-se pela articulação de atividade.

[...] ler notícias, contos ou curiosidades científicas, por exemplo – contribuem para familiarizar com certos gêneros e para consolidar os hábitos de leitura; [...] sequências de situações de leitura – como ler contos de determinado escritor ou de certo subgênero, por exemplo – podem estender-se durante umas semanas e contribuir para consolidar comportamentos do leitor, tais como acompanhar um autor ou estabelecer relações intertextuais... (LERNER, 2002, p. 23).

É crucial, portanto, ao professor, nestes tempos de mundialização da cultura e planetarização das informações, penetrar no simbólico, valorizando-o e redescobrimo-o no contexto escolar. Conhecendo o imaginário, surgem possibilidades de reconstrução de práticas no ensino. Além disso, o vínculo instaurado entre os envolvidos estreita laços e promove um clima de bem-estar, de prazer e de confiança no ambiente. Atento, o professor redefine diretrizes para suas aulas subsequentes num processo ininterrupto de ação-reflexão-ação. Desse modo, a realidade se transforma: do ambiente da sala de aula, antes indiferente ou até mesmo hostil à leitura, gradativamente vai-se emergindo um novo imaginário, tornando o ato de ler mais que um hábito: um prazer.

Sobre a realização da prática cotidiana da leitura em sala de aula, Bordini; Aguiar (1993, p. 17) observam:

Para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve cumprir outros requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área da literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura, e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre aluno e professor.

O professor poderá também dispor à turma livros de diferentes autores e

variados gêneros tomando-os emprestados da biblioteca da escola ou pedindo aos alunos que os tiverem para trazê-los para a aula. De posse do material, apresentará como se dá o processo de produção de uma obra literária: desde o seu nascimento na imaginação do autor até o produto pronto nas prateleiras das livrarias. Pode ainda levar os alunos a uma gráfica/editora, entrevistar editores, autores, assistir a vídeos sobre ou com esses profissionais. Se o local onde o professor trabalha não lhe possibilita seguir tais propostas, vez ou outra ele pode levar alguém da comunidade que componha poesias para falar sobre elas na turma. Afinal, a sala de aula é o *locus* onde tudo pode acontecer, e é bom que aconteça o mais proveitoso possível para a formação de leitores críticos e desinibidos, que tenham competência para efetivarem uma comunicação eficiente numa sociedade cada vez mais complexa e exigente. Só assim poderá formar gente que pensa, que sabe o que quer e que, por isso mesmo, poderá lutar em prol de uma sociedade mais democrática.

Conforme Pereira (2000, p. 246),

Dá muito trabalho ser bom e eficiente professor de língua portuguesa. Títulos, cursos, leituras, eventos, ajudam – e muito. Entretanto, o mais importante é o entusiasmo, a paixão por aquilo que se faz, acreditar que se é capaz, pelo menos, de mudar aquela turma, as pessoas que estão ali, naquele momento, em algumas horas, em um semestre, em um ano, porque naquele breve tempo poderá, além de ensinar, despertar o desejo por mais, instigar a procura do conhecimento, ser responsável pelo aparecimento de pessoas especiais.

5 TECENDO CONCLUSÕES

Na certeza de que a leitura é um dos pilares para mudanças democráticas e que as transformações se operam a partir do poder criativo do homem (sujeito vitorioso sobre o objeto), lança-se a bandeira da ousadia consciente, passando-se do estágio do “só querer” para o “agir”, do “saber” para o “transformar”. É viável, então, por meio da arte da palavra (ação imbuída de simbologia), despertar no aluno o gosto (o paladar mesmo) pela leitura, não relegando a segundo plano espontaneidade e liberdade de ação (fatores facilitadores da formação de uma visão

pluralista da realidade em face dos jogos ideológicos de poder). Tais fatores possibilitam a professores e alunos questionamento, reflexão-crítica, crescimento, tornando esse trabalho mais assistemático e fascinante. Ele envolve a vida.

Apostar na leitura já é uma vitória, um dos caminhos da conscientização, da percepção do estar no mundo frente ao porvir e com a responsabilidade da constituição do futuro. Uma advertência, no entanto, há de ser reiterada: leitura/prazer não compatibiliza com imposição. Pela pedagogia aqui refletida, é preciso desapegar-se do bojo das informações para atingir o cerne da criticidade e, por conseguinte, chegar-se à liberdade de pensar, a qual garante o direito de escolha, a passagem do estado sem perspectiva de autenticidade para a plenitude. Convém lembrar, entretanto, que toda e qualquer mudança só ocorre, de fato, primeiro dentro de cada um, para depois haver a reforma do mundo, por isso “a reforma do pensamento tem uma consequência direta no ensino e na pedagogia”. (MORIN, 1999, p. 24).

Nesse sentido, urge que se tome a leitura como uma questão pública, que precisa ser compartilhada, da mesma forma que a distribuição de rendas, a alimentação... Ela é um direito, um fator indispensável a todas as camadas da sociedade. Infelizmente esse manjar intelectual não está à disposição de todos, embora o mundo tenha progredido tanto. A médio ou a curto prazo, dependendo da tenacidade de ação dos agentes educacionais, é bem provável que ocorram mudanças nesse quadro. Para isso, não há aquiescência para o desânimo, mas unicamente para o combate. E mesmo em face das intempéries da realidade educacional vigente neste país, deve haver uma impulsão para o agir, para o premente recomeçar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Lições de feitiçaria**: meditações sobre a poesia. São Paulo: Loyola, 2003.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. (Trad.) António Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1984.

_____. **O prazer do texto**. 5. ed. (Trad.) J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor** (alternativas metodológicas). 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

DELEUZE, Gilles, **Proust e os signos**. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Iara et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

JOUBE, Vicent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Trad. ROSA, Ernani. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do Fora: Blanchot, Foucault e Deleuze**. Rio de Janeiro: Dumará, 2003.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. A importância da poesia na formação do leitor. In: MELLO, Ana Maria Lisboa de; TURC et al. (Orgs.). **Literatura infanto-juvenil: prosa e poesia**. Goiânia: UFG, 1995.

MORIN, Edgar. O paradigma da complexidade. In: **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. (Trad.) Dulce Matos. Paris: Sociedade Astória, Ltda, 1990.

_____. Por uma reforma no pensamento. (Trad.) Márcia C. R. In: Alfredo Pena-Veja; E. P. Nascimento (Orgs.). **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. O professor de língua portuguesa: modos de ensinar e de aprender. In: AZEREDO, José Carlos de. (Org.). **Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis: Vozes, 2000.

RAMOS, Flávia Brocchetto. O leitor como produtor de sentidos nas aulas de literatura: reflexões sobre o processo de mediação. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. (Orgs.). **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

WALTY, Ivete et al. Leitura/Escrita: faces da mesma moeda. In: **Textos sobre textos: um estudo de metalinguagem**. Belo Horizonte: Dimensão, 2004.

_____. **Palavra e imagem**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.