

O QUE É LITERATURA?:

LEITURAS DENTRO E FORA DA ESCOLA

Alexandra Santos Pinheiro¹

Mayara Regina Pereira Dau²

Introdução

O presente artigo pretende discutir algumas concepções do que é considerado como literatura, com o objetivo de ilustrar de que maneira o tema é polêmico e controverso. Procura-se compreender como essa dificuldade de definição chega às escolas e faz com que os professores cometam equívocos, como o de considerar somente algumas obras como literatura e excluir outras, dentre elas, as que fazem parte do repertório de leitura dos alunos. A atitude dificulta, a nosso ver, o processo de formação de leitores e não oportuniza o contato com uma diversidade de obras aos alunos. As discussões em torno do tema formação de leitores tornam-se, cada vez mais, calorosas e polêmicas. Isso porque, para tratar da formação de leitores, é preciso considerar algumas questões complexas e, também, cercadas por muitos debates na atualidade: políticas públicas, acesso ao livro, currículo escolar, professores leitores, formação continuada de professores e mais um grande número de itens que poderiam ser somados a essa lista. Some-se aos problemas citados as diferentes concepções teóricas que marcam historicamente o ensino de Literatura no Brasil. A mais recente e a que marca a escrita do presente artigo seria a do Letramento Literário.

O Letramento é definido como “Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2006, p. 17), em contrapartida, o Letramento Literário seria visto, então, como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética. Sempre que possível, dialogo com Barthes (1980), para quem o texto literário

¹ Professora adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados.
alexandrasantospinheiro@yahoo.com.br.

² Mestranda em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
Email: mayarabrt@hotmail.com.

é “um monumento” capaz de incorporar as demais imagens. Abramovich trabalha na mesma direção e afirma:

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica...É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1995, p. 17).

Tanto o discurso de Barthes quanto o de Abramovich contribuem para a defesa da Literatura e da formação de leitores. Depoimentos como o do filósofo Sartre amparam esses argumentos. Sartre rememora sua infância camponesa, ele nunca mexeu na terra, nem jogou pedras nos passarinhos, etc. Contudo, para o autor, os livros, foram seus passarinhos, seus ninhos, animais de estimação:

Les souvenirs touffus et la douce déraison des enfances paysannes, en vain les chercherais-je en moi. Je n'ai jamais gratté la terre ni quêté des nids, je n'ai pas herborisé ni lancé des pierres aux oiseaux. Mais les livres ont été mes oiseaux et mes nids, mes bêtes domestiques, mon étable et ma campagne³ (SARTRE apud SANTIAGO, 1978, p. 23).

Nesse sentido, percebemos que é preciso, quando se coloca a Literatura e seu ensino em pauta, defender o seu espaço nas práticas escolares e assegurar a sua importância para a formação integral do cidadão. Ao longo da experiência com projetos de Formação Continuada de professores, temos percebido que, no ambiente escolar, as práticas pedagógicas do Ensino de Literatura colaboram para um processo que está longe de formar leitores. As práticas escolares de muitos professores privilegiam o fragmento literário, o recorte de um texto literário feito por alguém, e não o livro. Desta forma, os fragmentos literários presentes nos Livros Didáticos tiram da escola o livro, que congrega autor e obra, sociedade e mundo representado, cultura e economia. Além disso, hoje, o livro também concorre com os meios de comunicação e com as tecnologias na área da informática, que alguns pesquisadores vão apontar como os obstáculos a serem vencidos no processo de formação de leitores literários.

³ “As densas lembranças e o doce contra-senso das crianças camponesas, em vão os procuraria em mim. Nunca fuzei a terra nem procurei ninhos, não colecionei plantas nem joguei pedras nos passarinhos. No entanto, os livros foram meus passarinhos e meus ninhos, meus animais de estimação, meu estábulo e meu campo...” (SARTRE, *apud*: SANTIAGO, 1978, p. 23).

Autores decididos a amenizar os problemas da (não) leitura indicam aos professores atividades de prática de leitura, ensinam como selecionar os livros, explicam sobre a psicologia que norteia a faixa-etária de cada aluno. Mas, apesar de tudo, a “crise” ainda persiste e é tema recorrente nas mesas de debate do COLE – Congresso de Leitura do Brasil. Nos documentos oficiais, como as *Orientações Curriculares (2006)*, assegura-se a presença do texto literário nos Ensinos Fundamental e Médio. É possível perceber, nesses textos oficiais, que existe uma dimensão do que poderia ser melhorado em sala de aula:

No Ensino Fundamental (principalmente da 5ª à 8ª série), caracteriza-se por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas, na qual se misturam livros que indistintamente denominamos “literatura infanto-juvenil” a outros que fazem parte da literatura dita “canônica”, legitimada pela tradição escolar, inflexão que, quando acontece, se dá, sobretudo, nos últimos anos desse segmento (7ª ou 8ª série) (2006, p. 46).

Se no Ensino Fundamental vai predominar a liberdade de escolha e a leitura de fruição, no Médio:

constata-se um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, seja de livros da Literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos autores representativos da literatura brasileira selecionados, que aos poucos cede lugar à história da Literatura e seus estilos (2006, p.57).

Ao longo do documento, não se identifica o conceito de leitura que deveria nortear o Ensino de Literatura. A nosso ver, seria interessante observar que o ato de ler é um processo trabalhoso que exige “esforço, treino, capacitação e acumulação”, como explicita Ricardo Azevedo (2006, p. 34). Eni Orlandi (2006, p. 23), pela perspectiva da Análise do Discurso, define a leitura como “compreensão, não apenas decodificação”. A leitura seria o momento crítico da construção do texto, um processo de interação verbal que faz desencadear a assimilação dos sentidos. O leitor, por sua vez, seria aquele que consegue atribuir sentido a um diversificado número de textos. É leitor aquele que, devido à familiaridade com a escrita, consegue diferenciar os tipos de gêneros literários e não literários e os motivos que o levam a escolher uma leitura em detrimento da outra.

Nesse sentido, para que a leitura seja inserida como uma forma de aproveitar o tempo livre, ou seja, para que seja vista como lazer, faz-se necessário que o indivíduo torne-se um leitor e esse processo, como se vê, exige esforço e dedicação. É necessário saber por que lemos e atribuir sentido ao que lemos. Isso exige prática, treino, acúmulo de informação, raciocínio.

A arte literária deveria fazer parte do ambiente familiar e escolar desde os primeiros meses de vida. Essa afirmação pode parecer utópica, mas não é. Ela está fundamentada em um referencial teórico que permite acreditar que a democratização do ensino exigiria um repensar sobre nossa história sócio-econômica de exclusão. A leitura literária oferece meios de enxergar a realidade por outro prisma, ela cria possibilidades para si e para o ambiente que o cerca. Entretanto, percebe-se que a desigualdade econômica dificulta a criação de um ambiente de leitura, mostrando que a Literatura, a situação sócio-econômica e as práticas culturais devem ser pensadas de forma indissociáveis.

Se antes a exclusão referia-se, principalmente, à dificuldade do acesso ao livro, hoje, a tecnologia é apontada como uma “vilã” do Ensino de Literatura:

De um lado, os tecnófilos veem a tecnificação do literário como algo inevitável diante do qual todos devem se curvar sem resistência. Do outro, há os que desconfiam do novo suporte com medo de que o texto literário apresentado na tela perca a aura da Literatura (FREITAS, 2003, p. 156).

Alberto Manguel (1997) lembra que uma nova tecnologia não destrói a que lhe antecede. Afirma que o surgimento da imprensa, acompanhado por negativas previsões, não erradicou o gosto pelo texto escrito. Observou que ao mesmo tempo em que os livros se tornavam de fácil acesso e mais gente aprendia a ler, mais pessoas também aprendiam a escrever. Em relação à Literatura e à internet, Maria Teresa de Assunção Freitas lembra que:

O mundo da Internet não se constitui neste espaço como condições de oferecer, a um simples toque no teclado, amplos e variados acervos aos seus usuários? Diante dessa multiplicidade de oferta, a escolha pessoal não é o início do processo de navegação pelos mares da Literatura? (FREITAS, 2003, p. 169).

Essa citação acende dois questionamentos. Por um lado, qual o público escolar que navega, via internet, “pelos mares da Literatura”? As salas de tecnologia instaladas na maioria das escolas públicas brasileiras não são suficientes para atender a grande quantidade de alunos de

cada instituição escolar. Por outro, percebemos, no diálogo com os professores, que, diante do computador, a maioria dos alunos não demonstra familiaridade com a tecnologia, exigindo do docente grande malabarismo para desenvolver as atividades propostas.

Desta forma, a presença do livro e da tecnologia vai depender da concepção pedagógica do professor, geralmente, o principal mediador entre a leitura literária e o educando. Ao professor caberia explorar as potencialidades desse tipo de texto, criando as condições para que o encontro do aluno com a literatura fosse uma busca plena de sentido na leitura do texto literário. Por essa perspectiva, tem-se o ensino da Literatura pautado no Letramento, ou seja, na busca do conhecimento a partir do texto literário, pelo próprio aluno e no cotidiano social em que todos estão inseridos. O problema, como mencionado anteriormente, é que quando o educador atua em sala, ele, muitas vezes, baseia-se nos fragmentos literários encontrados nos livros didáticos e na síntese das características literárias na qual determinado autor e obra estão inseridos. Além de priorizar fragmentos literários, muitos docentes desprezam as vivências sociais de seus educandos, telespectadores de séries como *Malhação* e *Hanna Montana*. Alunos que entendem da constituição dos personagens e que, portanto, fazem a sua seleção pessoal dos filmes mais marcantes. Jovens cuja vivência social são capazes de diferenciar enredos e temas literários. É a partir dessa vivência que o texto literário, da tradição canônica ou popular, deveria ser inserido em sala de aula.

Neste trabalho, tendo em vista a amplitude da discussão, optamos encontrar possíveis respostas às seguintes indagações: como formar um jovem leitor literário? De quem é a responsabilidade pela formação desse leitor? Quais são as melhores obras literárias para formar um efetivo leitor literário? Quem define qual é a literatura indicada para essa formação? Mas, afinal, quais obras podem ser consideradas como Literatura? Ao tentar responder a estas questões, objetivamos contribuir para um repensar das práticas educativas que, geralmente, se pautam em respostas prontas. É preciso questionar a atual diversidade cultural dos jovens alunos, especialmente, daqueles que se recusam a ler a literatura indicada no ambiente escolar em detrimento das obras de mercado.

2. Professores e o ensino de Literatura

Quando se fala em formação de leitores logo pensamos na imagem dos professores e da escola, os quais consideramos como os únicos responsáveis por tão árdua tarefa. Entretanto,

sabemos que essa responsabilidade não deve ser atribuída somente a esses profissionais, principalmente somente ao profissional de Literatura, o qual, na maioria das vezes, dispõe de escassa carga horária destinada a essa disciplina e, além disso, no pouco tempo que tem, precisa “dar conta” de cumprir o que é exigido no currículo escolar, de apresentar as principais escolas literárias, principais autores e respectivas obras, além de terem de obrigar os alunos a realizar a leitura das “Grandes Obras”, pois, afinal, elas são cobradas nos vestibulares.

Contudo, o professor se vê numa situação difícil: deve fazer com que seus alunos leiam e se interessem pela leitura de obras que, muitas vezes, nem ele leu. Então, o que lhe resta, é recorrer à grande “salvação”: o Livro Didático.

Ao final desse processo, no geral, os alunos deixam as escolas mais desinteressados pela leitura do que quando entraram, e novamente escutamos e também repetimos os discursos já desgastados, os quais proclamam que o ensino vai mal, que os professores e alunos são desinteressados... enfim, a responsabilidade cai nos ombros dos já sobrecarregados professores.

Então nos perguntamos: será que essa responsabilidade da formação de um leitor deve ser dada ao professor? Mas será que os próprios professores de literatura são leitores? E a família, deve ter alguma participação nesse processo?

Assim, entra-se em mais um assunto de difícil resolução: a formação acadêmica dos professores de Literatura.

Nós, professores, sabemos como é a realidade de um curso de Letras. Infelizmente, com exceções, é claro, as pessoas que ingressam nos cursos de licenciatura não têm grandes interesses em se tornarem professores, na maior parte das vezes, entram apenas para conquistar um diploma do ensino superior. Sabemos também, que esses cursos costumam não ser muito concorridos, devido à grande desvalorização da profissão de professor. Nesse sentido, nem sempre os alunos que são aprovados para os cursos que formam professores eram, nos tempos de escola, os mais dedicados, com isso não queremos dizer que não possam vir a ser grandes profissionais. O que queremos dizer, é que nem sempre os estudantes que estão se preparando para se tornarem professores de literatura são apaixonados pela leitura. E quando entram na faculdade acreditam que lá terão contato com obras literárias e assim se apaixonarão. Entretanto, o que mais leem são obras teóricas que falam sobre a literatura e raramente têm contato efetivamente com a obra literária. Assim, se não buscarem por vontade própria a leitura dessas obras, pouco poderão esperar da faculdade. Além disso, a maioria desses alunos tem que

trabalhar e o pouco tempo que lhes sobra é dedicado à leitura dessas teorias. Dessa forma, seu contato com a obra literária, com o objetivo único da leitura é raro. Portanto, se já não eram leitores literários antes de ingressar na faculdade, poucas são as chances de se tornarem dentro dela.

A partir dessa breve reflexão em torno da trajetória de formação do professor de literatura, podemos refletir sobre essa grande responsabilidade que lhes é atribuída. Nesse sentido, a contribuição da família e de toda a comunidade escolar (não só do professor de literatura) torna-se imprescindível. Essa responsabilidade não deve ser somente do professor de Literatura ou Língua Portuguesa. Infelizmente, “[...] Parte considerável do corpo docente envolvido com projetos de leitura efetivamente não lê: sua disponibilidade para a leitura é mínima, e a resistência, máxima [...]” (LEAHY-DIOS, 2005. p. 42).

Para ocorrer a formação, concordando com as idéias de SILVA (1986), deveria haver um esforço conjunto da família e da comunidade escolar. Em casa, os pais deveriam servir de exemplo para seus filhos, lendo e incentivando-os a ler. Na escola, o aluno também deveria ser incentivado. A Biblioteca teria que contar com um amplo acervo e uma Bibliotecária que estimulasse os alunos a ler. O currículo da escola também deveria “abrir espaço” para as atividades dedicadas à leitura e formação de leitores e os professores não deveriam utilizar o livro somente como uma ferramenta metodológica, mas sim, como um instrumento de transformação social. Esse contexto seria o mais propício para formação de um leitor.

[...] O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível. Isso não seria pedir a esse professor um esforço excessivo, do qual apenas os mestres serão capazes? Não nos espantemos depois se ele não conseguir realizá-lo a contento (TODOROV, 2009, p. 41).

Desta forma, é importante refletir sobre essas questões para que não saíamos apenas divagando a respeito da educação, do ensino, do desinteresse de professores. O que se deve discutir são projetos de melhoria e incentivo à formação desses profissionais, além de uma valorização profissional com salários mais dignos e condições de trabalho decentes.

3. As mais indicadas...

Assim, após essa discussão a respeito da trajetória acadêmica dos profissionais das Letras, passamos a um novo questionamento: se dissemos que os professores que não são leitores também têm poucas chances de formar um leitor, já que um dos requisitos para despertar o interesse é ter paixão pelos livros, o outro requisito seria a escolha da obra “certa” para isso? Será que esses professores não se tornaram leitores porque não foram apresentados às obras mais indicadas para isso... e o mesmo acontece com seus alunos? Mas, enfim, quais são as obras indicadas para formar um leitor literário?

Novamente um assunto delicado se inicia. Se interrogados sobre quais são as obras clássicas, consideradas as melhores, e os principais autores, certamente teremos essas respostas na “ponta da língua”. Com certeza, sem pensar muito, citaríamos diversos títulos de Machado de Assis, José de Alencar, além de tantos outros clássicos. Por mais que passem muitos anos, as respostas que nossos pais e alunos dariam dificilmente seriam divergentes.

Isso ocorre porque no ensino de literatura não há grandes mudanças. A escola continua exigindo dos alunos a leitura das mesmas obras e ensinando os mesmo conteúdos, ou seja, as escolas e épocas literárias.

Diante desse quadro, eis que surge a salvação: o Livro Didático⁴. O problema é que esta ferramenta educacional limita a literatura. Claro que não é possível organizar um LD com todas as obras na íntegra para os alunos lerem, para isso há as bibliotecas nas escolas (quando existem). Dessa forma, na tentativa de abordar várias obras e autores, o LD acaba trazendo somente fragmentos de obras literárias e dando um foco ainda maior à biografia de autores e às escolas literárias. Ou seja, a preocupação maior dos professores é que seus alunos decorem datas de nascimento e morte de autores consagrados, características de escolas literárias, nomes das principais obras dos principais autores, reservando um pequeno espaço para trechos de obras literárias.

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses *meios* de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu *fim* [...] (TODOROV, 2009, p. 31).

⁴ Que passará a ser denominado por LD.

Com essa metodologia, os alunos raramente têm contato com a própria obra, e quando se pede a leitura integral de uma obra (geralmente exige-se), ocorre somente com o objetivo de posteriores atividades avaliativas. Ou seja, “o que quase todos aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal” (ABREU, 2006, p. 19). Quando o que deveria ocorrer é o contrário. Apresentar os alunos primeiro às obras e depois às suas características, que são muito importantes para contextualizar e dar mais sentido à obra. Mas ainda mais importante que o sentido da obra dado por críticos e teóricos literários é o sentido dado pelo próprio aluno, a resignificação que ele faz da história que lê dentro de sua vida, de seu contexto.

[...] No ensino superior, é legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos. O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível. Isso não seria pedir a esse professor um esforço excessivo, do qual apenas os mestres serão capazes? Não nos espantemos depois se ele não conseguir realizá-lo a contento (TODOROV, 2009, p. 41).

Nesse momento, deveríamos estar nos interrogando o porquê dessas práticas se manterem quase que intactas por tanto tempo. Por que não há espaço dentro dos muros escolares para a leitura e estudo de obras e autores diferentes dos abordados nos LDs, dos autores e obras canônicas? Quem definiu a escolha das obras e autores a serem estudados em sala de aula? Será que essa escolha é do professor ou da escola toda? Ou são definidos por outras instâncias?

Segundo Márcia Abreu, quem define quais são as obras geniais são as “instâncias de legitimação”, descritas por ela:

Essas instâncias são várias: a universidade, os suplementos culturais dos grandes jornais, as revistas especializadas, os livros didáticos, as histórias literárias etc. Uma obra fará parte do seletivo grupo da Literatura quando for declarada literária por uma (ou de preferência, várias) dessas instâncias de legitimação. Assim, o que torna um texto *literário* não são suas características internas, e sim o espaço que lhe é destinado pela

crítica, e, sobretudo, pela escola no conjunto dos bens simbólicos (ABREU, 2006, p. 40).

Então para uma obra ser considerada Literatura deve passar pelo crivo dessas instâncias que “certificam” que as obras “escolhidas” é as que são indicadas para se ler, que essas sim levam a uma reflexão profunda, pois são criadas para fins estéticos e não mercadológicos. Já a literatura considerada popular, de massa, os *Best-sellers* (de acordo com a intelectualidade) não podem fazer parte da “Alta Literatura”, pois suas criações são motivadas pelo mercado, são criadas seguindo “fórmulas”, sem originalidade, com a principal intenção de agradar ao leitor, “dando o que eles pedem”, acalmando os sentimentos e não chocando-os (ZILBERMAN, 1987). Um conhecido defensor da permanência da tradição literária canônica é o respeitado ensaísta Harold Bloom em sua conhecida obra: *O Cânone Ocidental*. Neste livro, Bloom discute a importância da seleção de obras, já que não existe tempo suficiente para ler tudo o que foi produzido, assim o cânone literário se mostra importante, pois auxilia nessa escolha, indicando aquelas que possuem valor estético reconhecido. Também fala da importância de se ensinar “seletivamente, buscando os poucos que tem capacidade de “tornar-se leitores e escritores altamente individuais [...] o valor estético [...] não pode ser transmitido aos incapazes de apreender suas sensações e percepções...” (BLOOM, 1994, p. 25). Essa “seleção” tanto das “grandes” obras como das pessoas que tem capacidades para apreciar essas obras contribui para uma exclusão ainda maior. Contudo a escola contribui para essa exclusão e se comporta da forma descrita por Bloom, selecionando obras, diferenciando quem lê os clássicos de quem não os lê.

A escola é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avaliadora e de fiadora do que é *literatura*. Ela é uma das maiores responsáveis pela sagração ou pela desqualificação de obras e de autores. Ela desfruta de grande poder de censura estética – exercida em nome do bom gosto – sobre a produção literária (LAJOLO, 2001, p. 19).

Essa discussão também é vista em Bordini & Aguiar (1988). As autoras afirmam que se as expectativas do leitor sempre forem supridas, não haverá expansão de horizonte, ele continuará inalterado. Nesse sentido, dirigem uma crítica à literatura de massa que, segundo elas, são “pré-fabricadas para satisfazer a concepção que o leitor tem do mundo dentro de uma certa classe social” e por esse motivo, “alcance altos níveis de aceitabilidade” (1988, p.84).

Por outro lado, acreditam que as obras mais complexas e que desafiam a compreensão dos leitores é que conseguem alargar o horizonte do leitor. Entretanto, deve-se tomar cuidado ao afirmar que a literatura de massa não alarga o horizonte de expectativa. Devemos tomar o cuidado para não ter conclusões com base em nossas próprias experiências. Concordamos que, para um leitor maduro, talvez a literatura de massa não expanda seu horizonte de expectativa, entretanto, um aluno, que quase ou nunca lê, pode ter seu horizonte de expectativas alargado com as obras da chamada literatura de massa. Assim como também foi discutido pelas autoras, se a leitura causar um estranhamento tão intenso, de tal forma que o leitor não consiga fazer nenhuma relação com sua vida, ou com o que lhe é familiar, também não ocorrerá o diálogo do leitor com a obra. Portanto é importante tomar o cuidado de não desprezar essas obras, pois a leitura delas contribuem para a formação de um repertório de leitura do aluno. As obras da literatura de massa contribuem muito para a formação do leitor literário maduro e independente que será capaz de acolher e descartar leituras de acordo com sua própria crítica.

Cosson (2006), também discute a leitura da obra em sala de aula. O autor diz que “[...] a literatura não pode ser reduzida ao sistema canônico [...]”:

[...] ela é constituída por um conjunto de sistemas. Trata-se, pois, de um polissistema, que compreende as várias manifestações literárias. Esses sistemas, em conjunto com o sistema canônico, precisam ser contemplados na escola, assim como as ligações que mantêm com outras artes e saberes. É essa a visão mais ampla da literatura que deve guiar o professor na seleção das obras (COSSON, 2006, p. 47).

De acordo com uma pesquisa da qual o autor participou entre os anos de 1994 e 1995 na cidade de Pelotas sobre o ensino de literatura, foi percebido que os professores têm uma excessiva preocupação com a aprendizagem sobre a literatura e a aprendizagem por meio da literatura, quando o foco deveria ser o contato com a obra, a experiência literária.

[...] Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano (TODOROV, 2009, p. 92).

Para amar um livro e a leitura é necessário que aquela leitura “toque” o leitor em algum momento, para isso ocorrer deve fazer relação com sua vida. O leitor só passará a se apaixonar

pelos livros a partir do momento que isso lhe suscitar emoções, ou seja, uma leitura sem sentido, somente para realização de provas não forma leitores.

[...] O leitor comum, que continua a procurar nas obras que lê aquilo que pode dar sentido à sua vida, tem razão contra professores, críticos e escritores que lhe dizem que a literatura só fala de si mesma ou que apenas pode ensinar o desespero. Se esse leitor não tivesse razão, a leitura estaria condenada a desaparecer num curto prazo (TODOROV, 2009, p. 77).

Assim como bem destacado por Silva (1998), se a leitura feita pelo aluno não tiver relação com seu contexto de vida e se o contexto do texto lido não proporcionar uma compreensão maior da realidade do leitor, o texto perde seu sentido e não desperta o interesse para essa atividade. É “na leitura e na escritura do texto que encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos” (COSSON, 2006, p. 17). A leitura descontextualizada, que não leva em conta a realidade dos alunos, é muito comum de ser feita na escola, por isso, não se vê prazer e os educandos só leem objetivando uma nota e aprovação na disciplina.

3. Literatura fora da escola

Assim, subtendendo-se pelo título desse trabalho, que pretende abordar as leituras feitas dentro e fora das escolas, nos perguntamos: há leitura fora das escolas? O que os alunos leem fora das salas de aula?

Em relação às leituras feitas e exigidas dentro dos muros escolares não é difícil responder, mas fora das escolas, a impressão que se tem (e o que se costuma dizer) é que não há leitura. Que os alunos, quando estão fora das salas de aula, procuram fazer outras coisas, como navegar na internet e muitas outras atividades que não se relacionam com a leitura. Entretanto, um observador mais cauteloso perceberá que isso não passa de um discurso repetitivo. Há leitura sim fora das escolas, entretanto, não leituras das obras “eleitas” como os clássicos.

Quando prestamos maior atenção às práticas desses jovens, percebemos que esses discursos que afirmam que os jovens não leem já não cabem mais na atualidade. Do lado de lá dos muros escolares está cada vez mais comum encontrar jovens lendo. Livros de 200, 300, 500 páginas em um só dia. Assim o problema parece estar resolvido, entretanto o quadro não é tão

belo assim (de acordo com a crítica). Esses jovens estão lendo e muito, mas não o que é “necessário” ler. Esses jovens estão mergulhados nos *Best-sellers*, na literatura de massa. Nesse sentido, esses alunos se dizem não-leitores justamente porque não leem o que a escola exige, associam o que é literatura somente ao que a escola pede, se leem obras diferentes das exigidas pela mesma não se consideram leitores. Portanto, quando se questiona algum jovem sobre suas práticas de leitura, não é difícil perceber uma contradição em sua fala, pois eles “[...] percebiam a associação mental entre ‘ler’ e ‘obra indicada pela escola’: *leitura de fato* seriam as obras pré-aprovadas pelos professores como objeto de estudo para prova ou trabalho escolar” (LEAHY-DIOS, 2005. p. 43).

A partir disso, abre-se espaço a uma nova gama de discussões. Será que a que as obras da literatura de massa podem ser consideradas leituras apropriadas? E os clássicos? Deve-se eliminá-los do currículo escolar e passar a estudar essa literatura marginalizada? Ou promover uma campanha de conscientização dos jovens contra a alienação que o mercado impõe intencionando a venda? Esses livros levam a uma profunda reflexão ou são superficiais demais? O que fazer? Adotá-los ou renegá-los? Oferecer-lhes a “Alta Literatura” ou as produções literárias que prestam somente à distração? Mas será que as classificações dadas a determinadas obras como “de entretenimento” ou as consideradas leituras “úteis” fazem alguma diferença no momento da escolha de um livro pelos jovens?

Segundo Michèle Petit, os jovens durante a leitura:

[...] Caçam furtivamente nos textos, buscando algo que os toque independentemente das categorias, das classificações convencionais, das linhas de divisão entre gêneros mais ou menos legítimos. As divisões que estabelecem uma oposição entre leituras “úteis” e leituras de “distração” não valem mais: eles podem se divertir com o movimento das estrelas, e pensar que seja infinitamente “útil” e precioso descobrir palavras que dão voz a seus medos ocultos ou sentido à sua vida (PETIT, 2008. p. 57).

Os jovens têm interesses particulares de leitura “e isso basta para sabermos que há a leitura, [...] e isso basta para sabermos que os jovens lêem... à sua maneira, de seu modo, segundo suas escolhas...” (...). Segundo Cyana Leahy-Diós, os interesses de leitura dos jovens:

[...] De forma ampla e generalizada, os principais interesses dos jovens adultos e adolescentes em todos os tempos têm sido o conhecimento do

próprio corpo, as relações sociais, afetivas, amorosas e sexuais, as dificuldades de relacionamento em família e com amigos. Publicações recentes tratam de preconceitos raciais, sexuais, de gênero, sociais, financeiros; de problemas em família, separação dos pais, abuso sexual, dificuldades de diálogo, disputas entre irmãos; de iniciação sexual, gravidez e aborto, da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis; de crianças e adolescentes em situação de rua, de problemas políticos etc (LEAHY-DIOS, 2005. p. 39-40).

Assim, a literatura considerada mercadológica, de massa, “parece ser, simultaneamente, a causa e a solução do problema” da leitura entre os jovens (ZILBERMAN, 1987. p. 7). Ao mesmo tempo que são leituras que os atraem, incultindo o hábito de ler em muitos jovens, essas obras não são bem vistas e não parecem se apresentar como uma forma eficaz de formar um leitor crítico-literário, na opinião de alguns. Entretanto, o sonho de ver os jovens lendo está acontecendo, então o problema da falta de leitura está resolvido. Contudo, do ponto de vista de muitos professores e críticos, o problema persiste, os jovens continuam não lendo. Parece confuso, mas é simples. Os jovens estão lendo sim, como nunca, ávidos, devorando livros enormes e sedentos, aguardando outras publicações. Mas para a elite intelectual o problema continua sendo a falta de leitura. Leitura não da literatura mercadológica, mas a leitura da “Alta Literatura”, dos clássicos da tradição literária. Essas obras continuam sendo renegadas pelos adolescentes e continuam sendo impostas pelas escolas.

Para uma obra ser considerada “Literatura” deve passar pelo crivo dessas instâncias que “certificam” que as obras “escolhidas” é as que são indicadas para se ler, que essas sim levam a uma reflexão profunda, pois são criadas para fins estéticos e não mercadológicos. Já a literatura de massa, (de acordo com a Academia) não pode fazer parte da “Alta Literatura”, pois sua criação é motivada pelo mercado, são obras criadas seguindo “fórmulas de venda”, sem originalidade, com a principal intenção de agradar ao leitor, “dando o que eles pedem”, acalmando os sentimentos e não os chocando (ZILBERMAN, 1987).

Mas, afinal, as obras que fazem parte da chamada literatura de massa podem ser consideradas como Literatura? Essa questão do que é ou não é Literatura é mais uma indagação sem resposta, não existe verdade absoluta sobre isso, talvez seja mais plausível falar sobre o que pode *vir a ser* considerada como Literatura. (LAJOLO, 2001). Não se deve esquecer que os conceitos mudam de acordo com as épocas, com os pontos de vista. Um bom exemplo disso são

os próprios romances que em décadas anteriores eram considerados como leituras perigosas, que corrompiam e hoje são parte do currículo escolar e do repertório erudito de muitos intelectuais:

O gênero era novo, não fazia parte da tradição clássica, era lido por gente sem muita instrução, era vendido aos montes. Em suma: devia ser banido do mundo das Belas Letras. Apesar das insistentes reclamações, que entram pelo século XXI, uma crítica mais poderosa, a do público leitor, deu seu veredicto e permitiu a consolidação do gênero. Estima-se que aproximadamente dois mil romances foram publicados durante o século XVIII na Inglaterra, o que ajuda a entender a existência de tamanha má vontade com o gênero (ABREU, 2006, p. 106).

“[...] Assim, o que torna um texto *literário* não são suas características internas, e sim o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escola no conjunto dos bens simbólicos”. (ABREU, 2006, p. 40). Nesse sentido, não se deve simplesmente condenar essas leituras, mas antes disso, conhecê-las, compreendê-las, para depois formar juízos de valor. Quem sabe esses livros daqui a alguns anos não passarão a ser cobrados em vestibulares também? Assim foi com os romances, marginalizado, excluído das escolas, da “alta” Literatura.

A melhor obra é aquela que faz algum sentido na sua própria vida. Apesar de muitas críticas da teoria literária afirmarem que a obra deve ser auto-suficiente, existir por ela mesma, que se deve ler sem tentar procurar relação com o mundo, ou identificação com a vida real. Apesar desse ponto-de-vista sabemos que é impossível proceder como algumas teorias intentam, e só nos identificamos com um livro quando ele nos fala à nossa vida, ou até mesmo quando encontramos situações que não tem nada a ver com nossa vida real e por isso mesmo elas nos tocam, porque nos mostram que existe o “outro”. O interesse pela leitura só surgirá a partir disso, de livros que nos fazem chorar, rir, refletir...

Referências:

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. 5ª. ed. 10ª. impressão. São Paulo: Scipione, Coleção Pensamento e Ação no Magistério, 2004.

AZEVEDO, Ricardo. “Razões para a formação de leitores”. In.: SOUZA, Renata Junqueira (org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BLOOM, Harold. *O Cânone Ocidental: Os Livros e a Escola do Tempo*. Trad. SANTARRITA, Marcos. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- BORDINI & AGUIAR, Maria da Glória e Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- MANGUEL, Alberto. *Uma História da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- PAIVA, Aparecida (org.). *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces, o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. SOUZA, Celina Olga de. São Paulo: Editora 34, 2008.
- RETTENMAIER & RÖSING, Miguel e Tania M. K. (orgs). *Questões de literatura para jovens*. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2005.
- RÖSING & VARGAS, Tania M. K. & Maria Lucia B. *O distanciamento entre as práticas de leitura escolares e os interesses online dos jovens*. In: RÖSING & RETTENMAIER, Tania M. K. & Miguel. *Questões de literatura para jovens*. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2005. P. 73–89.
- SILVA, E. T. da. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3 ed. São Paulo.: Martins Fontes, 1998
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. MEIRA, Caio. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- ZAPPONE, Mirian H. Y. “*Fanfics – um caso de letramento literário na cibercultura?*”. In.: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 29–33, abr./jun. 2008
- ZILBERMAN, Regina (org). *Os preferidos do público: os gêneros da literatura de massa*. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.