

Os pressupostos



A literatura e o mundo

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

Antonio Candido. *O direito à literatura* (1995).

Gosto da ideia de que nosso corpo é a soma de vários outros corpos. Ao corpo físico, somam-se um corpo linguagem, um corpo sentimento, um corpo imaginário, um corpo profissional e assim por diante. Somos a mistura de todos esses corpos, e é essa mistura que nos faz humanos. As diferenças que temos em relação aos outros devem-se à maneira como exercitamos esses diferentes corpos. Do mesmo modo que atrofiaremos o corpo físico se não o exercitarmos, também atrofiaremos nossos outros corpos por falta de atividade.

Nesse sentido, o nosso corpo linguagem funciona de uma maneira especial. Todos nós exercitamos a linguagem de muitos e variados modos em toda a nossa vida, de tal modo que o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa. E constituímos o mundo basicamente por meio das palavras. No princípio e sempre é o verbo que faz o mundo ser mundo para todos nós, até porque a palavra é a mais definitiva e definidora das criações do homem. Como bem diz o pensamento popular, se uma imagem vale por mil palavras, mesmo assim é preciso usar a língua para traduzir as imagens e afirmar esse valor. É por isso também que as usamos para dizer que não temos palavras para expressar um pensamento

ou um sentimento. Em síntese, nosso corpo linguagem é feito das palavras com que o exercitamos, quanto mais eu uso a língua, maior é o meu corpo linguagem e, por extensão, maior é o meu mundo.

E de onde vêm as palavras que alimentam e exercitam o corpo linguagem? Aqui outra particularidade do nosso corpo linguagem. As palavras vêm da sociedade de que faço parte e não são de ninguém. Para adquiri-las basta viver em uma sociedade humana. Ao usar as palavras, eu as faço minhas do mesmo modo que você, usando as mesmas palavras, as faz suas. É por esse uso, simultaneamente individual e coletivo, que as palavras se modificam, se dividem e se multiplicam, vestindo de sentido o fazer humano.

Em uma sociedade letrada como a nossa, as possibilidades de exercício do corpo linguagem pelo uso das palavras são inumeráveis. Há, entretanto, uma que ocupa lugar central. Trata-se da escrita. Praticamente todas as transações humanas de nossa sociedade letrada passam, de uma maneira ou de outra, pela escrita, mesmo aquelas que aparentemente são orais ou imagéticas. É assim com o jornal televisionado com o locutor que lê um texto escrito. É assim com práticas culturais de origem oral como a literatura de cordel, cujos versos são registrados nos folhetos para serem vendidos nas feiras. Também a tela do computador está repleta de palavras e os *video games* cheios de imagens não dispensam as instruções escritas. Essa primazia da escrita se dá porque é por meio dela que armazenamos nossos saberes, organizamos nossa sociedade e nos libertamos dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço. A escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano.

O corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício. A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos.

Isso ocorre porque a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo. Aqui vale a pena relembrar a fábula da pedra de Bolonha, que recontamos a

partir da menção feita por Roland Barthes em *Aula* (1980). Havia nessa cidade uma pedra mágica. Durante o dia, escura e opaca, absorvia a luz e tudo que a circundava. À noite, transmudava-se em brilho iluminando a tudo e a todos com a luz que recolhera anteriormente. Assim funciona o texto literário em relação aos saberes que guarda a cada escritura, mas sem os aprisionar dentro de si. Ao contrário, libera-os com brilho a cada leitura.

Isso se dá porque à semelhança do mito de Proteu, a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas. Ela também tem muitos artificios e guarda em si o presente, o passado e o futuro da palavra. Como acontecia com o deus grego, não se pode conhecer a verdade da palavra e da linguagem sem interrogar constantemente esse discurso proteiforme, percorrendo seus artificios e as diferentes temporalidades que ele encerra.

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos.

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização, conforme veremos no próximo capítulo, promovendo o letramento literário.

A literatura escolarizada

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, *em tese*, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola [...]. O que se pode criticar, o que se deve negar *não* é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

Magda Becker Soares. *A escolarização da literatura infantil e juvenil* (2001).

Como professor da área de Letras que sempre procurou interligar literatura e educação, tenho vivenciado vários questionamentos sobre as relações possíveis entre esses dois campos. Durante uma aula de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa no curso de Pedagogia, um aluno questionou a presença da literatura no ensino médio dizendo que os professores ensinavam as características dos períodos literários, o nome dos autores e das obras, em uma sequência que poderia ser mais facilmente oferecida pela História. De tudo isso, o que ele havia aprendido de Literatura fora que barroco é sinônimo de antítese, romantismo é tudo que trata de amor e naturalismo é podridão. Em outra ocasião, em um debate sobre leitura na escola, uma professora do ensino fundamental relatou que antigamente usava os textos literários para ensinar a ler, mas agora usava apenas jornais, porque eram mais fáceis de serem adquiridos e lidos pelas crianças. Por fim, em um encontro recente de pesquisadores e alunos de pós-graduação da área de Letras, ouvi o comentário

de que as imagens hoje são muito mais importantes do que as palavras e a literatura, com seus romances e poemas, deveria ser substituída como objeto de estudo por filmes, telenovelas e outros artefatos mais significativos culturalmente.

Todos esses questionamentos deixam claro que a relação entre literatura e educação está longe de ser pacífica. Aliás, eles dizem que o lugar da literatura na escola parece enfrentar um de seus momentos mais difíceis. Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI. A multiplicidade dos textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual. Para compreender melhor como se chegou a esses questionamentos e a essa recusa da literatura é preciso verificar, ainda que brevemente, como se constituíram as relações entre educação e literatura no ambiente escolar ou a escolarização da literatura.

O uso da literatura como matéria educativa tem longa história, a qual antecede a existência formal da escola. Regina Zilberman, em *Sim, a literatura educa* (1990), lembra-nos, a esse respeito, que as tragédias gregas tinham o princípio básico de educar moral e socialmente o povo. Daí a subvenção dos dramaturgos pelo Estado e a importância do teatro entre os gregos. Do mesmo modo, é bem conhecida a fórmula horaciana que reúne na literatura o útil e o agradável. Essa tradição cristaliza-se no ensino da língua nas escolas com um duplo pressuposto: a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo. Foi assim com o latim e o grego antigo, cujo ensino se apoiava nos textos da Era Clássica, para o aprendizado dessas línguas de uso restrito e para o conhecimento produzido nelas. Tem sido assim com o ensino da literatura em nossas escolas, que, no ensino fundamental, tem a função de sustentar a formação do leitor e, no ensino médio, integra esse leitor à cultura literária brasileira, constituindo-se, em alguns currículos, uma disciplina à parte da Língua Portuguesa.

Consoante esses objetivos e sua localização em graus distintos de ensino, aquilo que se ensina como literatura na escola costuma ter contornos muito diversos. Tome-se, como exemplo, a divisão da literatura segundo a faixa etária do leitor, que coloca, de um lado, a literatura infanto-juvenil e, de outro, a literatura sem adjetivo. Essa divisão, tão cara à escola, termina contribuindo

para o bem conhecido vácuo existente entre os números de publicação de obras da literatura infanto-juvenil e da literatura “adulta”, mostrando que os leitores daquela não se transformam em leitores desta, como se, uma vez “formado” o leitor, a literatura já não tivesse razão para fazer parte da sua vida. Todavia, o ponto fundamental a ser discutido sobre a presença da literatura na escola é a discrepância entre o que se entende por literatura nos dois níveis de ensino.

No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa. Além disso, esses textos precisam ser curtos, contemporâneos e “divertidos”. Não é sem razão, portanto, que a crônica é um dos gêneros favoritos da leitura escolar. Aliás, como se registra nos livros didáticos, os textos literários ou considerados como tais estão cada vez mais restritos às atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura. Em seu lugar, entroniza-se a leitura de jornais e outros registros escritos, sob o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar, pois a literatura já não serve como parâmetro nem para a língua padrão, nem para a formação do leitor, conforme parecer de certos linguistas. No primeiro caso, a linguagem literária, por ser irregular e criativa, não se prestaria ao ensino da língua portuguesa culta, posto que esta requer um uso padronizado, tal como se pode encontrar nas páginas dos jornais e das revistas científicas. No segundo, sob o apanágio do uso pragmático da escrita e da busca de um usuário competente, afirma-se que apenas pelo contato com um grande e diverso número de textos o aluno poderá desenvolver sua capacidade de comunicação.

No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando aparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes. Caso o professor resolva fugir a esse programa restrito e ensinar leitura literária, ele tende a recusar os textos canônicos por considerá-los pouco atraentes, seja pelo hermetismo do vocabulário

e da sintaxe, seja pela temática antiga que pouco interessaria aos alunos de hoje. A essa percepção agregam-se as discussões sobre o cânone, que, deslocadas do jogo de forças da academia, são ressignificadas na escola como mera inculcação ideológica e, por isso mesmo, implicam o abandono da leitura de obras antes consideradas fundamentais. O conteúdo da disciplina Literatura passa a ser as canções populares, as crônicas, os filmes, os seriados de TV e outros produtos culturais, com a justificativa de que em um mundo onde a imagem e a voz se fazem presentes com muito mais intensidade do que a escrita, não há por que insistir na leitura de textos literários. A cultura contemporânea dispensaria a mediação da escrita ou a empregaria secundariamente. Por isso, afirma-se que se o objetivo é integrar o aluno à cultura, a escola precisaria se atualizar, abrindo-se às práticas culturais contemporâneas que são muito mais dinâmicas e raramente incluem a leitura literária.

De acordo com o conteúdo, as atividades desenvolvidas oscilam entre dois extremos: a exigência de domínio de informações sobre a literatura e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que, pois a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição. No ensino fundamental, predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. Isso quando a atividade, que recebe de forma paradoxal o título de especial, não consiste simplesmente na leitura do livro, sem nenhuma forma de resposta do aluno ao texto lido, além da troca com o colega, depois de determinado período para a fruição. As fichas de leitura, condenadas por cercear a criatividade ou podar o prazer da leitura, são no geral voltadas para a identificação ou classificação de dados, servindo de simples confirmação da leitura feita.

Recebendo ou não a distinção de disciplina à parte, normalmente com uma aula por semana ou as últimas aulas do semestre, quando termina o conteúdo de português, a literatura no ensino médio resume-se a seguir de maneira descuidada o livro didático, seja ele indicado ou não pelo professor ao aluno. São aulas essencialmente informativas nas quais abundam dados sobre autores, características de escolas e obras, em uma organização tão impecável quanto incompreensível aos alunos. Raras são as oportunidades de leitura de um texto integral, e, quando isso acontece, segue-se o roteiro do ensino fundamental, com preferência para o resumo

e os debates, sendo que esses são comentários assistemáticos sobre o texto, chegando até a extrapolar para discutir situações tematicamente relacionadas. Um exemplo disso é a leitura de *Lucíola*, de José de Alencar, como ensejo para se discutir com os alunos a questão da prostituição. Esse procedimento repete-se mesmo em relação aos materiais didáticos alternativos, como filmes, programas de TV e canções populares, que são tratados como se fossem textos escritos, ignorando-se a presença do som e da imagem na sua composição.

Em qualquer que seja das situações acima descritas, estamos adiante da falência do ensino da literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. No entanto, para aqueles que acreditam que basta a leitura de qualquer texto convém perceber que essa experiência poderá e deverá ser ampliada com informações específicas do campo literário e até fora dele.

Depois, falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar.

Por fim, devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. É sobre isso que trataremos nos próximos capítulos.

Aula de literatura: o prazer sob controle?

Ler, no sentido de construção de sentidos a partir de textos, supõe normas, códigos de interpretação aprendidos numa comunidade; supõe a aprendizagem de comportamentos face ao texto e ao contexto onde se lê, comportamentos “oficialmente” sancionados e culturalmente aceites relativamente ao que deve ser uma leitura apropriada, ao que deve ser resposta do leitor e, também, ao que é texto válido. Nesta perspectiva, os códigos de leitura ensinados, qualquer que seja o modelo pedagógico, podem ser vistos como conjuntos de constrangimentos na relativa (e ênfase relativa) liberdade interpretativa dos alunos leitores.

Maria de Lourdes da Trindade Dionísio.

A construção escolar de comunidade de leitores (2000).

Ao receber os alunos de Letras na disciplina Teoria da Literatura, costumava fazer um teste sobre suas expectativas a respeito do que e como iriam estudar literatura. O teste trazia a seguinte situação: um calouro de Matemática cumprimentava seu colega de Letras dizendo que gostaria de ter a boa vida deste, pois não devia ser difícil um curso que consistia em ler poemas e romances, o que qualquer pessoa fazia normalmente por prazer. O aluno de Letras deveria replicar ao aluno de Matemática dizendo qual a diferença entre ler romances e poemas em casa e ler romances e poemas na universidade.

Os alunos davam respostas bastante diversificadas, de acordo com o conhecimento prévio sobre a literatura como disciplina escolar. De um modo geral, buscavam defender, sob argumentos de consistência variada, que estudar

literatura era algo tão complexo quanto resolver operações matemáticas. Após uma dessas aulas, um aluno me chamou de lado e, invocando uma honestidade que sempre julguei ser princípio básico em qualquer relação de conhecimento, indagou: “Professor, por que não podemos apenas ler os textos literários?”

Essa pergunta se repetiria em outros cursos e em diferentes situações, sob outras formas. Na escola em que meu filho cursava o último ano do ensino fundamental, a coordenadora da área de Língua Portuguesa trouxe uma novidade para a reunião de pais e mestres. A partir daquele ano, a escola adotaria um programa de leitura visando melhorar o desempenho escolar dos alunos. Esse programa consistiria na leitura de obras literárias previamente selecionadas por uma especialista em literatura infanto-juvenil. A família, a quem caberia adquirir um livro por aluno, deveria incentivar a leitura que seria feita em casa. Na escola, os alunos trocariam os livros entre si dentro de cada turma. Quando indaguei o que seria feito após a leitura, ela reiterou que os alunos trocariam os livros entre si até terem lido todos os livros destinados à turma. Pareceu-lhe muito estranho que a simples troca de livros não fosse considerada por mim uma atividade suficiente para constituir um programa de leitura envolvendo textos literários.

Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. Por trás dele encontram-se pressuposições sobre leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas. Daí a pergunta honesta e o estranhamento quando se coloca a necessidade de se ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário.

Uma dessas pressuposições é que os livros falam por si mesmos ao leitor. Afinal, se lemos as obras literárias fora da escola com prazer sem que nos sejam dadas instruções especiais, por que a escola precisa se ocupar de tal forma de leitura? A resposta para essa pergunta está na desconstrução do sofisma que ela encerra. Em primeiro lugar, nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler. Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. Depois, a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a literatura é um locus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser

explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração. Por fim, não se trata de cercar a leitura direta das obras criando uma barreira entre elas e o leitor. Ao contrário, o pressuposto básico é de que o aluno leia a obra individualmente, sem o que nada poderá ser feito. É claro que não estamos advogando que a única maneira possível de ler um texto literário seja aquela realizada na escola. Aqui vale o aprendizado dos autodidatas. Um escritor de romances populares declarou, em uma entrevista, orgulhosamente ser autodidata, mas confidenciou que se ressentia da ausência de ordenamento e da facilidade de manipular os textos que o letramento literário feito pela escola proporciona. Para ele, dominar o discurso literário havia sido um processo muito mais difícil do que para aqueles que frequentaram com regularidade a escola e nela completaram sua formação.

Outra pressuposição é que ler é um ato solitário. Por isso, não haveria sentido em se realizar a leitura na escola, porque seria desperdiçar um tempo que deveria ser usado para aprender. É claro que tal afirmação não leva em consideração outras formas de leitura que não a silenciosa, pois a oral tende a ser um ato transitivo, posto que a voz se eleva para outros ouvidos. No sentido de que lemos apenas com os nossos olhos, a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário. O trocadilho tem por objetivo mostrar que no ato da leitura está envolvido bem mais do que o movimento individual dos olhos. Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário.

Há também a ideia de que é impossível expressar o que sentimos na leitura dos textos literários. Os sentimentos despertados pelo texto literário seriam tão inefáveis que não haveria palavras para dizê-los. Toda tentativa estaria *a priori* destinada ao fracasso, logo não passaria de exercícios estéreis. Essa defesa exacerbada dos sentimentos do leitor, ou da impossibilidade de sua expressão, trata a leitura literária como uma experiência mística, uma epifania, daí sua intraduzibilidade. Todavia, mesmo as experiências místicas são de alguma maneira transmitidas por aqueles que a experienciaram, porque se não fosse assim teríamos de aceitar o fracasso da própria linguagem que nos faz humanos e, portanto, capazes de experiências que vão além dos cinco sentidos. Além disso, nada mais lógico do que transformar em palavras aquilo que foi provocado por palavras. Em uma versão menos radical dessa mesma ideia, defende-se que a verbalização do que foi sentido ou compreendido apenas empobrece o diálogo íntimo entre o leitor e o escritor.

De novo, estamos diante do equívoco de tratar a leitura literária como uma atividade tão individual que não poderia ser compartilhada, mas já sabemos que é justamente o contrário. O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Embora essa experiência possa parecer única para nós em determinadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que no que ele nos oferece. É por essa razão que lemos o mesmo livro de maneira diferente em diferentes etapas de nossas vidas. Tudo isso fica ainda mais evidente quando percebemos que o que expressamos ao final da leitura de um livro não são sentimentos, mas sim os sentidos do texto. E é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores.

Por fim, em uma posição usualmente complementar à anterior, argumenta-se que a leitura literária praticada na escola, também chamada análise literária, destruiria a magia e a beleza da obra ao revelar os seus mecanismos de construção. A máxima que governa os que defendem tal posição é que a palavra poética (e se mira com prioridade a poesia) é uma expressão tão absoluta que devemos apenas contemplá-la, mudos e extasiados. Qualquer tentativa de tornar uma obra em objeto de discussão mais específica do que a enunciação do êxtase redundará na quebra de sua aura. A contestação de tal posição realiza-se em duas direções. A primeira é que essa atitude sacralizadora da literatura lhe faz mais mal do que

bem. Mantida em adoração, a literatura torna-se inacessível e distante do leitor, terminando por lhe ser totalmente estranha. Esse é o caminho mais seguro para destruir a riqueza literária. A análise literária, ao contrário, toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária. A segunda é que, como já o afirmamos acima, aprendemos a ler literatura do mesmo modo como aprendemos tudo mais, isto é, ninguém nasce sabendo ler literatura. Esse aprendizado pode ser bem ou malsucedido, dependendo da maneira como foi efetivado, mas não deixará de trazer consequências para a formação do leitor. Nesse sentido, quem passou pela escola preenchendo fichas de leitura meramente classificatórias terá grande dificuldade de apreciar a beleza de uma obra literária mais complexa, mas não sentirá dificuldade de fruir a ficção que se lhe oferece nas bancas de revistas. Longe de destruir a magia das obras, a análise literária, quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor essa magia e a penetre com mais intensidade. O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância. Desse modo, cumpre não esquecer as ponderações de Lígia Chiappini Leite em *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate* (1983). Para ela, o professor de Literatura não pode subscrever o preconceito do texto literário como monumento, posto na sala de aula apenas para reverência e admiração do gênio humano. Bem diferente disso, é seu dever explorar ao máximo, com seus alunos, as potencialidades desse tipo de texto. Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos.

Em suma, se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque

esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Leitura literária: a seleção dos textos

Passando obrigatoriamente pela concepção de escola e de sociedade que queremos, a formação do leitor envolve também a *diversidade* como princípio norteador dos critérios de seleção e utilização dos textos e da reflexão sobre a formação do gosto das pessoas-alunos, não só para um vir a ser, mas também para um *aqui e agora*, principalmente político. [grifos da autora]
Maria do Rosário M. Magnani. *Leitura, literatura e escola* (1989)

Quando queremos ler uma obra literária podemos ir a uma biblioteca ou a uma livraria e escolher o título, o autor ou o assunto que mais nos apraz. É desse modo que os catálogos são usualmente organizados. Em alguns lugares, as estantes também recebem denominações de ordem temática, como ficção policial e suspense, e geográfico-cultural, como literatura brasileira e literatura colonial. Se tivermos dúvidas quanto ao texto que queremos ler, podemos, ainda, consultar as resenhas dos jornais e das revistas, ouvir os amigos que já leram aquela obra, checar a propaganda sobre os lançamentos e consultar as listas de mais vendidos. Essas são algumas das maneiras pelas quais a literatura é selecionada tendo como ponto de orientação o leitor. É a chamada livre escolha que, como se pode observar, nunca é inteiramente livre, mas conduzida por uma série de fatores que vão desde a forma como os livros são organizados nos catálogos, passando pelas estantes, até aos mecanismos de incentivo ao consumo comuns à maioria dos produtos culturais. Isso para não se falar dos vários processos de seleção de ordem anterior à chegada dos livros nas livrarias,

como o prestígio social dos escritores, que incentiva a escrita de textos semelhantes pelos mais novos, e os interesses econômicos e ideológicos das editoras, que as levam a publicar este ou aquele livro.

Na escola, outros fatores são acrescentados à seleção da literatura. O primeiro diz respeito aos ditames dos programas que determinam a seleção dos textos de acordo com os fins educacionais, que podem ser tanto a simples fluência da leitura, como acontece em geral nas séries iniciais, quanto a ratificação de determinados valores, incluindo-se aqui, obviamente, a cultura nacional, já no ensino médio. O segundo traz a questão da legibilidade dos textos, que, separando os leitores segundo a faixa etária ou série escolar, determina um tipo diferente de linguagem para os grupos formados com base na correlação das duas variáveis. O terceiro está relacionado às condições oferecidas para a leitura literária na escola. Infelizmente, na maioria das escolas brasileiras, a biblioteca, quando existe, é sinônimo de sala do livro didático, não tem funcionários preparados para incentivar a leitura e apresenta coleções tão reduzidas e antigas que um leitor desavisado poderia pensar que se trata de obras raras. O cenário é o mesmo nas escolas públicas e privadas, com as exceções de praxe que só justificam a regra. O quarto é decerto o mais determinante dos fatores que aqui poderiam ser listados. Trata-se do cabedal de leituras do professor. O professor é o intermediário entre o livro e aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos. Isso explica, por exemplo, a permanência de certos livros no repertório escolar por décadas. É que tendo lido naquela série ou naquela idade aquele livro, o professor tende a indicá-lo para seus alunos e assim, sucessivamente, do professor para o aluno que se fez professor. Esses fatores, dentro e fora da escola, não atuam de maneira isolada um dos outros, ao contrário, combinam-se das mais variadas maneiras. Diante deles, como se pode selecionar os livros para o letramento literário?

Até pouco tempo atrás, essa questão era relativamente fácil de responder. O professor precisava apenas seguir o cânone, ou seja, aquele conjunto de obras consideradas representativas de uma determinada nação ou idioma. Se havia questões a resolver com a adequação das escolhas, elas desapareciam diante da força da tradição. Mesmo não gostando ou achando inadequado, o professor, se perguntado, respondia sempre com a mesma frase: “quem sou eu para questionar Machado de Assis”, ou outro autor consagrado que constasse em sua lista de leituras indicadas. Esse mantra deixa de funcionar quando o cânone passa a ser

intensamente questionado nas universidades, de início pela crítica feminista e depois por outras correntes teórico-críticas que colocam sob suspeita a representatividade das obras selecionadas, denunciando preconceitos de gênero, classe e etnia, entre outros aspectos, na formação do cânone.

Ante as críticas recebidas pelo cânone, a seleção de obras literárias tem seguido as mais variadas direções. Há aquela que ignora as discussões recentes e mantém o cânone incólume. Os professores que a seguem parecem acreditar que há uma essencialidade literária nas obras canônicas que não pode ser questionada. Essas obras trazem um ensinamento que transcende o tempo e o espaço e demandam uma profundidade de leitura fundamental para o homem que se quer letrado. É por isso que insistem na leitura do cânone e preocupam-se com o desconhecimento progressivo dele na formação do leitor. Outra direção se concentra na defesa da contemporaneidade dos textos como o critério mais adequado para a seleção da leitura escolar. Nesse caso, prevalece não só a abundância dos textos que as editoras fazem chegar às mãos dos professores para “avaliação”, como também a aparente facilidade de leitura desses livros, uma vez que tratam de temas e utilizam linguagem que pertencem ao horizonte de seus potenciais leitores. Essa proximidade também ajuda a quebrar a resistência dos alunos, sobretudo dos mais jovens, mais interessados em outras formas de comunicação ou entretenimento. A mais popular das direções seguidas parece ser aquela que defende a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na seleção de textos. Ela está apoiada nas recomendações dos textos oficiais sobre o ensino da área de linguagem e nas teorias da leitura como uma habilidade a ser construída pelo trânsito intenso de textos diferenciados em sua configuração discursiva e genérica dentro da escola. Também favorecida pela abundância de títulos disponibilizados pelo mercado, essa direção busca quebrar as hierarquias impostas pela crítica literária e abrir a escola a todas as influências, liberando os professores do peso da tradição e das exigências estéticas. Por meio dela, acredita-se que a leitura na escola passa a ser uma prática democrática que busca contemplar e refletir os mesmos princípios da sociedade da qual ela faz parte.

Porque acreditamos na legitimidade de suas proposições básicas, escolhemos essas três para ilustrar as muitas direções assumidas pela seleção atual de textos para o letramento literário na escola. Reconhecemos, entretanto, que, se tomadas isoladamente, não conduzem ao fim que se propõem. Dessa maneira, têm razão os que afirmam que não se pode pensar em letramento literário abandonando-se

o cânone, pois este traz preconceitos sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la. Até porque, admitindo ou não os críticos, haverá sempre um processo de canonização em curso quando se seleciona textos.

Esse processo e os critérios nele usados podem e devem ser democráticos, assim como contemplar a diversidade cultural e os valores da comunidade de leitores, mas nem por isso deixará de gerar exclusão e apagamento do que não foi selecionado. Nesse sentido, não há como escapar de algum tipo de seleção prévia geradora de cânones, seja aquela bem conhecida da história literária, seja aquela menos discutida do mercado que se guia pelos critérios de comercialização das obras. Nossas escolhas, como professores de Literatura ou como simples leitores, são sempre mediadas pelas instâncias que fizeram as obras chegar até nós, como já nos referimos no início deste capítulo. O que fazemos, normalmente, é selecionar dentro desse recorte o nosso próprio recorte.

Aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias. Assim como a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura. É por isso que ao lado do princípio positivo da atualidade das obras é preciso entender a literatura para além de um conjunto de obras valorizadas como capital cultural de um país. A literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. Um desses sistemas corresponde ao cânone, mas há vários outros, e a relação entre eles é dinâmica, ou seja, há uma interferência permanente entre os diversos sistemas. A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura. Também é necessária a distinção entre contemporâneo e atual, mesmo que usemos os dois termos como sinônimos na adjetivação da produção literária. Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação. De modo que muitas obras contemporâneas nada representam para o leitor e obras vindas do passado são plenas de sentido para a sua vida. O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos.

Por mais atraente que possa ser, a diversidade tomada como critério de seleção está longe de oferecer um porto seguro para o professor que deseja promover o letramento literário. Por trás da ideia de que essa seria a postura mais democrática a se adotar esconde-se uma concepção de literatura centrada no texto como um espaço fechado e de representação unívoca. As obras precisam ser diversificadas porque cada uma traz apenas um olhar, uma perspectiva, um modo de ver e de representar o mundo. Em lugar de relações intertextuais e um discurso que se edifica justamente com a premissa de nada prender em seu interior, a literatura na escola precisaria de obras, gêneros e autores diversificados porque o importante é acumulá-los em um painel tanto mais amplo quanto mais vazio de significado. Substitui-se, assim, a qualidade pela quantidade de textos lidos como critério de letramento. A substituição dos critérios do cânone tradicional pela liberdade de escolher os mais diferentes textos também não é tranquila para o professor. Como aparentemente não há julgamento de valor ou, mais propriamente, o único valor é a diferença, as condições de escolarização da seleção de textos não conseguem se efetivar de modo adequado. De modo virtual, todos os textos são válidos porque sempre se pode identificar uma diferença que os torna diversos e plurais e, com isso, a seleção de textos acaba sendo uma questão pessoal que escapa à escola e ao próprio conhecimento. Não surpreende, portanto, que os professores sofram a angústia do que indicar e terminem recorrendo ao mercado como referência de valor, quer visualizado no prestígio do autor (autor premiado de vários livros) ou na casa editorial (livro publicado por editora “séria”). Todavia, a diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura.

Em síntese, o que se propõe aqui é combinar esses três critérios de seleção de textos, fazendo-os agir de forma simultânea no letramento literário. Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido,

o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares.

Selecionado o livro, é preciso trabalhá-lo adequadamente em sala de aula. Já sabemos que não basta mandar os alunos lerem. Antes que passemos às atividades que conduzem ao letramento literário na escola, entretanto, precisamos esclarecer como se processa a leitura.

O processo de leitura

Haveria, portanto, toda uma economia da leitura que seria, em último caso, alimentícia: toda leitura seria um incorporar (um fazer tomar parte do próprio corpo) o que está fora e somos capazes de pôr ao nosso alcance.

Jorge Larrosa. A experiência da leitura. *Pedagogia profana* (1998).

Minha aluna é professora de uma escola particular localizada em um bairro de classe alta. A escola tem uma biblioteca com bom acervo e um programa de incentivo à leitura. Em suas casas, os alunos convivem com pais leitores e o manuseio de livros é uma realidade desde antes da entrada na escola. São alunos saudáveis, bem alimentados e conectados com o mundo, que conhecem via internet e pessoalmente, em suas viagens de férias. Em suma, apresentam todas as condições que se consideram propícias ao desenvolvimento da leitura ou, dizendo de outra maneira, possuem as condições que, ausentes, costumam ser apontadas como razões para as dificuldades de leitura em alunos: estudam em escolas públicas, são de baixa renda, desnutridos, com pais não leitores, sem acesso a livros em casa e na escola. A despeito disso, ela, que trabalha com alunos da 4ª série do ensino fundamental, não está satisfeita com a performance de um grupo de seus alunos. Eles tomam os livros emprestados na biblioteca, adquirem aqueles que são indicados e costumam realizar as atividades pedidas. Quando solicitados, leem em voz alta com fluência, indicando que não apresentam problemas em decifrar a escrita. Mesmo assim não conseguem interpretar o texto lido. Depois de uma aula em que discutimos várias teorias de leitura, ela me trouxe o problema que a angustiava e perguntou: o que fazer para que se tornem realmente leitores?

Levo a angústia e o questionamento de minha aluna para casa. Prometo refletir sobre o assunto para que, mais tarde, possamos juntos construir uma resposta. Esse questionamento termina por me traír e confundir em uma reunião com professores da rede pública de um programa de apoio à leitura. Após as introduções de praxe, peço que me falem das dificuldades de leitura de seus alunos. O objetivo é levantar os problemas para que por meio da consciência deles se chegue a uma proposta de intervenção que melhore a formação dos leitores nas escolas. Eles traçam um quadro que já é conhecido dos relatórios de pesquisa. Escolas sem biblioteca, alunos sem poder aquisitivo, família sem o hábito da leitura e assim por diante. Um grupo de professores declara que parte de seus alunos da 7ª e 8ª séries do ensino fundamental não sabem ler, sendo esse o maior problema que enfrentam. A declaração não me surpreende de imediato, uma vez que tenho em mente o questionamento de minha aluna. Quando em resposta começo a falar sobre as dificuldades de interpretação, eles me interrompem para corrigir o equívoco. Não estão falando de interpretação, mas sim de decifração. Seus alunos não sabem decifrar a escrita, não dominam as letras, são praticamente analfabetos.

As duas situações nos fazem refletir sobre a leitura e o que sabemos sobre ela. A começar pelo que entendemos por leitura. Alberto Manguel, em *Uma história da leitura* (1996), chama a atenção para o fato de que a leitura não está restrita às letras impressas em uma página de papel. Os astrólogos leem as estrelas para prever o futuro dos homens. O músico lê as partituras para executar a sonata. A mãe lê no rosto do bebê a dor ou o prazer. O médico lê a doença na descrição dos sintomas do paciente. O agricultor lê o céu para prevenir-se da chuva. O amante lê nos olhos da amada a traição. Em todos esses gestos está a leitura, ou, como diz o autor, “todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos”.¹ Essa expansão do significado da leitura encontra paralelo no extraordinário interesse que ela tem despertado em diversas áreas. Hoje temos não apenas uma história da leitura, como também uma sociologia da leitura, uma antropologia da leitura e uma psicologia da leitura, além das áreas que tradicionalmente se ocupavam do tema como a pedagogia, a linguística e os estudiosos da literatura e da linguagem em geral. O campo da leitura se expandiu de tal maneira que não se pode mais ter a pretensão de conhecer todas as suas ramificações.

De modo didático, tomando-se a leitura como um fenômeno simultaneamente cognitivo e social, pode-se reunir as diferentes teorias sobre a leitura em três grandes grupos, conforme a síntese feita por Wilson J. Leffa, em *Perspectivas no*

estudo da leitura: texto, leitor e interação social (1999). O primeiro grupo está centrado no texto. Nesse caso, ler é um processo de extração do sentido que está no texto. Essa extração passa necessariamente por dois níveis: o nível das letras e palavras, que estão na superfície do texto, e o nível do significado, que é o conteúdo do texto. Quando se consegue realizar essa extração, fez-se a leitura. As dificuldades da leitura estão ligadas aos problemas da extração, ou seja, a ausência de habilidade do leitor em decifrar letras e palavras, que o impede de passar de um nível a outro ou ao grau de transparência do texto. É a leitura entendida como um processo de decodificação, por isso a ênfase está centrada sobre o código expresso no texto. O domínio do código é a condição básica para a efetivação da leitura, já que feita a decodificação o leitor terá apreendido o conteúdo do texto. Os críticos dessas teorias, chamadas ascendentes porque partem do texto para o leitor e das letras para o significado do texto, argumentam que elas estão equivocadas na ênfase que dão ao processamento linear da leitura. Ler é bem mais do que seguir uma linha de letras e palavras. Também não se restringe a uma decodificação, nem depende apenas do texto.

O segundo grupo toma o leitor como centro da leitura. São as teorias de abordagens descendentes que a definem como o ato de atribuir sentido ao texto, ou seja, partem do leitor para o texto. Desse modo, ler depende mais do leitor do que do texto. É o leitor que elabora e testa hipóteses sobre o que está no texto. É ele que cria estratégias para dizer o texto com base naquilo que já sabe sobre o texto e o mundo. Por isso, a leitura depende mais daquilo que o leitor está interessado em buscar no texto do que das palavras que estão ali escritas. Também mais importante do que o conhecimento do código é dominar as convenções da escrita. São elas que permitem ao leitor manipular os textos, inclusive prevendo o sentido deles. O deslocamento de foco do texto para o leitor é positivo porque chama a atenção para o ato de ler, mas se perde quando não considera seus resultados. Essa é a crítica principal que se faz a esse grupo de teorias da leitura. Ao privilegiar o leitor no processo da leitura, essas teorias terminam por ignorar que o sentido atribuído ao texto não é um gesto arbitrário, mas sim uma construção social. Além disso, se as antecipações que o leitor faz ao ler os textos são importantes, elas podem igualmente levá-lo a ignorar o significado do texto, lendo apenas aquilo que deseja ler.

As teorias consideradas conciliatórias são aquelas que compõem o terceiro grupo. Para elas, o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o

resultado de uma interação. Trata-se, pois, de um diálogo ente autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação. O ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social. O significado deixa de ser uma questão que diz respeito apenas ao leitor e ao texto para ser controlado pela sociedade. A leitura é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela. Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas. Certamente por entender que essas teorias, que também subscrevemos em nossa reflexão, incorporam as duas anteriores, Leffa não traz as críticas que elas têm sofrido. Todavia, não é difícil perceber que quando tomamos a leitura como prática social, corremos o risco de perder a individualidade de cada leitura, o que nos leva de volta ao texto.

Na verdade, esses três modos de compreender a leitura devem ser pensados como um processo linear. A primeira etapa, que vamos chamar de *antecipação*, consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito. Nesse caso, são relevantes tanto os objetivos da leitura, que levam o leitor a adotar posturas diferenciadas ante o texto – não lemos da mesma maneira um poema e uma receita de bolo – quanto os elementos que compõem a materialidade do texto, como a capa, o título, o número de páginas, entre outros. A leitura começa nessa antecipação que fazemos do que diz o texto. A segunda etapa é a *decifração*. Entramos no texto através das letras e das palavras. Quanto maior é a nossa familiaridade e o domínio delas, mais fácil é a decifração. Um leitor iniciante despenderá um tempo considerável na decifração e ela se configurará como uma muralha praticamente intransponível para aqueles que não foram alfabetizados. Um leitor maduro decifra o texto com tal fluidez que muitas vezes ignora palavras escritas de modo errado e não se detém se desconhece o significado preciso de uma palavra, pois a recupera no contexto. Aliás, usualmente ele nem percebe a decifração como uma etapa do processo da leitura. Denominamos a terceira etapa de *interpretação*. Embora a interpretação seja com frequência tomada como sinônimo da leitura, aqui queremos restringir seu sentido às relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto. O centro desse processamento são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo. Por meio da interpretação, o leitor

negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. Essa convergência dá-se pelas referências à cultura na qual se localizam o autor e o leitor, assim como por força das restrições que a comunidade do leitor impõe ao ato de ler. O contexto é, pois, simultaneamente aquilo que está no texto, que vem com ele, e aquilo que uma comunidade de leitores julga como próprio da leitura.

Com a interpretação se fecha o ciclo primeiro e imediato da leitura, isto é, o processo de leitura completa seu primeiro estágio quando cumprimos essas três etapas. Foi esse processo que procurei explicar à minha aluna. Seus alunos estavam realizando de forma adequada a etapa da decifração, como ela testemunhava quando liam em voz alta, mas falhavam em algum momento da antecipação e/ou da interpretação. Para identificar as dificuldades que enfrentavam para completar o processo de leitura era preciso realizar uma investigação. Decidida a entender melhor o que acontecia com seus alunos, ela escolheu esse assunto para fazer sua monografia de conclusão de curso.

Quando falei sobre como entendia o processo de leitura para os professores do programa de apoio à leitura, eles ficaram um tanto desconfiados de que havia muita “academia” nas minhas ponderações. Aconselhei, então, que fizessem uma experiência com seus próprios alunos. Para verificar como funcionava a antecipação, o professor deveria levar a turma à biblioteca e solicitar que escolhessem um livro qualquer. Depois, de volta à sala de aula, deveria pedir que justificassem a escolha dizendo não apenas porque haviam escolhido aquele livro, mas o que julgavam que ele continha para lhes interessar como objeto de leitura. Para a decifração, fizemos nós mesmos a experiência. Usando um soneto com palavras inventadas, mas com a estrutura morfológica do português, foi possível perceber que a despeito de tudo o que conhecíamos sobre poesia não era possível ultrapassar a opacidade das palavras.² Quase um ano depois, um dos professores enviou-me um e-mail com um pequeno texto com as letras trocadas, demonstrando que mesmo assim era possível lê-lo.³ Para esse professor, a leitura desse texto era o reverso da experiência, mas comprovava a força de decifração: conseguíamos ler o texto com as letras trocadas simplesmente porque já conhecíamos aquelas palavras.

Por fim, para demonstrar o funcionamento da interpretação, lemos juntos um conto de Murilo Rubião, *Botão de Rosa*, que tem como intertexto a paixão de Cristo.⁴ Se o leitor despreza esse intertexto, perde grande parte da leitura. Quando se levanta o intertexto, entretanto, recupera-se o aparente absurdo do texto em uma alegoria que espelha de forma contundente o funcionamento da nossa sociedade. É claro que essa recuperação está determinada, por um lado, pela familiaridade que nós leitores temos com a cultura cristã, o significado simbólico da vida e morte de Jesus Cristo. Por outro, conta o conhecimento da linguagem literária, da alegoria como mecanismo de intertextualidade e da obra de Rubião como um todo, na qual a *Bíblia* sempre se faz explicitamente presente por meio de epígrafes.

São essas três etapas do processo de leitura que guiam a nossa proposta de letramento literário, conforme detalharemos nos capítulos da segunda parte deste livro.

Notas

¹ Alberto Manguel, *Uma história da leitura*, São Paulo, Companhia das Letras, 1996, p. 19.

² O soneto utilizado foi o poema de José Augusto de Carvalho, intitulado *Encomiástico*. O poema pode ser encontrado no site <<http://andersonbrito.blogspot.com/>> e foi postado em 11 de outubro de 2004.

Encomiástico

Na esbóltica tesnalha de cavilica,
 Escomirando a flântula combúria,
 Cautolosia o serpifal da escúria,
 Com três hipóticos getais de filica.

Porém, no pifo, atrás da massenúria
 Contamitando a estáfila clastilica,
 Cortenovava a sistola esmepilica,
 Com menões, com terris e sem mortúria.

E esses portoses áltios se rortam
 Na extrêmica perfina do terfalho,
 Enquanto as tilicas emchunda se amortam!

E nessa alvítica chalinda em balho,
 Eu me consfilio, e em sínase se extortam
 Os comaris dos sanafrais de analho!

³ Trata-se de uma versão em português de um texto em inglês que circulou na internet em 2003. O texto em inglês é: "Aoccdrnig to a rscheearch at an Elingsh uinervtisy, it deosn't mittaer in waht oredr the ltteers in a wrod are, the olny iprmoetnt tihng is taht frist and lsat ltteer is at the rghit pclae. The rset can be a toatl mses and you can siltl raed it wouthit porbelm. Tihs is bcuseae we do not raed ervey lteter by it slef but the wrod as a wlohe. Ceehiro". A versão em português é: "De aorcd com uma pqsiusa de uma uinrvsriddae

ignlsea, não ipomtra em qaul odrem as lrteas de uma plravaa etâso, a úncia csioa iprotmatne é que a piremria e útmilia lrteas etejasm no lgaur crteo. O rseto pdoe ser uma ttaol bçguana que vcoê pdoe anida ler sem pobrlmea. Itso é poqrue nós não lmeos cdaa lrtea isladoa, mas a plravaa cmoo um tdo. Vdaerde!"

⁴ Ainda que complexo por seu conteúdo alegórico, o conto começa com a iminente prisão de Botão de Rosa. Ele é um cantor de rock que é preso, inicialmente, sob a acusação de estupro e de ter engravidado as mulheres de uma cidade. Depois, a acusação é transformada para tráfico de drogas. A personagem já espera a prisão e não apresenta qualquer defesa. Tem 12 companheiros, um dos quais chamado Judô seria o autor de uma carta em que se denuncia o crime do tráfico. O advogado de Botão de Rosa reconhece sua inocência, mas diante da atitude do juiz e dos promotores termina cedendo à condenação de morte. Sem apresentar qualquer defesa ou resistência, Botão de Rosa aceita a condenação de morte na forca. O conto termina com o oferecimento do pescoço ao carrasco.