

LEITURA LITERÁRIA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO MÉDIO

Maurisângela dos Santos Neres¹
Universidade Federal do Amapá

RESUMO

Este trabalho aborda o tema da leitura literária e propõe uma reflexão sobre estratégias para a formação do aluno do ensino médio que seja crítico, capaz de perceber-compreender-construir múltiplas significações de um texto literário. Assim, a escolha do tema deve-se à ideia de que a maneira como se viabiliza o processo da leitura na escola, pode ajudar na construção e na significação da própria leitura, onde o ato de ler possibilite a desconstrução do analfabeto funcional, gerando no aluno um sentido crítico da realidade que o torne sujeito transformador intencional desta, o que se pode denominar de cidadania crítica, para diferenciar do discurso de cidadania como justaposição do indivíduo às normas sociais dominantes, induzindo à crença de que a prática social hegemônica, a legalidade e o senso de justiça necessariamente caminham juntos, o que nem sempre é fato.

Palavras-chave: Leitura literária. Sentido. Criticidade. Ensino Médio.

RÉSUMÉ

Ce travail présente le sujet La Lecture Littéraire et propose une réflexion sur des stratégies pour la formation de l'élève à l' « ensino médio », qui soit critique, capable de construire-percevoir-comprendre les multiples significations d'un texte littéraire. Ainsi, le choix du thème est due à l'idée que la façon comme se réalise le processus de la lecture dans l'école peut aider à la constrution et à la signification celle-ci, où l'acte de lire possibilite la deconstruction d'analphabète fonctionnel, en engendrant chez l'élève un sens critique de la realité qui le devienne un sujet transformateur intentionnel de cette réalité, ce qu'on appelle citoyenneté critique, pour distinguer du discours de citoyenneté comme juxtaposition de l'individu aux normes sociales dominantes en poussant la croyance que la pratique sociale hégémonique, la legalité et le sens de justice marchent nécessairement ensemble , ce qui n'est pas toujours fait.

Mots Clés: Lecture littéraire. Sens. Criticité. « Ensino Médio ».

1- Graduanda em Licenciatura Plena em Letras Habilitação em Língua Francesa – UNIFAP, MACAPÁ -AP; Educadora voluntária no Projeto Rede de Educação Cidadã (RECID) Talher Nacional- Amapá; Aluna do curso livre de francês no Centro de Língua Danielle Mitterrand, maurisangela@gmail.com – maurineres@hotmail.com;

1. Apresentação

Neste artigo busca-se refletir sobre a construção de sentidos nas leituras de textos literários no âmbito do ensino médio tendo como suporte teórico-conceitual obras de Edgar Morin e de Paulo Freire. O primeiro trazendo a ideia de complexidade, desafiadora do pensamento linear, mecânico, dual, propondo a inclusão de múltiplas faces e de múltiplos olhares entrelaçados como visão do todo. Quanto ao segundo teórico, o texto ampara-se nas ideias de senso comum, de criticidade, de leitura de mundo e de inconclusão, que possibilitam a evolução da espécie humana rumo a um destino ontológico de humanizar-se, de “ser mais”.

Além de Morin e Freire, o texto será subsidiado pela contribuição de Jean Marie Goulemot e de outros estudiosos contemporâneos que discorrem sobre o tema da leitura literária na escola, suas possibilidades e seus limites, além da importância do educador e da própria escola nessa construção.

O trabalho completa-se com uma reflexão sobre possibilidades de construção de sentido crítico da realidade a partir da leitura literária por parte de educandos dos cursos de nível médio, sugerindo estratégias para o seu desenvolvimento e efetivação.

2. Introdução

Podemos considerar, *a priori*, que todo ato de ler produz no leitor uma agitação mental, que será mais ou menos intensa e relevante para ele quanto maior for sua interação com o texto. Essa interação depende de fatores existentes no texto e mesmo no leitor. No texto, o modo de sua apresentação, a linguagem utilizada, o estilo, a forma. No leitor a curiosidade, o interesse pelo tema, a competência para compreender a linguagem (código escrito).

A questão é: como esses fatores, ou características do leitor e do texto se entrelaçam e produzem tal agitação mental que repercute na dimensão cognitiva como aprendizagem. E nesta aprendizagem uma compreensão progressivamente ampliada, complexa e crítica da realidade. Realidade tecida metaforicamente em teia

ou rede, interligando os diferentes elementos presentes na relação leitor-texto, o que resulta numa leitura coerente, inteligente e convergente, do mundo textual e do mundo real.

Essa compreensão – que neste trabalho compõe o que se denominou de sentido - tem sempre um viés ideológico e é construída dentro de certa subjetividade e cultura em paradigmas que relativizam o que se chama de criticidade e de senso comum. Apesar desses condicionamentos, há uma intuição que leva a considerar algo como *crítico* ou como *senso comum*, aspectos esses que não são opostos, mas indicadores de maior ou menor complexidade das análises, das sínteses e das conclusões.

A esse respeito Paulo Freire expõe:

”Não há para mim, na diferença e na ‘distância’ entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos uma ruptura, mas uma superação. A superação e não ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.” (FREIRE. 1996; 31)

Esse movimento, ao mesmo tempo de aproximação e de construção, pode estar carregado de intencionalidade crítica, de desejo transformador da realidade. Afinal a educação, e especificamente o ensino, possui essa função transformadora numa sociedade livre.

3. Construindo sentidos.

Quando se fala em *construção de sentido*, fala-se do esforço que o leitor realiza para construir em si uma capacidade de organizar teias de relações coerentes entre o texto lido, a mensagem do autor e as realidades do autor, do texto e do leitor. A construção de sentido remete a um fortalecimento da autonomia do sujeito que, sem desconhecer a construção coletiva da realidade – da qual ele também participa -, não se aliena, tomando para si responsabilidades, reconhecendo-se como sujeito do modo (e no modo) como o mundo está sendo. Assim, a construção de sentido é construção de uma percepção do mundo, de suas

relações, de suas interações, de seus entrelaçamentos, dos diversos interesses individuais e coletivos que interagem no espaço social. Essa percepção será crítica quanto mais for capaz de possibilitar ações transformadoras intencionadas.

O exercício da leitura literária certamente pode contribuir para essa percepção e para a construção de um sentido crítico da realidade. Mas existe um *porém*: muita gente lê, mas não entende o que lê, não decodifica mensagens implícitas, não relaciona o lido com o contexto e não é capaz de correlacionar os elementos do lido de forma coerente, de perceber múltiplas possibilidades implícitas. Isso porque a leitura não necessariamente provoca ou gera espontaneamente o desenvolvimento da capacidade de ler o mundo do outro (o mundo do autor ou sua mensagem escrita). Contudo, o exercício reiterado da leitura - ainda que não apenas este - tende a provocar alguma agitação mental apurando cada vez mais uma visão de mundo, mesmo que conservadora, pois a dinâmica da vida exigiria dessa visão um movimento para manter-se. Contudo, na história humana esse movimento tem-se mostrado em evolução para o ineditismo, para a novidade.

Se a leitura não necessariamente gera de forma espontânea o desenvolvimento da capacidade de ler o mundo do outro, ela também não tem natureza inerte. Em notas de uma conferência Arrigucci Jr. escreve que:

“A experiência da leitura tem, de fato, esse poder de estranhamento, essa energia de acender a imaginação, despertando sua capacidade transformadora, seu poder de fogo de ligar inusitadamente em novas unidades o simples dado: abertura para o que poderia ser.” (ARRIGUTTI Jr. 1994; 20)

Mais à frente, o mesmo autor conclui:

“Digamos que o que a leitura é capaz de nos dar é algo que acende o desejo, mas não pode preenchê-lo. Ao acender o desejo, ela desperta a vida do espírito, mas não pode substituí-la. A leitura é algo que nos leva ao limiar da vida do espírito, mas não a constitui. Quem deve constituir a vida do espírito é o leitor; ou seja, o leitor deve, de algum modo, inventar, descobrir por si mesmo.” (idem, 23).

Outro importante fator na construção do sentido é a condição cultural do leitor. Sua conformação moral, comportamental, possibilita (e, ao mesmo tempo, impede) uma convergência e aproximação para o sentido do autor expresso no texto. Contudo, o sentido será sempre pessoal, subjetivo, ainda que intensa a proximidade ou a empatia leitor-autor.

Sobre a importância da dimensão cultural na construção do sentido, Jean Marie Goulemot cita a expressão “fora-do-texto” para fortalecer a idéia desse

condicionamento do leitor, afirmando a mistura pessoal-cultural que este é ao colocar-se para o texto e durante a leitura deste. No artigo ‘Da literatura como produção de sentidos’ o autor afirma:

“O fora-do-texto é também uma história coletiva e pessoal. Dessa última podemos discernir dois lados; o que nos liga ao contemporâneo e o que constitui nossa marca. Admitiremos essa distinção, ainda que pudéssemos afirmar que a própria marca individual está inscrita em modelos genéricos.” (GOULEMOT, 2001; 110)

Mais adiante Goulemot chega a destacar a importância da dimensão cultural afirmando:

“(…) é o cultural que ordena o que acreditamos pertencer a uma singularidade extrema” (...). Parece-me evidente que, em grande parte, o que construímos como nossa história pessoal pertença, em boa parte de seus aspectos, a uma narração cultural.” (idem; 110)

Com essa bagagem pessoal-coletiva potencial, o leitor pré-dispõe-se para a leitura, interagindo com esta, confrontando-a, comparando-a com o conteúdo de sua biblioteca interna e até mesmo negando-se à leitura. A respeito disso Maria Cristina Lírio Gurgel expõe:

“o leitor projeta sobre o texto seu conhecimento de mundo, seu conhecimento linguageiro (referente à língua em funcionamento, à linguagem) e seu conhecimento textual, por isso a relação entre leitura e cidadania. Leitura como construção de subjetividades, envolvendo preferências, escolhas e, como diz Pennac, direitos: de pular páginas, de não ler, de ler primeiro o fim e depois o começo, de ler este e não aquele livro, etc.” (GURGEL, 2002; 2)

O desafio do leitor, além da construção do seu próprio sentido do texto lido, é também desvelar segredos, entrelinhas, ou seja, o próprio autor no texto. Este (o texto) torna-se então um mediador do diálogo autor-leitor, ou um labirinto ou quebra-cabeça. De qualquer maneira, considera-se que o autor deseja comunicar-se, expressar-se, ainda que seu texto seja um monólogo.

4. Morin e a complexidade

A complexidade, segundo o filósofo francês Edgar Morin, tem em si a ideia de inclusão, de não-exclusão, do todo na parte, e da realidade que tem identidade própria, mas que não nega a identidade dos seus elementos constituintes. O desafio humano, portanto, é tornar-se capaz de pensar nesse modo complexo de sentir. O agir, segundo Morin, se faz de fato plenamente, mas a percepção desse agir não ocorre com a mesma plenitude porque o paradigma atual, que possibilita e limita o pensar ocidental, é linear e excludente do oposto, da negação, em sua tecitura positivista. Em outras palavras, a coisa *é* ou *não é* não podendo ser *indefinida* ou *ser-não ser*. Tal sentido inviabiliza ao ser humano outro modo de sentir, de compreender-se como estando em processo permanente, impregnado e constituído na sua própria história em construção na interação com as demais histórias.

Com relação ao pensamento, o referido autor afirma que este necessita reformar-se em novo paradigma que o leve a situar um acontecimento em seu contexto e a reconhecer relações de complementariedade, de coexistência dos opostos, da parte no todo e vice-versa. Nesse sentido escreve:

“O desenvolvimento da aptidão para contextualizar tende a produzir a emergência de um pensamento ‘ecologizante’, no sentido em que situa todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e, é claro, natural. Não só leva a situar um acontecimento em seu contexto, mas também incita a perceber como este o modifica ou o explica de outra maneira. Um tal pensamento torna-se, inevitavelmente, um pensamento complexo, pois não basta inscrever todas as coisas ou acontecimentos em um ‘quadro’ ou uma ‘perspectiva’. Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana.” (MORIN, 2010; 24-25)

O desafio humano, e por extensão da escola e do professor, é abrir-se para a leitura, indo além das exigências disciplinares atuais que não favorecem olhares transdisciplinares e nem conteúdos vividos e produzidos na comunidade, no espaço fora-escola enquanto estrutura física. Os conteúdos fortemente instrumentais precisam ser entrelaçados com os conteúdos vivenciais, produzidos no cotidiano da

vida e não apenas projetados para uma capacitação cuja justificativa é preparar para um futuro competitivo, solitário e para um trabalho que explora o esforço humano e aliena. Morin, em relação ao ensino, propõe uma reforma do pensamento que supere a hiperespecialização e o retalhamento do conhecimento, que impossibilitam o pensamento complexo. Nesse sentido ele declara:

“(…), o retalhamento das disciplinas torna impossível aprender ‘o que é tecido junto’, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo.

Portanto, o desafio da globalidade é também um desafio da complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo, e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais freqüência, com os desafios da complexidade.” (idem, 2010; 14)

Nessa perspectiva, da necessidade atual de integrar, Morin propõe um ensino que desenvolva a aptidão do educando para contextualizar e integrar, considerando que tal aptidão é uma qualidade fundamental da mente humana. Tal ensino, segundo Morin, tem como finalidade:

“‘Uma cabeça bem-feita’ [significando] que, em vez de acumular saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- Uma aptidão geral para colocar e tratar problemas;
- Princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.” (idem, 2010; 21)

Quanto à tarefa da educação, Morin escreve:

“(…). A educação, então deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral

Esse pleno emprego exige o livre exercício da faculdade mais comum e mais ativa na infância e na adolescência, a curiosidade, (...), trata-se de estimulá-la ou despertá-la, se estiver adormecida. Trata-se, desde cedo, de encorajar, de instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época.” (idem, 2010; 22)

Indo para o campo específico da literatura, Morin relata:

É a literatura que nos revela, como acusa o escritor Hadj Garm’Oren, que ‘todo indivíduo, mesmo o mais restrito à mais banal das vidas, constitui, em si mesmo, um cosmo. Traz em si suas multiplicidades internas, suas personalidades virtuais, uma infinidade de personagens quiméricos, uma polixistência no real e no imaginário, o sono e a vigília, a obediência e a transgressão, o ostensivo e o secreto, as pululâncias larvares em suas cavernas e grutas insondáveis.’” (idem, 2010; 44)

Num breve resgate histórico da literatura no século XIX, Morin revela a força e o papel desempenhado pela literatura, citando como exemplo o romance de Balzac,

Dostoievski e Proust, que restituíram e revelaram a complexidade humana. Tais obras revelam

“... os indivíduos, sujeitos de desejos, paixões, sonhos, delírios: envolvidos em relacionamentos de amor, de rivalidade, de ódio; inseridos em seu meio social ou profissional; submetidos a acontecimentos e acasos, vivendo seu destino incerto.” (idem, 2010; 91)

Especificamente em relação às possibilidades existentes numa obra literária Morin afirma:

Como é sabido desde Shakespeare, e como diz Geneviève Mathis, ‘uma única obra literária encerra um infinito cultural que engloba ciência, história, religião e ética...’. É o romance que expande o domínio do dizível à infinita complexidade de nossa vida subjetiva, que utiliza a extrema precisão da palavra, a extrema sutileza da análise, para traduzir a vida da alma e do sentimento.” (idem, 2010; 49)

Em relação ao ensino médio, Morin considera que neste estágio estaria potencializada a possibilidade da aprendizagem do que deve ser a verdadeira cultura, aquela que estabelece o diálogo entre as humanidades e as ciências, “considerando a Literatura como escola e experiência de vida” (idem, 2010; 78)

Indo para a dimensão da leitura literária, a escola poderia concebê-la como orientação para a vida e não como apenas conteúdo disciplinar com um fim em si mesmo, pois como já foi citado, na literatura encontramos um leque enorme de sentimentos e valores que tecem a condição humana e que se juntam e se afastam no movimento crítico do olhar de cada um; movimento esse que é includente e de sínteses reiteradas da vida vivida.

Domicio Proença Filho, evocando Marucie-Jean Lefebve, declara que:

“A obra de arte literária, (...), é sempre a intersecção de dois movimentos de sentidos opostos que se envolvem, por um lado, um dobrar-se da literatura sobre si mesma ‘num puro objeto de linguagem’ e, por outro lado, um abrir-se ‘ao mundo interrogado na sua realidade e na sua presença essencial [...] movimentos contraditórios e entretanto solidários, pólos ao mesmo tempo complementares e antagonistas, criadores de campo dinâmico que só ele permite compreender os diversos aspectos do fenômeno literário’.”. (PROENÇA FILHO, 1986; 3-4)

É nessa intersecção que se constrói o pensamento complexo, que não nega nenhum dos sentidos ao mesmo tempo em que os entrelaça num sentido maior de compreensão da realidade. Com referência à obra literária e sua importância deve-se ao fato de que a prática da leitura pode ultrapassar o livro, levando o educando a um contato maior com outros tempos, reconhecendo neles as marcas da trajetória humana que repercutem e se reconstróem na complexidade de nossa vida subjetiva.

5. Paulo Freire e a consciência crítica

Quando se fala de sentido evoca-se a capacidade de avaliação da ação humana no contexto de uma intencionalidade. O sentido remete à consciência crítica, fundamentada e refletida, ainda que a incerteza seja elemento dessa inteligibilidade.

Dessa forma, Paulo Freire escreve que:

“Os homens (...), ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica.” (FREIRE, 1983; 105)

Mais adiante o referido educador expressa o seguinte:

“Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre a sua própria *situacionalidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, em algo mais que estar em *situacionalidade*, que é a sua posição fundamental. Os homens são porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão.

Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir. Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em ‘situação’. Só na medida em que esta deixa de parecer-lhes uma realidade espessa que os envolve, algo mais ou menos nublado em que e sob que se acham, um beco sem saída que os angustia e a captam como a situação objetivo-problemática em que estão, é que existe o engajamento. Da *imersão* em que se achavam, *emergem*, capacitando-se para *inserir-se* na realidade que se vai desvelando.

Desta maneira, a *inserção* é um estado maior que a *emersão* e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica.” (idem, 1983; 119)

É esse sentido, de saber-se inserido no mundo e de sentir-se capaz de promover transformações, que se busca construir com as tarefas de leitura de textos literários no ensino médio, entendendo-os como promovedores de uma consciência da realidade como “objetivo-problemática”, não mais espessa, opaca, mas transparente, possibilitando também uma ação objetiva para a transformação.

Para Rildo Cosson Filho,

“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 compartilhamento de visões de mundo entre os homens no

tempo e no espaço. [...]. 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.” (COSSON FILHO, 2006; 27).

Freire ligando escola-professor-ensino-criticidade declara:

“(..): Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (sic)”. (FREIRE, 1996; 41)

Esse sentido, que se entende crítico, capaz de reconhecer a dinâmica do mundo e as possibilidades humanas e da vida, é o que se propõe construir com as atividades de leitura literária no ensino médio. Não se trata de “fazer a cabeça”, mas de ter uma cabeça bem-feita como diz Morin, capaz de problematizar a realidade, ligando de forma coerente os fios que a tecem dando-lhe sentido e intervindo nela para torná-la mais propícia à vida.

6. Possibilidades da leitura literária em outros autores

Uma breve passagem em vários autores revela de forma evidente a possibilidade de construção de sentido numa perspectiva crítica e complexa através da leitura literária. Na produção de sentido a obra literária possui características facilitadoras, pois seu espaço de criação é ilimitado. A multissignificação, o predomínio da conotação (COSSON FILHO, 1986; 5), são elementos de abertura para a própria criação do leitor, para uma interpretação e uma trans-leitura do mundo, ou seja, uma leitura que, a partir do mesmo texto, percebe e exercita outras interpretações, tecendo novas redes de significados na e com as redes já expostas acrescentando outros elementos da bagagem subjetiva que ao mesmo tempo são complementares e inovadores.

Angela Kleiman afirma que:

“a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor - que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Essa dimensão interacional, (...) para nós é a mais importante do ato de ler (...)”.(KLEIMAN, 2010; 10)

Mas Kleiman também chama atenção para as limitações possíveis nessa interação, pois, como já foi dito anteriormente, o leitor porta uma bagagem que condiciona o modo como ocorrerá essa interação. Ela escreve:

“Mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos. Decorre disso que ir ao texto com idéias pré-concebidas, inalteráveis, com crenças imutáveis, dificulta a compreensão quando estas não correspondem àquelas que o autor apresenta, pois neste caso o leitor nem sequer consegue construir o quadro referencial através das pistas formais. Nesse caso, o leitor utiliza-se apenas de procedimentos descendentes de processamento do texto que se baseiam quase que exclusivamente no seu conhecimento e experiência prévios, e a voz do autor fica perdida no processo. Ao invés de ir pensando junto com o autor, (...), o leitor fica ensimesmado em seus próprios pensamentos, escutando apenas a sua voz interior, e depois atribui ao autor informações e opiniões consistentes com suas crenças e opiniões, apesar de o texto apresentar elementos formais que não permitiriam essa conclusão.” (idem, 2010; 65-66)

Morin, nesse sentido, destaca também o valor cognitivo da metáfora, resgatando de E. N. Knyazeva e S. P. Kurdymov que:

“A metáfora é um indicador de uma não-linearidade local no texto ou no pensamento, é um indicador de abertura do texto ou do pensamento a diversas interpretações ou reinterpretções, para encontrar ressonância com as idéias pessoais de um leitor ou de um interlocutor.” (MORIN, 2010; 91)

Graça Paulino referindo-se à história do conceito de leitura e sobre a etimologia da palavra “ler”, escreve que “(...) o texto não se apresenta ao leitor senão como uma proposta de produção de sentido, que pode ou não ser aceita.” (PAULINO, 2001; 12). Em outra instância, dentro do mesma reflexão etimológica da palavra “ler”, diz que “ (...) essa leitura do texto vai se construir à revelia do autor, ou melhor, vai acrescentar ao texto outros sentidos, a partir de sinais que nele estão presentes, mesmo que o autor não tivesse consciência disso. (...)” (idem; 13)

Marisa Lajolo junta-se aos que percebem a importância da leitura literária na construção de sentido crítico da realidade. A respeito disso a autora escreve:

“É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.” (LAJOLO, 2008; 106)

Revisitando Goulemot, verifica-se que para ele leitura é sempre produção de sentido onde o leitor dá sentido de conjunto a uma articulação produzida pelas seqüências. Afirma ainda que a leitura é uma prática dialógica e intertextual, porque ao mesmo tempo confronta a experiência do texto lido com sua biblioteca interna/vivida. Por outro lado, diz o citado autor: "... assim como a biblioteca trabalha o texto oferecido, o texto trabalha, em compensação, a própria biblioteca. A cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro." (GOULEMOT, 2001; 116)

A literatura é um material a serviço da vida, demonstra preocupação com a condição humana, e essa preocupação é reforçada na leitura de Morin, uma vez que a literatura (e a leitura literária) vai tornando-se, assim, material privilegiado para o conhecimento das diferentes posturas frente às diferentes situações das pessoas (reais ou personagens) no mundo. Para entender e ensinar a importância da leitura literária como um instrumento de formação linguística e de formação do ser humano precisa-se entender que ela também é uma forma de revelação do mundo e de nós mesmos; que a natureza humana precisa dialogar com o mundo e a literatura é isso, quer buscar respostas, quer preencher vazios, quer criar algo além da simples visão da realidade objetiva. A leitura literária proporciona essa busca, esse preenchimento, essa criação da realidade pluridimensional.

Bartolomeu Campos Queiróz argumenta que a leitura vai além da apresentação das letras:

"Desconheço liberdade maior e mais duradoura do que esta do leitor ceder-se à escrita do outro, inscrevendo-se entre as suas palavras e o silêncio. Texto e leitor ultrapassam a solidão individual para se entrelaçarem pelas interações. Esse abraço a partir do texto é soma das diferenças, movida pela emoção, estabelecendo um encontro fraterno e possível entre leitor e escritor. Cabe ao escritor estirar sua fantasia para, assim, o leitor projetar seus sonhos." (QUEIRÓZ, 1999; 23-24).

Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é uma forma de apreensão e de construção de conhecimento. Segundo Kleiman "A leitura é considerada um processo interativo, no sentido em que os diversos conhecimentos do leitor interagem a todo o momento com o que vem da página para chegar à compreensão" (KLEIMAN, 1989: 19). E ainda, a leitura de textos literários permite que os grupos de leitores partilhem entre si os conhecimentos que mobilizam, para que, interagindo um com o outro e com o autor, através dos textos, construam significações próprias, individuais, enfim, pessoais.

7. Uma estratégia de implementação da leitura literária no ensino médio.

Na perspectiva de Morin e de Freire, um desafio que se coloca na questão da leitura de textos literários no ensino médio é a construção de sentido dentro dos paradigmas da complexidade e da postura crítica geradora de ação transformadora intencional. Nesse nível do ensino básico os educandos, em maioria, são adolescentes e jovens vivendo na tensão de uma realidade que lhes impõe restrições e possibilidades, e na qual eles travam e sentem de forma muito intensa - na família e no meio social -, diálogos, conflitos, aceitações, inconformismos, submissões e rebeldias.

O modo como o leitor se coloca para a leitura (o modo como lê) pode ajudá-lo a elaborar novos sentidos ou fortalecer posturas conservadoras. Preconceitos, experiências vividas, curiosidade, facilitam (ou dificultam) outros olhares includentes do diverso, do diferente, do até então excluído. O ato de ler na dupla perspectiva – complexa e crítica - possibilita a formação escolar de sujeitos co-construtores intencionais da realidade de modo inteiro, ainda que posicionados em função do lugar histórico onde se encontram.

Fazendo uma analogia entre os temas geradores propostos na pedagogia freireana e as possíveis indicações de leituras como estratégia pedagógica, alguns cuidados devem ser observados. Um deles é que as escolhas ou indicações sejam resultado de investigação de professores e alunos conjuntamente e não apenas daqueles. Freire lembra ainda que

“(...) as aspirações, os motivos, as finalidades que se encontram na temática significativa, são aspirações, finalidades, motivos humanos. Por isto não estão aí, num certo espaço, como coisas petrificadas, mas *estão sendo*. São tão históricos quanto os homens. Não podem ser captados fora deles, (...)” (FREIRE, 1983; 117).

E conclui:

“A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas.

Por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões ‘focalistas’ da realidade, se fixe na compreensão da *totalidade*.” (idem, 1983; 117-118)

Uma proposição para o docente que deseja materializar essa concepção na escola é considerar como ponto de partida - e de chegada - para o trabalho de leitura literária, as aspirações, os questionamentos, as curiosidades, os motivos dos educandos. E junto com eles buscar a literatura em textos cujo conteúdo temático já possua um sentido mesmo antes da leitura e um interesse pessoal. Assim, a construção de sentido antecede a própria leitura e se estende nela, possibilitando acúmulos, com os quais os leitores-educandos podem descobrir-se em situação, conforme o dizer de Freire, captando-a como situação objetivo-problemática, vindo a engajar-se na construção de um futuro-presente, ou seja, naquilo que será, já sendo.

Nessa estratégia, portanto, o respeito à autonomia do educando é importante porque considera sua motivação pessoal na escolha da leitura. O sistema de ensino pode colocar ao alcance do educando comentários, informações, resenhas e obras que a escola e o professor considerem importantes para a vida do educando, mas também é preciso atender a curiosidade, o desejo deste, proporcionando-lhe o acesso àquelas leituras cujos temas estão no momento sendo do seu interesse.

Marisa Lajolo escreve que

“É importante frisar também que a prática de leitura patrocinada pela escola precisa ocorrer num espaço de maior liberdade possível. A leitura só se torna livre quando se respeita, ao menos em momentos iniciais do aprendizado, o prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada livro, ou seja, quando não se obriga toda uma classe à leitura de um mesmo livro, com a justificativa de que tal livro é apropriado para a faixa etária daqueles alunos ou que se trata de um tema que interessa àquele tipo de criança: a relação entre livros e faixas etárias, entre faixas etárias, interesses e habilidades de leitura é bem mais relativa do que fazem crer pedagogias e *marketing*.” (LAJOLO, 2008; 109).

A escola como espaço-tempo privilegiado, porque destinada socialmente para tal, deve assegurar as condições para a realização das atividades de leitura literária, por um lado favorecendo a todos - educadores, educandos, funcionários, pais - o acesso irrestrito às obras e por outro lado fazendo fluir pelo ambiente o “clima” libertário e dialógico da convivência proveitosa para a autoconstrução das pessoas em novas relações.

De modo geral as bibliotecas das escolas públicas do Amapá, especialmente aquelas da rede estadual, revelam uma falta de atenção do poder público estadual com relação aos investimentos necessários: bibliotecas improvisadas, acervo literário de pouca relevância pedagógica quanto à diversificação, servidores sem formação e sem motivação para serem bibliotecários. O ambiente da biblioteca é

desestimulador para a leitura, com iluminação precária, mesas e cadeiras desconfortáveis, horários de funcionamento impróprios. Em suma, a biblioteca se parece mais com um depósito de livros didáticos.

O desafio nesse caso é recriar o espaço da biblioteca, transformando-o num espaço alegre, sedutor, acolhedor do leitor e estimulador da curiosidade. Além disso, deve-se ousar na facilitação do acesso às obras literárias com cestas e estantes em espaços de livre circulação como corredores e também nas salas de aula. Nesse clima deve-se construir com o educando e com os demais servidores da escola a co-responsabilidade, o cuidado, experimentando e ampliando as possibilidades de acesso aos livros.

Outro ponto importante nessa estratégia é valorizar a livre escolha do educando, acolhendo-a com alegria e respeito, considerando-a igualmente como se tivesse sido indicada pelo professor dentro do seu planejamento para a turma. Essa valorização se complementa na medida em que o conhecimento construído pelo educando na leitura é socializado, tornando-o de fato co-construtor do conhecimento coletivo com suas opções pessoais de leitura.

E, finalmente, a socialização, a externalização do sentido que implica um expor-se ao mundo, uma abertura para o uso social da leitura literária. Exposições, frases, cartazes, diálogos, pintura, escultura, teatro e outros meios de expressão que dinamizam e renovam o sentido do lido. A escola é o espaço-tempo propício para essa realização, que não deve ficar restrita a ela, mas expandir-se pelas ruas, calçadas, praças e corações. E se fosse para tratar de avaliação, esses meios seriam interessantes para tal e estariam à disposição do docente.

Relacionando leitura e vida Morin lembra que em vez de acumular leituras, saberes, conhecimentos, o que importa é a aptidão para perceber e tratar problemas, ligar e dar sentido aos conhecimentos e “de encorajar, de instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época.” (MORIN, 2010; 22). A leitura literária no ensino médio e sua contextualização através do engajamento do educando na escola e na comunidade, são elementos na construção dessa aptidão e revelam também outra postura no ensino da literatura e da linguagem.

8. A contribuição do educador

Leituras realizadas nas obras de Paulo Freire dão conta de que a postura afetiva e sensível do educador torna-se facilitadora da aprendizagem. Levanta-se então a possibilidade dessa eficácia em todos os níveis de educação. Para Paulo Freire, “ensinar exige querer bem aos educandos” (FREIRE, 1996; 141). Nessa direção, o compromisso, o respeito e a empatia são caminhos que precisam ser trilhados no processo de ensino-aprendizagem, onde a teoria se entrelaça à prática fazendo com que o educando perceba sua própria evolução, suas novas sínteses do mundo, com alegria de sentir-se permanentemente aprendendo.

Freire diz que “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca” (idem; 142). Assim sendo, no que tange a leitura literária a compreensão crítica do ato de ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.” (FREIRE, 2009; 11). Linguagem e realidade se enlaçam de forma dinâmica, pois todo conteúdo narrativo ou poemático de um livro carrega em si um mundo. Portanto, “a compreensão de um texto literário a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2003; 11).

Da parte do educador, há de se possibilitar de maneira cuidadosa, prazerosa, responsável, o entrelaçamento concomitante da leitura com a literatura e destas com a realidade para que o educando reconheça na leitura literária as várias vozes que, a partir do texto, poderão ajudá-lo em sua formação de leitor e no gosto pela prática da leitura colaborando assim na construção da criticidade. E, de modo prático, tornar-se proficiente na fala e na escrita da língua materna.

Certamente essas exigências, ou condições, precisam ser construídas no educador para que além de suas palavras, do seu discurso, o seu corpo e as suas práticas sejam reforço uns dos outros. Professor que não gosta de ler não tem como dar testemunho vivencial aos educandos do gosto pela leitura.

Outra questão importante a ser considerada é o fato de que os educandos são portadores de um conhecimento do mundo, que gera neles sonhos, expectativas e também auto-limitações.

É Freire quem reitera a necessidade de respeito aos saberes dos educandos, saberes estes gerados na sua realidade e trazidos em sua bagagem cognitiva para a escola:

“Por isso mesmo pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária (sic).- mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (...).

(...) Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”(FREIRE, 1996; 30)

Tal cuidado certamente estende-se à escolha dos textos literários fortalecendo no educando a possibilidade do que Freire chama de captação da realidade como situação objetivo-problemática.

Ao educador, no seu trabalho escolar, cabe então favorecer e potencializar a repercussão da atividade de leitura dos textos literários dando-lhes uso, ou seja, promovendo ligações do tipo texto-contexto-história-atualidade, dando à atividade da leitura a energia para torná-la ativa na vida e na auto-construção do educando.

No cuidado docente é importante também desfazer a ideia de que o povo brasileiro não lê, pois ele apenas não foi incentivado a praticar esse tipo de leitura, ideologicamente considerada erudita, distante da sua realidade de povo e de sua visão pragmática. Portanto, as classes menos abastadas (excluídas do poder do consumo e, portanto, da escolha do modo de vida) não se sentem atraídas para esse universo literário.

A respeito da importância do educador, Gurgel, citando Rubem Alves, afirma:

“Rubem Alves diz que a escola insiste em estragar a leitura. Que ela deve ser ‘uma coisa solta, vagabunda, sem relatórios’ e que o professor deve, antes de tudo seduzir. E por que a necessidade da sedução? Porque ninguém nasce gostando de ler. O prazer estético, ou seja, o gosto pela leitura é despertado em nós por alguém, ele não nasce conosco.” (GURGEL, 2002; 2)

Para Gurgel a leitura deve ser um prazer.

“(...). Prazer que deve ser renovado a cada dia. Por isso não se deve falar em hábito de leitura. Hábito implica em repetição freqüente de um ato. E ninguém lê hoje porque leu ontem, assim como ninguém ama hoje porque amou ontem. O amor e a leitura, porque tem em comum o prazer, requerem um exercício diário de conquista, de envolvimento, de diálogo com o outro, de sedução. E este princípio contraria a crença, partilhada por muitos de nós, de que existe um leitor formado. Contrapondo-se a essa crença, está à leitura como processo de produção de sentidos que envolvem um tornar-se leitor e um tornar-se texto. Ou seja, diariamente o sujeito se constrói enquanto leitor, quando lê a sua volta o mundo que o cerca e, nesse

“mundo, os textos com os quais vai compondo a suas histórias de leitura.”
(idem, 2002; 3-4)

O educador também se auto-constrói nessa relação abrindo-se ou fechando-se para as novas possibilidades. Seu espírito, desafiado, pode lançar-se nas tarefas transformadoras dando ímpeto à criatividade em si e nos educandos. Neste caso, para ser um incentivador autêntico, confiável e sentir-se realizado no seu trabalho docente é necessário superar o discurso do “faça o que eu digo” e expressar com alegria o prazer de gostar de ler.

9. Considerações finais

A prática da leitura literária no ambiente escolar tem fundamental importância para formação do indivíduo numa sociedade que prima pela liberdade do pensamento, pela criatividade, pelo respeito, pela diversidade, pois nesse ambiente as individualidades se constroem e se expressam possibilitando a superação de dogmas, preconceitos, que impedem nas pessoas uma compreensão progressivamente mais humana e integral da vida. Sentido esse que se constrói também de forma coletiva e permanentemente nos encontros e nas vivências pessoais que se expressam sob diversas formas, inclusive a literária.

Ainda que este trabalho tenha como objetivo o ensino médio, suas considerações podem estender-se aos demais níveis e modalidade da educação básica, pois todo tempo é tempo de ler, de proporcionar o acesso e o gosto pela leitura literária. Não há, *a priori*, nem série, nem idade, nem condição econômica, que possa determinar o conteúdo, a linguagem, pois tudo envolve o processo de aprendizagem e seus desafios. A motivação inicial, qualquer que seja, é sempre o primeiro passo para o ingresso na arte da leitura, mundo surpreendente construído de mundos que se manifestam nos textos.

A propósito das faixas etárias, Ricardo Azevedo, tratando da questão, escreve:

“Se a divisão de pessoas em faixas etárias – o pressuposto de que grupos de idade apresentam, em princípio, as mesmas características e seriam de alguma forma homogêneos – faz sentido quando pensamos em aula de ginástica ou mesmo se levamos em consideração os conteúdos das várias escolares, organizados e subdivididos em graus – por exemplo da 1ª

à 8ª série – quando falamos da vida mesmo e da experiência humana – ou da literatura -, a paisagem é muito outra.

É preciso lembrar o óbvio: uma criança é um ser humano e não uma categoria abstrata e lógica. Logo, está exposta a inúmeros fatores: contextos sociais e familiares, seu próprio temperamento, acasos e acidentes, sentimentos, experiências concretas de vida, traumas, concepções culturais, entre outros fatores.” (apud PAIVA, 2005; 80)

Mais adiante, Azevedo acrescenta:

É preciso ainda lembrar que adultos e crianças apresentam algumas diferenças conjunturais e muitas semelhanças estruturais: têm sentimentos, são mortais, são sexuados, sentem fome, prazer e dor física, sonham, podem confundir realidade e fantasia, podem sentir medo, gostam de ser bem tratados e assim por diante”. (apud PAIVA, 2005; 81)

Estabelecendo as devidas diferenças e semelhanças, pode-se estender aos educandos do ensino médio as conclusões de Azevedo a respeito das crianças, inclusive quanto aos modos daqueles de sentir o mundo e as relações com as quais estão entrelaçados. Reconhecendo-se ainda toda leitura como geradora e propositora de sentido (GOULEMOT; 2001), a organização da produção de sentido na escola livre deve ser um processo dialógico, através do qual se define o desejado, o que é próprio, adequado, pela comunidade de leitores-educandos e pelo leitor-educando individualmente.

Cabe à escola e aos educadores dar importância à prática da leitura literária, ampliar acervo, informar, favorecer o acesso e construir com educandos e comunidade um ambiente de diálogo e de liberdade nas escolhas, nas opções. E também torná-la vívida, motivadora do pensar-agir cotidiano atento, cuidante, cidadão. É preciso ousar para superar as estruturas físicas e mentais que perduram para excluir as pessoas da leitura literária, da sua importância e do prazer que pode proporcionar, ajudando-as em sua própria construção de leitores críticos, não somente para a escola, mas para a vida.

Referências

ARRIGUCCI Jr., Davi. Leitura: entre o fascínio e o pensamento. In: Série Idéias n.13. São Paulo: FDE, 1994 (19-24).

COSSON FILHO, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, 15ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, 31ed, São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

A importância do ato de ler, 50ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.) et al. Práticas da leitura. 2. Ed, São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

GURGEL, Maria Cristina Lírio. Leitura e ensino: dever ou prazer. Comunicação no VI Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Rio de Janeiro, UERJ, 26 a 30 de agosto de 2002. In: www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-09.html.

KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 13ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

Leitura: ensino e pesquisa. 2ª ed. Campinas, Pontes, 1989.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 13ed. São Paulo: Ática, 2008.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina, 17ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

PAIVA, Aparecida et al (Orgs). Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, CEALE, FAE, UFMG, 2005.

PAULINO, Graça et al. Tipos de textos, modos de leitura. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. - (Educador em formação).

PROENÇA FILHO, Domício. A linguagem literária. São Paulo: Ática, 1986. Série Princípios.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: PRADO J. e CONDINI, P. (Org.). A formação do leitor: pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999.