



Universidade de Brasília  
Instituto de Letras  
Departamento de Teoria Literária e Literaturas  
Programa de Pós-Graduação em Literatura  
Doutorado em Literatura e Práticas Sociais

**FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA:  
DO HÁBITO DA LEITURA À CULTURA LITERÁRIA**

**Josué de Sousa Mendes**

**Orientador: Prof. Dr. Robson Coelho Tinoco**

Brasília - DF,  
12 de maio de 2008

Universidade de Brasília  
Instituto de Letras  
Departamento de Teoria Literária e Literaturas  
Programa de Pós-Graduação em Literatura  
Doutorado em Literatura e Práticas Sociais

**FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA:  
DO HÁBITO DA LEITURA À CULTURA LITERÁRIA**

**Josué de Sousa Mendes<sup>1</sup>**

Tese de Doutorado em Literatura e Práticas Sociais apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura do Departamento de Teoria Literária e Literaturas, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, para obtenção do grau de Doutor em Literatura e Práticas Sociais.

Orientador: **Prof. Dr. Robson Coelho Tinoco**

Brasília - DF,  
12 de maio de 2008

---

<sup>1</sup> Contato com o autor: [josue@meeditora.com.br](mailto:josue@meeditora.com.br)

FOLHA DE APROVAÇÃO

MENDES, Josué de Sousa. **Formação do leitor de literatura: do hábito da leitura à cultura literária.** Tese de Doutorado em Literatura e Práticas Sociais. Departamento de Teoria Literária e Literaturas, Instituto de Letras. Brasília: Universidade de Brasília, 2008, p. 223.

Área de Concentração: Teoria da Literatura

Linha de Pesquisa: Recepção e Práticas de Leitura

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Robson Coelho Tinoco (TEL/UnB)

---

Profª Drª Anna Maria Marques Cintra (PUC/SP)

---

Profª Drª Hilda Orquídea Hartmann Lontra (TEL/UnB)

---

Prof. Drª Laura Maria Coutinho (FE/UnB)

---

Profª Drª Maria Luiza M. S. Coroa (FE/UnB)

---

Prof. Dr. André Luis Gomes (TEL/UnB)

Data da Aprovação: **12 de maio de 2008**



Imagem 1: *Corpo e alma* (Museu da Língua Portuguesa – SP)

EM TUDO DAI GRAÇAS!

*Bíblia Sagrada*

*Deus, razão da existência humana.*

*Minha família, presença constante.*

*Robson, meu orientador.*

*Maffesoli, meu co-orientador.*

*Hilda e Ricardo, companheiros iniciais.*

*Educadores, semeadores de vida.*

*Instituições, servidores do público.*

*Amigos, tesouro incomensurável.*

*Alunos, leitores em formação.*

*Leitores, alunos em potencial.*

*O meu Deus, segundo a sua riqueza em glória,  
suprirá todas as necessidades de vocês... (Fp 4.19)*

## O LEITOR

*Quem o conhece, a este que baixou  
seu rosto, de um ser até um segundo ser,  
a quem apenas o veloz passar das páginas plenas  
às vezes interrompe com violência?*

*Nem sequer sua mãe estaria segura  
se ele é aquele que ali lê algo, mergulhado  
em sua sombra. E nós, que tínhamos horas,  
que sabemos de quanto se dissipou*

*até que, com esforço, ergueu o olhar?  
carregando sobre si o que, abaixo, no livro,  
acontecia, e com olhos dadivosos, que ao invés  
de tomar, se topavam com um mundo pleno e pronto:*

*como crianças caladas que jogavam sozinhas  
e de pronto vivenciam o existente;  
mas seus traços, que estavam ordenados,  
ficaram alterados para sempre.*

RAINER MARIE RILKE  
(4/12/1875 – 29/12/1926)



Jesús Gabán

Imagem 2: *ler é pra cima*

Fonte: <http://www.editoraprojeto.com.br/>

## RESUMO

Ler o leitor é o que pretende esta tese, estimulada pela hipótese de que não existe leitor incompetente, mas sim estruturas textuais que exigem do leitor habilidades e níveis de competências específicas. Nesse sentido, o leitor apresenta comportamento ativo diante da leitura ou níveis de competências que se manifestam durante o ato de ler, mas ainda está ele à espera de uma formação para que possa, de fato, ser um sujeito-leitor de olhar abrangente, que faz do texto literário o princípio de sua leitura. Apreender o texto literário é passo imprescindível desse processo de formação, que tem por pilar a equação: *prazer > hábito > cultura > comunidade leitora*. Todavia, para comprovar que a leitura forma o leitor, dando-lhe categorização e singularidade, as estratégias e as experiências de leitura são instrumentos necessários, o que exige mudar o ensino da literatura nas escolas, praticar a leitura da literatura em *back-way* (caminho de volta) e compreender que o texto literário forma no leitor tanto uma competência técnica, quanto lhe dá uma educação cultural, além de possibilitar uma experiência moral que permite ressignificar a vida e o mundo. Esse é o caminho ideal para despertar o prazer de ler, desenvolver o hábito de ler, formar uma cultura leitora e construir uma sociedade imaginativa, consciente e capaz de aceitar a contemporaneidade, sem perder a essência do fazer literário.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Literatura; Leitura; Leitor; Educação Literária.*

## RESUME

Lire le lecteur c'est ce qui prétend cette thèse, stimulée par l'hypothèse qu'il n'existe pas de lecteur incompetent, mais des structures textuelles qui exigent du lecteur des habilités et des niveaux de compétences spécifiques. Dans ce sens, le lecteur présente un comportement actif face à la lecture ou des niveaux de compétences qui se manifestent pendant l'acte de lire, mais il est encore à l'attente d'une formation qui puisse, effectivement le rendre un lecteur de regard englobant, qui fait du texte littéraire le principe de sa lecture. Saisir le texte littéraire est une étape indispensable de ce processus de formation, qui a comme pilier l'équation: *plaisir > habitude > culture > communauté lectrice*. Néanmoins, pour prouver que la lecture forme le lecteur, lui donnant catégorisation et singularité, les stratégies et les expériences de lecture sont des instruments nécessaires, ce qui exige changer l'enseignement de la littérature dans les écoles, pratiquer la lecture de la littérature dans un *back-way* (chemin de retour) et comprendre que le texte littéraire donne au lecteur à la fois une compétence technique et une éducation culturelle, aussi bien qu'une expérience morale qui permet de re-signifier la vie et le monde. Cela est le chemin idéal pour éveiller le plaisir de lire, développer l'habitude de lire, former une culture lectrice et construire une société imaginative, consciente et capable d'accepter la contemporanéité sans perdre l'essence du faire littéraire.

MOTS-CLES: littérature; lecture; lecteur; éducation littéraire.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Imagem 1: <i>Corpo e alma</i> (Museu da Língua Portuguesa – SP) .....	4
Imagem 2 - Ler é pra cima [Jesús Gában] - ilustração do poema de Rainer Rilke.....	5
Imagem 3 - <i>La liseuse</i> [A leitora] - quadro de Fantin-Latour	
Imagem 4 - <i>La liseuse</i> [A leitora] - quadro de Fantin-Latour .....	12
Imagem 5 - Imagem sugestiva de um olho coletada na Internet .....	22
Imagem 6 - Campanha de Natal dos Correios.....	26
Imagem 7 - Canção do Exílio em composição com a Bandeira Nacional .....	33
Imagem 8 - Iluminuras - peça de Ariano Suassuna.....	42
Imagem 9 - Lixo e poesia .....	50
Imagem 10 - Exposição sobre o livro - Biblioteca Nacional da França.....	60
Imagem 11 - Parada cultural.....	87
Imagem 12 - Serrilha sobre o projeto Parada Cultural .....	87
Imagem 13 - Rodrigo John [Montanha de leitores] .....	103
Imagem 14 - Cartaz do filme <i>A vida dos outros</i> .....	114
Imagem 15 - Iluminogravura de Ariano Suassuna .....	119
Imagem 16 - Adão Iturrusgarai [ <i>Troféu do leitor</i> ].....	133
Imagem 17 - Ludmila Zeman [ <i>Árvore de leitura</i> ].....	154
Imagem 18 - Cartaz do filme <i>Escritores da liberdade</i> .....	157
Imagem 19 – Eu leio Brasil .....	184



## LISTA COMPLEMENTAR

Gráfico 1 - Acervo de leitura do professor-leitor.....	17
Atividade 1 - Percepção do leitor .....	50
Atividade 2 - Aprender criando; criar aprendendo.....	58
Tabela 1 - Mapeamento de romances sobre o ato da leitura.....	64
Gráfico 2 - Dados da Associação de Leitura do Brasil.....	106
Plano 1 - Plano de atividades no exterior.....	212
Relatório 1 - Desempenho acadêmico .....	213
Curso 1 - Formação do professor-leitor.....	214
Enquete 1 - Acervo de leitura do professor-leitor .....	218
Enquete 2 - As aulas de literatura são interessantes? .....	220
Entrevista 1 - Instrumento de entrevista .....	222
Pesquisa 1 - Pesquisa entre adolescentes .....	223

# SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

i. A CONSTRUÇÃO DO SER LEITOR .....	13
ii. O LEITOR QUE SE ALMEJA .....	22

## CAPÍTULO 1: COMPETÊNCIAS PARA SER LEITOR

1.1 APRENDER A SER .....	27
1.2 IMPLICAÇÃO DO LEITOR, DO TEXTO E DA LEITURA .....	29
1.2.1 SUJEITO IMPLICADO PELO INDIVÍDUO .....	37
1.2.2 SUJEITO IMPLICADO PELO TEXTO LITERÁRIO .....	40
1.2.3 SUJEITO IMPLICADO PELOS NOVOS CONTEXTOS .....	43
1.3 PERCEBENDO O LEITOR .....	47
1.4 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS .....	52
1.5 UM SUJEITO DE OLHAR ABRANGENTE .....	54

## CAPÍTULO 2: A LEITURA FORMA O LEITOR

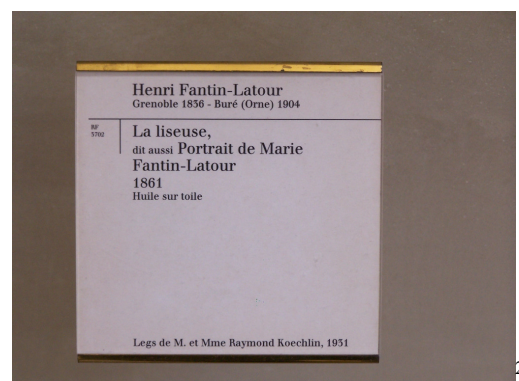
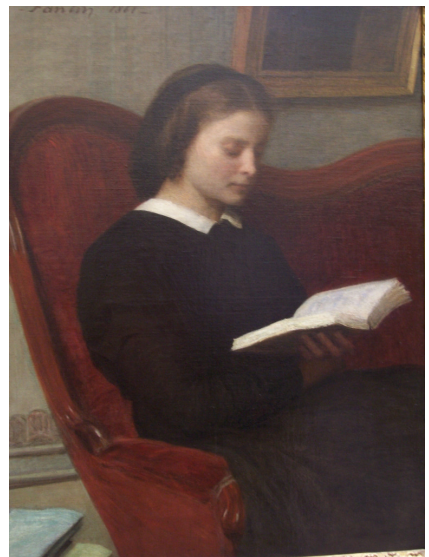
2.1 O QUE É LEITURA .....	61
2.2 LITERATURA: O PRINCÍPIO DA LEITURA .....	66
2.3 COMEÇAR PELO TEXTO LITERÁRIO .....	72
2.4 POR UMA LEITURA MAIS POÉTICA NA INFÂNCIA .....	75
2.5 O PERMANENTE PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR DA LITERATURA .....	78
2.6 APRENDER A LER .....	81
2.6.1 O HÁBITO DE LER .....	85
2.6.2 O PRAZER DE LER .....	95
2.6.3 A CULTURA DA LEITURA .....	97
2.7 O PROFESSOR-LEITOR .....	100

## CAPÍTULO 3: O PERFIL DO LEITOR

3.1 CATEGORIZAÇÃO DO LEITOR .....	104
3.2. SINGULARIDADES DO LEITOR .....	111
3.3 O LEITOR E A VIRTUALIDADE .....	115
3.3.1 O LEITOR DA ERA VIRTUAL .....	118

	11
3.4 FORMAÇÃO DO CAMPO CONCEITUAL DO LEITOR .....	123
<b>CAPÍTULO 4: O TEXTO LITERÁRIO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR</b>	
4.1 NO PRINCÍPIO, A LITERATURA .....	134
4.2 TEXTO LITERÁRIO: ENTRE O TEXTO E O DISCURSO .....	139
4.3 TEXTO LITERÁRIO: UM GÊNERO DA ARTE LITERÁRIA .....	148
<b>CAPÍTULO 5: PRÁTICAS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO</b>	
5.1 EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS .....	155
5.1.1 DO LIVRO AO FILME E DO FILME AO LIVRO .....	156
5.1.2 LITERATURA PARA TODOS .....	158
5.1.3 FORMANDO PROFESSOR-LEITOR .....	159
5.1.4 A LEITURA DOS OUTROS .....	162
5.2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO .....	166
5.2.1 LEITURA PELO MÉTODO DE FAZER PERGUNTAS .....	167
5.2.2 PROCESSO DE CONTROLE DE LEITURA .....	168
5.2.3 A LITERATURA PELA ARTE DE CONTAR HISTÓRIA OU DECLAMAR .....	170
5.2.4 O TEXTO LITERÁRIO E A CANÇÃO .....	173
5.2.5 O TEXTO LITERÁRIO E O CINEMA .....	175
5.2.6 O TEXTO LITERÁRIO E O COMPUTADOR .....	177
5.3 O SUPORTE MODIFICA O TEXTO .....	181
5.4 OUTRAS AÇÕES PRÁTICAS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO .....	183
<b>6. COMO FORMAR O LEITOR DE LITERATURA, AFINAL? .....</b>	<b>191</b>
<b>7. BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>197</b>
<b>8. ANEXO .....</b>	<b>211</b>

## INTRODUÇÃO



---

<sup>2</sup> Imagens 3 e 4: *La liseuse* [A leitora] – Quadro de Fantin-Latour, exposto no *Musée du Louvre*, em Paris. Fonte: Josué Mendes, 25.3.2007.

## i. A CONSTRUÇÃO DO SER LEITOR

*Começa o mundo enfim pela ignorância,  
E tem qualquer dos bens por natureza  
A firmeza somente na inconstância<sup>3</sup>.*

Gregório de Matos Guerra (1633-1696), o conhecido *Boca do Inferno*, poeta admirado por alguns e desafeto de outros, tinha um extraordinário talento satírico que amalgamava senso crítico e de ridículo, humor violento e corrosivo, além de uma capacidade incrível de manipular as palavras. Por trás do poeta mais odiado da literatura brasileira, vivia um homem de rara sensibilidade, capaz de lançar hipóteses que tocam verdades, como a que se apresenta nos versos acima: *começa o mundo enfim pela ignorância* (v. 1). Esse terceto fecha o pensamento do poeta barroco de que as coisas são inconstantes, o que gera uma constância, traduzida no axioma: *a única constância é a inconstância das coisas*.

Esse “genial canalha” poderia ter sido uma das leituras da escritora argentina Sara Pain<sup>4</sup>, pela semelhança ao pensamento que ela apresentou em uma palestra proferida no seminário “Itinerários e Utopias”, em outubro de 1996, em Porto Alegre, porque, tal qual Gregório de Matos fizera no século XVII, a filósofa e psicóloga sustenta que a ignorância é o início de tudo, num espírito bem de contradição. A ignorância não é a falta de saber (*a/ignoia*= a) /: *sem*; e *gnoia*: *saber*), mas a representação do que ainda não se sabe. Diferentemente dos animais, que têm conhecimentos e saberes que lhes permitem sobreviver, ou seja, têm um *saber fazer*, o homem em seu estado primário *não sabe fazer* nem *como fazer* o que tem que fazer, pois lhe faltam, na insipiência, os esquemas do saber. Em suma, o ser humano nasce em pleno estado de ignorância: *ignaro*, por um lado; *incompleto*, por outro. Para Pain<sup>5</sup>,

<sup>3</sup> MATOS, Gregório de. “Moraliza o Poeta nos Ocidentes do Sol a Inconstância dos Bens do Mundo”. In: *Poesias selecionadas*. São Paulo: Ática, 1993. p. 60.

<sup>4</sup> PAIN, Sara. *A função da ignorância: as estruturas inconscientes do pensamento*. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1991.

<sup>5</sup> PAIN, Sara. “Poética dos saberes no conhecimento”. *Revista do GEEMPA*, nº 5, março de 1997, p. 57.

*se nós tivéssemos que definir o ser humano, não poderíamos defini-lo pelo seu conhecimento, porque todos os animais têm conhecimentos, têm saberes que lhes permitem sobreviver. Um pássaro sabe fazer o seu ninho; uma formiga sabe acumular ração para o inverno. Todos têm um pequeno conhecimento em seu mundo restrito que é um saber fazer e, ao mesmo tempo, têm objetos que podem ser assimilados a esse saber fazer. Só o homem, entre todos os animais, nasce com semelhante ignorância, quer dizer que não sabe nem o que tem que fazer, nem com que fazer o que tem de fazer. Não tem conteúdos, nem inscrições genéticas de saber fazer.*

O ser humano nasce até mesmo sem língua e não sabe em que idioma vai falar. Tem, de fato, uma estrutura de linguagem, mas não tem uma língua inscrita, como os pássaros têm o seu canto. No entanto, é nessa ignorância de meios que revela sua miséria e manifesta sua grandeza. Sara Pain<sup>6</sup> vai mais além:

*pois essa ausência de meios são inscrições primárias que nos abrem a possibilidade a todo tipo de criação. Nós não temos uma habitação inscrita, não fazemos sempre a mesma casa, como o João de Barro, mas, desde que o mundo é mundo, houve milhares de maneiras de fazê-la. Isso permite a nossa criatividade, permite a nossa liberdade. Ou seja, é da ignorância que vem nossa liberdade.*

Ao conjugar esses dois modos, a ignorância torna-se espaço de ausência e possibilidade, e abre assim caminhos possíveis para a construção do ser humano pelo saber, que chega, de forma milagrosa, ora por meio de axiomas que podem ser mudados, (re)elaborados ou desdobrados, ora por imagens, representações e valores que o circundam. Tornando secundário o termo *ignorância* na acepção de *ausência*, para evitar a condição *creatio ex nihilo*<sup>7</sup>, interessa antes a idéia de possibilidade em duas acepções: vir à existência, ora como construto, ora como destinação, e ainda como instância criativa; possibilidade que sempre levanta uma problemática, aqui expressa e focada na figura do leitor do texto literário.

---

<sup>6</sup> Id., *ibid.*

<sup>7</sup> *Creatio ex nihilo*: termo tomado do criacionismo, segundo o qual a criação do universo e de tudo o que nele existe se deu a partir do NADA, por meio da intervenção sobrenatural de um criador. O formalismo considera a obra literária uma *creatio ex nihilo*, porque “quem escreve para que possa ser lido por estes ou aqueles, merece não ser lido” (SCHELEGEL, F. Apud: LIMA, Luis Costa. *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 16).

Imagina-se a existência de um leitor que (re)constrói o mundo, pelo menos o seu mundo; um sujeito, *subjectus* <situado abaixo>, com capacidade de transformação potencializada, revestido de uma força que o leva a recriar, comparar, valorar e romper. Esse sujeito, porém, é uma aparência ilusória ou uma realidade fundamental? Baudelaire, ainda no século XIX, com sua produção de sentido a partir da invenção do homem para consigo mesmo, estabelece o marco inicial:

*o homem moderno não é o homem que sai à procura de si mesmo, de seus segredos, sua verdade escondida: é o homem que busca inventar a si mesmo. A modernidade não “libera o homem em seu próprio ser”; ela o obriga a enfrentar a tarefa de produzir a si mesmo*<sup>8</sup>.

Esse inventor de si mesmo não é propriedade da filosofia, da sociologia e da psicanálise. É preciso, primeiro, achá-lo no universo da literatura que, segundo a professora Tânia Rivera<sup>9</sup>, é ciência excelente para dialogar com outras ciências, por ser uma fonte de onde emanam os objetos de estudo do conhecimento e também por ser sempre evocada como referencialidade para as suposições científicas.

Nesse sentido, é papel fundamental do texto literário acordar o leitor para o mundo das descobertas, dando-lhe voz e autoridade para postular uma compreensão imediata do texto e, ao mesmo tempo, revelar competências interpretativas particulares, elaboradas e criativas. É o que pensa o escritor Bartolomeu Campos de Queirós<sup>10</sup>, para quem

*ser leitor literário não é relacionar-se com o texto nem subscrevê-lo; é conviver harmoniosamente com o autor dentro de um texto; ser leitor é escrever-se, apropriar-se; é imergir-se entre o ato e o gosto; é estar leitor; estar em seu tempo, no mundo; é participar da engenharia; é reler.*

*Estar em seu tempo* quer dizer atualizando-se, acompanhando o movimento da arte numa atitude ativa. Segundo Gumbrecht<sup>11</sup>, o leitor saiu da condição histórica de ouvinte para a

<sup>8</sup> BAUDELAIRE, Charles-Pierre. Apud GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2002. p. 173.

<sup>9</sup> RIVERA, Tânia. “O outro do outro: transferência e transmissão”. Palestra proferida no dia 17 de junho de 2007, durante o 3º Congresso de Convergência, no Salpêtrière, em Paris.

<sup>10</sup> Palestra proferida na abertura do 15º COLE, Congresso de Leitura, realizado em Campinas – SP, de 5 a 8 de julho de 2005.

<sup>11</sup> GUMBRECHT, Hans U. *Corpo e forma*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

de sujeito, por ser fonte de ações conscientes. No entendimento do formulador da teoria da materialidade, não é mais possível estudar o texto limitando-se à sua esfera lingüística; é necessário levar em consideração a maneira como o texto fora recebido por seus leitores em diferentes situações históricas, o que permite colocar em cheque a idéia definitiva de uma verdade, de uma interpretação autêntica e unívoca do texto. É assim que o leitor deve encarar o mundo, tendo como matéria *o tempo presente, os homens presentes, a vida presente*<sup>12</sup>, como disse Carlos Drummond de Andrade, mas com a referencialidade do passado e a responsabilidade do futuro.

Duas premissas são basilares para o direcionamento deste estudo:

1ª – a literatura está para uma realidade literariamente modificável, assim como o seu leitor está para um sujeito<sup>13</sup> constituído de dupla natureza: a individual, própria do homem, o indivíduo; e a social, construído de uma representação do escritor, da obra e da própria representação;

2ª – o leitor da literatura é um ser em formação nas formas e nos espaços de ubiquidade, pelo fato de estar ou existir concomitantemente em todos os lugares, pessoas, coisas (físico, literário, mítico, virtual) etc;

O leitor atual da literatura está no centro dessas duas premissas. De um lado, é analisado em função de sua estrutura e não de uma conjuntura; do outro, reduz-se ao aprender a ler texto escrito. No caso específico do professor-leitor da literatura, *aquele que ensina a ler a literatura*, existe a preocupação de uma melhor formação desse professor, que tem a missão de formar novos leitores. Essa preocupação logo se transformou em ação do Ministério da Educação, o qual considera que:

*a formação do professor é condição básica para que se efetive uma política de formação de leitores no âmbito da escola. Não se trata de um professor que apenas “leia”, mas de um professor que leia com competência e autonomia, capaz não apenas de incentivar seus alunos, mas de mostrar-lhes as sutilezas e entrelinhas dos textos, em especial dos textos escritos... Assim, os programas de formação precisam*

---

<sup>12</sup> ANDRADE, Carlos Drummond de. *Seleção de textos, notas, estudos biográficos, histórico e crítico*, por Rita de Cássia Barbosa. São Paulo: Nova Cultural, 1988. p. 56.

<sup>13</sup> Um sujeito requer a consciência da complexidade humana, segundo Edgar Morin. In: MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez/Unesco, 2003. p. 101.



*tratar os professores como leitores, sem o que não se conseguirá desprendê-los da condição única de “docente que ensina a ler.”<sup>14</sup>*

É certo que o movimento na escola vai do professor ao aluno; logo, é mais apropriado que a política de formação comece pelo professor-leitor. Todavia, não basta saber ler os “textos escritos”, se esse professor não for leitor antes de abrir o livro, se não se encontrar imerso na cultura da qual faz parte, de modo codificado e pleno de valores. E mais, se não for capaz de fazer da leitura literária sua fruição, retirando dela mais do que apenas a informação.

O fato de o professor demonstrar não ter uma boa formação científica no âmbito das teorias da leitura não significa que seu trabalho não apresente competência técnica. Tal constatação se, por um lado, não anula seu esforço, por outro impede que ele conduza o ato da leitura de maneira articulada e profícua. O gráfico, a seguir, reflete um levantamento feito entre professores leitores da literatura, por ocasião de um curso oferecido aos docentes da rede pública de ensino, com validação da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal – EAPE.

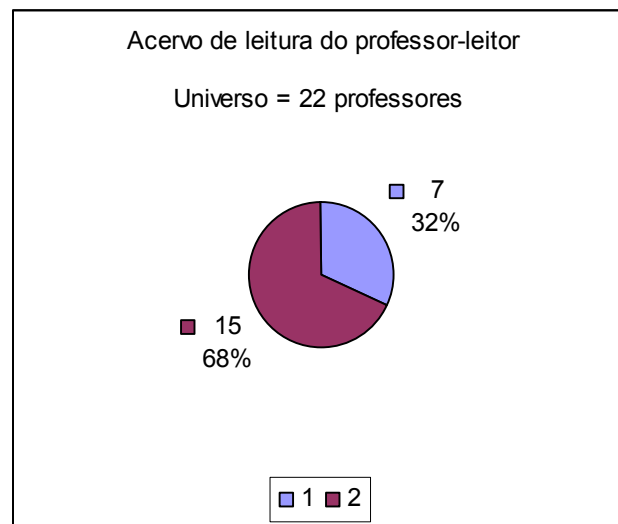


Gráfico 1: *Acervo de leitura do professor-leitor*

<sup>14</sup> BERENBLUM, Andrea & PAIVA, Jane. *Por uma política de formação de leitores*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006, pp. 28-29.

O gráfico acima é uma amostragem de que a leitura do professor não segue uma linha acadêmica, antes obedece aos interesses e propósitos específicos. Essa particularidade aponta para a necessidade de uma revisão do que é literatura canônica e insere, no cotidiano do professor, textos que refletem realidades vividas ou situações que exigem soluções práticas. Termina essa mescla de textos por contribuir para a formação de um leitor plural, que exercita sua imaginação e encontra respostas para seus dilemas.

Três aspectos chamaram a atenção na leitura do referido gráfico:

1. *conteúdo*: o acervo literário do professor-leitor da literatura mescla livros clássicos com livros considerados de auto-ajuda, e vai de Machado de Assis a Paulo Coelho, na literatura brasileira; de Dostoievski a Sidney Sheldon, na literatura estrangeira.
2. *interpretação*: no item leitura mais recente, a tendência do grupo de professores foi por uma literatura mais leve, que não apresentava uma tensão dramática; uma literatura de linguagem superficial, que não exigia qualquer exercício de leitura, pois esse tipo de literatura basta a si mesmo. Seguramente é essa uma das razões por que o professor-leitor inclui Paulo Coelho no rol de sua literatura, apesar do posicionamento controvertido de alguns críticos literários. Quando, porém, a questão procura saber qual livro mais marcou a vida do leitor, foi Machado de Assis o mais citado, porque alguns viveram ou imaginam viver situações parecidas com as que o escritor retratou em seus romances. Ficou evidente, na pesquisa, que Machado está presente no cotidiano dos professores não só porque é consagrado e freqüentemente citado em enquetes e concursos, mas porque produziu uma literatura que extrapola o seu tempo e dialoga com o universo dos professores entrevistados.
3. *universo*: a pesquisa<sup>15</sup> envolveu 22 professores matriculados no curso *A formação do professor-leitor da literatura*, ocorrido entre 13 de setembro e 1º de novembro de 2007, na EAPE. A qualidade do acervo literário do professor-leitor da literatura revela que é preciso mudar a abordagem do ensino da literatura, mas essa atitude não vai fazer efeito se a leitura do professor não apresentar um olhar fecundo, uma leitura mais atenta, feita a partir da descoberta de novas significações.

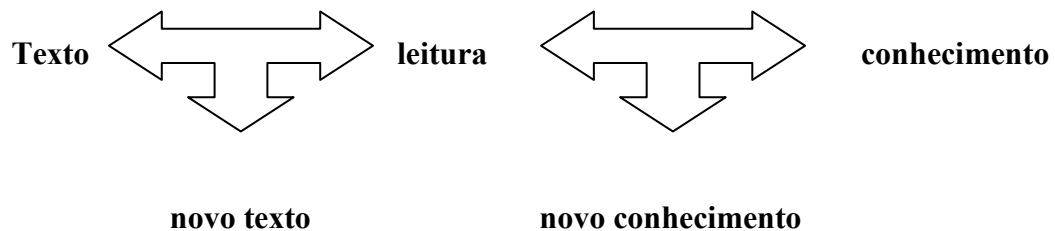
Bakhtin<sup>16</sup> já chamara a atenção para o ato de ler como um processo abrangente e complexo de compreensão e intelecção do mundo que envolve uma característica essencial e

<sup>15</sup> Vide Enquete 1: *Acervo de leitura do professor-leitor*.

<sup>16</sup> BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

singular ao homem: a sua capacidade simbólica de interagir com o outro pela manifestação da palavra. Isso quer dizer que ler não é unicamente decodificar os símbolos gráficos, é também interpretar o mundo. Nesse sentido, o ato de ler do professor é uma atividade ampla e livre, embora não seja uma prática neutra, pois no contato de um leitor com um texto estão envolvidas questões culturais, políticas, históricas e sociais presentes nas várias formas de tradição. Quando o leitor lê, logo associa as informações lidas à grande bagagem de conhecimentos que traz armazenada em si, por isso é capaz de interpretar, imaginar, sonhar, (re)criar e ainda achar resolução para seus questionamentos.

Esse processo tem fim? Em tese não, porque a leitura desperta conhecimentos no contínuo movimento:



O fato de esse processo ser quase infundável reforça a idéia de que formar o leitor não é perda de tempo, posto que faz parte de um processo que não se esgota na leitura. Cada novo conhecimento adquirido conduz, por sua vez, a novas leituras, dentro de um círculo virtuoso. Mas esse “formar” não deve ser tomado na concepção de “dar forma”, porque cada leitor tem uma especificidade, assim como cada pessoa tem sua individualidade. Considerando, então, que cada indivíduo se move em função de uma dinâmica de vida, também o leitor deve ser investigado a partir do movimento gerado em torno do texto, nesse caso, o texto literário, tendo-se como referência a prática de leitura, a história de vida e as seguintes abordagens:

- 1ª – as características singulares do sujeito implicado pelo indivíduo, pelo texto e pelo contexto;
- 2ª – o permanente processo de formação do leitor;
- 3ª – novos parâmetros de análise, além do tecnicismo e do estruturalismo.

Este estudo aponta para a necessidade, primeiramente, de se criar uma política de educação que forneça elementos para a formação de cidadãos leitores. Mas esse processo de formação deve basear-se na equação *hábito > prazer > cultura > sociedade leitora*, o que exige consciência e atenção do e sobre o leitor, ao mesmo tempo estabelece os pilares de uma sociedade de leitores plenos que não se forma por decreto. O caminho, portanto, é desenvolver o hábito de ler; despertar o prazer de ler; formar uma cultura leitora; e construir uma sociedade imaginativa.

É hora e vez, então, de apresentar a seguinte tese: *as novas formas de iniciação da leitura literária não podem destacar prioritariamente as questões de compreensão e de cognição, nem a memorização das informações. É preciso fugir das perguntas retóricas: aonde quer chegar a obra e o que quer ela significar? A leitura forma o leitor em suas competências múltiplas.*

O ponto de partida é a unidade frutífera que será formada pelos termos *literatura, leitor e leitura*, que constróem, cada um a seu modo, variados conceitos de domínios afins. Nesse sentido, os parâmetros da teoria dos campos conceituais, de Gerard Vergnaud<sup>17</sup>, conduzirão ao campo conceitual de leitor, a partir da unidade frutífera, para depois inserir esse campo conceitual na teoria das inteligências múltiplas, de Howard Gardner<sup>18</sup>, segundo a qual cada indivíduo apresenta estruturas mentais específicas ante as situações dadas.

Para isso, será necessário o aporte da teoria dos estágios cognitivos, de Jean Piaget, sobre o desenvolvimento das capacidades de leitura, assim como da teoria do desenvolvimento social, de Vygotsky, que aponta para as ocorrências nas zonas proximais ou contexto. Esse arcabouço é relevante para fazer este estudo cumprir uma de suas finalidades: contribuir para a formação do leitor da literatura.

A fundamentação teórica também se pautará pelos ideais dos formalistas russos, mais especificamente Roman Jakobson, no que tange ao objeto da ciência da literatura. Eles chamaram a atenção para o fenômeno da *literaturnost*, quer dizer, literariedade, que luta contra a rotina e faz com que uma determinada obra seja de fato obra literária. Essa idéia vai

---

<sup>17</sup> VERGNAUD, G. “La théorie de champs conceptuels”. *Recherches en didactique de mathématiques*, v. 10, n° 2.3, 1990, pp. 133-70.

<sup>18</sup> GARDNER, *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Trad. Maria Adriana Verissimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2003.

estimular Roman Ingarden a estudar a questão do ser da obra de arte literária, a partir do debate entre real e ideal. Para Ingarden, assim como para seu mestre Edmund Husserl, filósofo alemão fundador da fenomenologia, o intencional ou o puramente intencional é a característica essencial da obra literária, uma vez que ontologicamente a obra se torna dependente da consciência que a cria.

Para que se tenha, por fim, uma compreensão da realidade em que o leitor da literatura está inserido, é fundamental rever os conceitos da materialidade da comunicação, de Hans Ulrich Gumbrecht<sup>19</sup>; dos contratos de comunicação, de Patrick Charaudeau<sup>20</sup>; e dos estudos do cotidiano, de Michel Maffesoli<sup>21</sup>. A intenção é mostrar que o texto literário, assim como outros gêneros textuais, só se realiza dentro de um processo discursivo.

Por conseguinte, são pertinentes as teorias de Street<sup>22</sup>, para quem o texto é prática social e modelo ideológico; Fairclough<sup>23</sup>, que estabelece o letramento como construção de um discurso de conscientização crítica da linguagem, embora o que interessa aqui é o letramento literário; Giddens<sup>24</sup>, que trata a identidade e a subjetividade enquanto conceito social, idéia que Edgar Morin<sup>25</sup> também apresenta em sua *teoria da complexidade da subjetividade*.

---

<sup>19</sup> GUMBRECHT, Hans U. *Corpo e forma*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

<sup>20</sup> CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

<sup>21</sup> MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 2005.

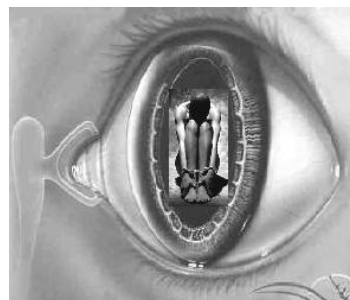
<sup>22</sup> STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

<sup>23</sup> FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

<sup>24</sup> GIDDENS, Anthony. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press, 1991.

<sup>25</sup> MORIN, Edgar. "A noção de sujeito e Epistemologia da complexidade". In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

## ii. O LEITOR QUE SE ALMEJA



*Para além do olho*<sup>26</sup>

A bandeira de uma leitura proficiente, que tem por objetivo incluir, no mundo da leitura, o leitor que supera qualquer obstáculo para chegar ao livro, não deve seduzir os estudiosos e literatos. A proficiência tem por base a utilidade, a vantagem e o aproveitamento (proficuo = lucrativo). É imprescindível compreender a função de um texto para atribuir ao literário não o *status* de manifestação privilegiada, apesar de não lucrativa, mas considerá-lo capaz de fazer o leitor mirar-se e refletir sobre o seu papel, enquanto cidadão do mundo, na construção de sua história e da história da humanidade.

No entanto, segundo Marc Augé<sup>27</sup>, pesquisador da École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), as coletividades têm necessidade de pensar, simultaneamente, sobre a identidade e a relação, e de simbolizar os constituintes das diferentes formas de identidade: da identidade partilhada – pelo conjunto de um grupo; da identidade particular – de um grupo ou de um indivíduo ante outros – e da identidade singular – naquilo em que um indivíduo ou grupo difere de todos os outros.

Para isso, o leitor não deve demonstrar conformismo com a trivialidade e a previsibilidade que há na mensagem, características de textos que se preocupam com a informação, porque a leitura é porta de acesso ao universo social. Ele não deve ler apenas para situar-se no mundo ou saber portar-se diante das situações. Nem contentar-se com o

---

<sup>26</sup> Imagem 5: atitude de um leitor real: alguém que veja além do que está diante dos olhos. Imagem sugestiva coletada na Internet ([www.google.com.br/imagens](http://www.google.com.br/imagens)).

<sup>27</sup> AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Trad. Lúcia Mucznik. São Paulo: Bertrand, 1994.

texto, sem dizer nada além do que o texto diz. Esse tipo de leitor, que circula no tempo presente, é competente para ler propaganda, rótulo das embalagens, câmbio, placas nas ruas etc. Nesse sentido, *não existe leitor incompetente, porque as estruturas textuais exigem do leitor níveis de habilidades e de competências específicas*. Ante o ato da leitura, ele apresenta posturas diferenciadas e evidencia níveis de competências já previstos na Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner<sup>28</sup>, segundo a qual cada ser não é dotado das mesmas competências, por conseguinte nem todos aprendem e se expressam da mesma forma.

Entretanto, não é esse leitor previsível que interessa ao campo da literatura. É preciso que o leitor não só se ache no texto, mas que a partir dessa leitura estabeleça diversas conexões em direções que partam dele ou desemboquem nele. O leitor que queremos deve ter consciência de que quanto mais original e imprevisível for a organização da mensagem, tanto maior será a significação que proporciona. É um leitor com capacidade de extrapolar a escritura e fazer viver o texto em outras dimensões.

Tal leitor só existirá se for resultante das translinguagens que o constituem na materialização de um universo mutante. Também não é qualquer linguagem que constrói o leitor. Essa prerrogativa é da literatura que tem por finalidade promover o encontro do leitor com o inusitado, fazendo-o refletir criticamente acerca de sua história, em que passado e presente se cruzam no ato constante de recriar, posto que, segundo Marc Auge (1994), vivemos num mundo que ainda não aprendemos a olhar, ou melhor, a ler.

Então, o leitor que queremos precisa surgir dos domínios da literatura, pelas seguintes razões:

- I. a literatura tem tantas funções quantas lhe queiram dar;
- II. o texto literário ganha novo sentido à medida que muda a postura do leitor;
- III. o leitor é um sujeito de seu tempo.

---

<sup>28</sup> GARDNER, Howard. *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Esse ideal motivou o romancista e teórico italiano Umberto Eco<sup>29</sup> a refletir e a arrematar:

*... nem eu seria idealista a ponto de pensar que às imensas multidões às quais faltam pão e remédios, a literatura poderia trazer alívio. Mas uma observação eu gostaria de fazer: aqueles desgraçados que, reunidos em bandos sem objetivos, matam jogando pedra nos viadutos ou ateando fogo a uma menina, sejam eles quem forem afinal, não se transformaram no que são porque foram corrompidos pelo newspeak do computador (nem ao computador eles têm acesso), mas porque restam excluídos do universo do livro e dos lugares onde, através da educação e da discussão, poderiam chegar até eles os ecos de um mundo de valores que chega de e remente aos livros.*

Portanto, o que se pretende, neste estudo, é comprovar que o texto literário é campo ideal para a formação desse leitor que se almeja. No entanto, é preciso fazer uma revisão das formas de iniciação da leitura literária, ao mesmo tempo demonstrar que o texto literário forma no leitor não somente uma competência técnica, mas dá-lhe uma dimensão cultural, além de levá-lo ao lugar de uma experiência moral, que desperta a imaginação e a reinvenção.

Para isso, a organização do texto obedecerá à seguinte capitulação:

**Capítulo 1: Competências para ser leitor.** Aprender a ser é ponto de partida para a consciência do ser, que não se reduz a si mesmo, mas se alimenta na idéia de mudança. Do indivíduo à consciência, dentro dos domínios da subjetividade, as competências do leitor podem produzir um reencontro com a história literária e, ao mesmo tempo, afirmar que as preocupações concretas e históricas do leitor são constitutivas de seu horizonte de expectativa.

**Capítulo 2: A leitura forma o leitor.** A leitura desenvolve a capacidade de discernimento sobre qualquer tema, cabendo tão somente ao leitor assumir um comportamento ativo diante da leitura para melhor recepção do texto; é imprescindível, então, que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. É preciso, especificamente no Brasil, estabelecer uma política de educação literária que forneça elementos que resultem na criação de uma cultura de leitores e, conseqüentemente, de uma sociedade leitora.

---

<sup>29</sup> ECO, Umberto. *Sobre literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003, pp. 11-12.



**Capítulo 3: O perfil do leitor.** Ser leitor é adquirir o conjunto de competências e esquemas de percepções e apreciação para testá-los no ato da leitura. Entrementes, isso não está relacionado apenas ao ato da leitura; o leitor precisa assumir novos papéis perante o texto literário e ocupar um lugar significativo, tornando-se parte do processo criativo e situando-se no mesmo nível do autor. O leitor do tempo presente vive em uma “tela total”, mesclando textos, músicas, imagens, virtualidades e signos diversos, concebendo a realidade dentro de uma fragmentação “ideogramática”. Nesse sentido, o leitor precisa entender que a materialidade, marca deste tempo, toma a literatura em seu aspecto cada vez menos literário.

**Capítulo 4: O texto literário no processo de formação do leitor.** O leitor está em processo de (re)construção e de formação, uma vez que não mais deverá apenas receber a obra mas ser partícipe dela mesma. Para isso, formar o campo conceitual de leitor é importante, para, em seguida, estabelecer esquemas que melhorem a maneira de ler o texto literário e fruí-lo. Neste capítulo, será realçado o ensino da literatura, sugerindo-se modificação e incrementação das metodologias. Esse olhar metodológico é imprescindível, portanto, para uma atitude de reorganização da prática de leitura do texto literário.

**Capítulo 5: Práticas de leitura do texto literário.** As experiências de leitura da literatura confirmam o pressuposto de que é lendo que o leitor aprende a conhecer o mundo, e, mais profundamente, a si mesmo. Essas experiências de vida formam práticas inovadoras de leitura, que, por sua vez, fazem surgir estratégias novas para se trabalhar a literatura. Neste capítulo, serão apresentadas e analisadas algumas experiências de leitura da literatura, levando-se em conta os suportes do texto e a leitura como “acontecimento”; um fenômeno da experiência, único, imprevisível, não ligado a fatores antecedentes e que produz uma mudança radical.

Uma sociedade de leitores começa pelo hábito da leitura, mas que nele não se contenta, pois se estende para o prazer de ler que, cultivado, leva a uma cultura, na concepção de adubo e ciência. Nessa lógica, o texto literário é princípio que ativa ou principia o leitor, razão que justifica a seguinte tese: *as novas formas de iniciação da leitura literária não podem destacar prioritariamente as questões de compreensão e de cognição, nem a memorização das informações. O leitor deve ser libertado das perguntas retóricas: aonde quer chegar a obra e o que quer ela significar? A leitura forma no leitor competências múltiplas.*

## CAPÍTULO 1

### COMPETÊNCIAS PARA SER LEITOR



Imagem 6: campanha de Natal dos Correios

*Eu me construo no outro: falar de é falar-se*  
(Sílvia Ortof)

## 1.1 APRENDER A SER

*Somos feitos da mesma matéria que os sonhos.*

(Shakespeare)

Algumas palavras ganham importância ao longo da história porque passam a refletir a visão de mundo que se vive ou que se almeja construir. Uma delas é o termo *competência*, que orienta as discussões pedagógicas e norteia o mercado de trabalho. Por competência, entende-se a capacidade de o indivíduo manifestar-se em diferentes situações revelando domínio, juízo ou práticas de determinado assunto. Na educação, visa à aquisição de conhecimentos básicos, à preparação científica e à capacidade para usar diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação, a partir de quatro eixos estruturais propostos pela Unesco: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser*.

Interessa a esta tese o último pilar – *aprender a ser* – porque supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, em frente às diferentes circunstâncias da vida. Parte-se do princípio de que esse ser pode exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, com vistas ao desenvolvimento de seus talentos e à construção de seu mundo. É nesse sentido que o texto literário se reveste de importância, no presente momento, porque permite uma atividade cognitiva inserida em um contexto sócio-cultural. Por meio da leitura literária, é possível desenvolver competências que conjugam desconfiança do mundo e adesão a ele em um jogo de estratégias e de possibilidades.

Assim, o leitor não perde sua liberdade de ler e interpretar o texto como quiser, desde que não se negue a fazer as leituras intertextuais que a compreensão permite; ou seja, as construções do mundo do leitor estão diretamente implicadas pelos fios tecidos no texto. A liberdade do leitor, reconhecida e reivindicada como signo da modernidade e condição necessária para a definição de obra de arte, não pode ficar limitada e mesmo travada pela falta de uma teorização da leitura. Isso porque o fato literário não pode ser determinado sem que sejam levados em conta o leitor e suas reações perante o texto, dentro de outro importante conceito para a compreensão do fenômeno literário: a implicação.

Em sua teoria do efeito estético, Wolfgang Iser<sup>30</sup> dedicou parte de seus estudos ao conceito de leitor implícito, representação do leitor tal qual está implicado no texto e para quem se dirige o processo de leitura (recepção). Antes, Iser fez toda uma recuperação dos tipos de leitores até então reconhecidos pela crítica literária: ideal (*l'idéal*), contemporâneo (*le contemporain*), arquiteitor (*l'architecteur*), informado (*l'informé*), imagem (*le visé*) e implícito (*lecteur implicite*), entre outros conceitos. O que pretendia este teórico da estética da recepção era afirmar, inicialmente, que o leitor implícito *s'inscrit dans le texte lui-même*<sup>31</sup>.

Por *implícito* (lat. *Implicitus, a, um* 'enlaçado, entrelaçado', fig. 'subjacente, subentendido') entende-se o que está contido numa proposição, mas não expresso formalmente, e que se manifesta mais por atos que por palavras; é o que não precisa vir manifesto e está virtualmente contido naquilo de que se trata<sup>32</sup>. Por sua vez, *implicado* (lat. *Implicatio, onis* 'enlaçamento', fig. 'encadeamento, ligação, embaraço'<sup>33</sup>) está ligado à relação estabelecida entre dois conceitos ou proposições, de tal forma que a afirmação da verdade de um deles conduz à inferência necessária da veracidade do outro. A seguinte frase exemplifica bem o último conceito: a necessidade da morte implica a inexorabilidade do sofrimento humano<sup>34</sup>.

Na verdade, implícito e implicado aproximam-se pelo significado, mas também se distanciam sutilmente pela diferença de significados, se considerarmos que implicado sugere uma inferência. A opção pelo sentido de implicado, para retomar o conceito de leitor, justifica-se pelo fato de que esta tese não parte da idéia de uma virtualidade, mas de uma simbiose tecida no enlaçamento do texto, em função da vida comum, numa relação íntima e essencial, que se torna realidade entre as entidades que compõem a obra de arte literária: o escritor, a obra e o leitor. Nesse sentido, o leitor está implicado sem perder sua autonomia.

---

<sup>30</sup> ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. 2 v. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

<sup>31</sup> ISER, Wolfgang. *L'acte de lecture: théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1985. p. 70 [inscreve-se ele mesmo no texto – tradução livre].

<sup>32</sup> NASCENTES, Antenor. *Dicionário de sinônimos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981, p. 288.

<sup>33</sup> Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 1.0, dezembro de 2001.

<sup>34</sup> Id..

## 1.2 IMPLICAÇÃO DO LEITOR, DO TEXTO E DA LEITURA

*Ao escrever, o escritor deve solicitar um pacto com o leitor,  
que ele colabore em transformar o mundo, a sua realidade.*

(Sartre)

A implicação afeta o leitor, especificamente o sujeito-leitor da literatura, mas também abrange os conceitos de texto literário e de leitura. A premissa é que a leitura posiciona o leitor dentro do texto, o qual, pelo processo de apropriação, dá sentido ao texto e a si mesmo. Nesse caso, a escritura se torna texto porque passou a existir no íntimo do leitor, que, por sua vez, ganhou vida durante o ato da leitura. Ocorre, nesses termos, a materialização do provérbio: *as pessoas são importantes não quando deixam marcas em nós, mas quando passam a existir dentro de nós*. Quer dizer, assim, que o leitor é um construto do texto, ao mesmo tempo constrói o sentido do texto.

O poeta Affonso Romano de Sant'Anna<sup>35</sup> captou bem essa idéia e expressou-a por meio de uma trágica imagem, no poema "O poeta e a bala", dedicado ao também poeta Álvaro Alves Faria, que, durante um assalto, foi atingido por uma bala que se alojou em seu cerebelo e que começou a *passar* por sua cabeça. Em um dos fragmentos do poema, Sant'Anna escreve:

*Só me resta um recurso:  
alojá-la na escritura,  
atirá-la no leitor  
na espera que essa bala  
na leitura que o outro faça  
prossiga sua acentura.*

O poeta termina apelando para um recurso último: *que essa bala se aloje no texto para que prossiga na mente do leitor*. A imagem explica o texto de Romano e vice-versa; de igual modo imagem e texto se fundem para formar um novo objeto, só perceptível na

---

<sup>35</sup> SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Melhores poemas de Affonso Romano de Sant'Anna*. São Paulo: Global, 1998. p. 42.

representação de um movimento interior: a bala não pode parar, porque a coagulação é fatal. O sentido do texto está *nessa bala*, que, à mercê da *leitura que o outro faça*, será ressignificada para tantos quantos forem os leitores de um poema.

Diferentemente de Sant'Anna, o professor Jacinto do Prado Coelho<sup>36</sup> entendia que estava com o leitor a incumbência de dar sentido à obra, o que o levou a afirmar que:

*a obra literária tem a vida que eu, leitor, lhe insufla, é na minha consciência que emerge do reino do nada, só ressuscita quando volta a significar e só significa mediante os leitores, o leitor. O leitor sente na “dor lida” não aquela, ou aquelas, que o poeta sofre, mas uma dor nova, imaginária, que é pertença dele, leitor... se eu, leitor, experimento determinadas impressões ao ler, por exemplo, **Molière**, é porque existem na obra determinadas qualidades que as provocam.*

Nesse processo de dar vida à obra, Coelho chama a atenção para a sensação da dor do leitor durante a recepção da obra, ao ter em mente que algo novo vai surgir como fruto dessa fértil dor. Essa imagem faz lembrar o processo de formação da pérola, quando a ostra, incomodada pelos grãos de areia e sofrendo uma dor profunda, começa a gestar a pérola. O resultado surpreende: logo surge algo de muito valor e formoso. De igual modo, espera-se que a excelência da obra se manifeste após todo um período de leitura e apropriação.

Outro estudioso que partilhou do mesmo pensamento do crítico português foi o filósofo francês Jean-Paul Sartre, ao atribuir ao leitor condição de alguém capaz de gestar a obra. Sartre<sup>37</sup> costumava dizer que:

*... escrever é apelar ao leitor para que este faça passar à existência objetiva o desvendamento que empreendi por meio da linguagem.*

A compreensão do filósofo francês contribuiu para a tentativa de categorizar o leitor da literatura em implícito, abstrato, ideal, modelo, dentre outras classificações; diferentemente do educador brasileiro Paulo Freire<sup>38</sup>, que, em função da gênese e da postura do leitor, costumava afirmar que *mais do que um Ser no mundo, o ser humano [leitor] se*

<sup>36</sup> COELHO, Jacinto do Prado. *A letra e o leitor*. Porto: Lello & Irmão, 1996. p. 10.

<sup>37</sup> SARTRE, Jean-Paul. *Que é a literatura?* 3ª ed. Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 2004. p. 39.

<sup>38</sup> FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 43ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 14.

*tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros.* A verdade é que o leitor é um ator social implicado pela contingência de um cotidiano que não deve ser mensurado pelos padrões estabelecidos, porque o *establishment* em que vive é constituído de verdades parciais que podem entrar em relação umas com as outras pelo caminho da interação. O sociólogo Michel Maffesoli<sup>39</sup>, em seus estudos sobre o cotidiano, percebeu que:

*...o establishment, com efeito, não é uma simples casta social, é, antes de mais nada, um estado de espírito que tem medo de enfrentar o estranho e o estrangeiro. O bárbaro não está mais às nossas portas, ultrapassou nossos muros, está em cada um de nós. Portanto, de nada serve julgá-lo, ou mesmo negá-lo. Sua força é tamanha que ele seria capaz de tudo submergir... Quando já não se tem quaisquer garantias, ideológicas, religiosas, institucionais, políticas, talvez seja preciso saber apostar na sabedoria relativista.*

Conforme o pensamento de Maffesoli, o leitor da literatura não deve ser enquadrado nas premissas de classificação, em função da natureza relativista que rege o mundo. Por essa razão, é pertinente o questionamento às enquetes de alguns organismos internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA<sup>40</sup> –, que classificou o Brasil em último lugar, entre 32 países avaliados quanto à capacidade de leitura, assimilação e interpretação de texto. Para o PISA, se 67% da população estudantil brasileira lessem uma declaração, não compreenderiam do que se trata. Ou seja, o leitor brasileiro não sabe ler o que escreve nem consegue escrever o que lê.

Para Maffesoli<sup>41</sup>, “o interesse está noutra lugar”. Quer dizer, não se deve mensurar o *leitor da literatura* levando em consideração apenas os padrões da alfabetização ou da aquisição dos códigos da fala e da escrita, porque, mesmo sem saber ler e escrever, ou seja, sem ser alfabetizado, esse leitor consegue dar sentido às estruturas textuais, posto que possui outros domínios alojados na estrutura de sua mente, os quais remetem à compreensão de um enunciado, mas não são levados em conta nos instrumentos de diagnose.

---

<sup>39</sup> MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 11.

<sup>40</sup> FONTE: <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa>.

<sup>41</sup> Id., p. 15.

O conceito de alfabetização entrou em xeque-mate, porque o indivíduo pode demonstrar entendimento sem saber ler e escrever, mas isso não quer dizer que basta entender uma mensagem para que logo a pessoa esteja habilitada para o exercício da leitura. Dois casos podem elucidar essa questão. O primeiro é em relação ao Hino Nacional Brasileiro, símbolo do nosso país, ao lado da Bandeira Nacional e dos Brasões. Composto em 1831 para comemorar a abdicação de Dom Pedro I ao trono real em favor de seu filho Dom Pedro II, o hino recebeu uma segunda versão que celebrava a coroação de Dom Pedro II. Em 1889, o marechal Deodoro da Fonseca proclamou a República e oficializou a música de Francisco Manuel da Silva como Hino Nacional Brasileiro, mas o poema de Osório Duque Estrada só foi adotado como letra do hino em 1922.

O hino também fora utilizado, após a Guerra do Paraguai, em 1870, para incentivar a coragem do povo, exaltando a liberdade, a igualdade e o brilho da nação, por meio de suas palavras de difícil compreensão, por influência da estética parnasiana e dos ideais do positivismo: *brado* = grito; *clava* = arma; *colosso* = muito grande; *gigante impávido* = destemido; *retumbante* = que soa alto, que ecoa; *fúlgidos* = brilhantes; *fulguras* = brilhantes; *vívido* = expressivo; *flâmula ou lâbaro* = bandeira; *verde-louro* = o verde e o amarelo da bandeira; *límpido* = transparente; *ostentas* = mostras; *penhor* = direito a alguma coisa; *plácidas* = calmas; *solo* = chão, terra (no sentido figurado de "nossa terra"), entre outros termos.

Muitos brasileiros cantam o seu hino sem saber o que estão cantando. No entanto, a melodia vibrante e emocionante faz as palavras e expressões difíceis adquirirem sentido, por meio de sentimentos produzidos pela audição. Isso se dá porque o hino faz aflorar sentimentos que não estão presos somente às palavras e que vêm à tona porque outros domínios cooperam para a formação de uma compreensão a partir de imagens acústicas ou sonoras. Há ainda a projeção, na memória, da riqueza natural poeticamente apresentada no texto “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, nascedouro da inspiração de Osório Duque Estrada:



*Nosso céu tem mais estrelas,  
Nossas várzeas têm mais flores,  
Nossos bosques têm mais vida,  
Nossa vida mais amores*<sup>42</sup>.



Imagem 7: *Canção do Exílio em composição com a Bandeira Nacional*<sup>43</sup>

A riqueza do texto literário faz alargar os horizontes do leitor e essas expectativas não devem jamais afunilar os sentidos da obra, nem transformá-la em manifestação artística que se encerra no prestígio. O Ministério da Educação do Brasil (MEC) utilizou a pesquisa *Retrato da leitura no Brasil*, realizada em 2000, como um instrumento de subsídio às discussões nos seminários que a Secretaria de Educação Básica promoveu em 2005. O “olho no mercado” e o interesse de entidades do livro e de fabricantes de papel transformaram a pesquisa em consideração sobre o consumo e as dificuldades de acesso ao livro. Mais uma vez, o quesito da qualidade do que se lê e da literatura como instância que separa mundos ficou em posição secundária.

O texto literário não deve mais ser analisado somente do ponto de vista do patrimônio cultural de um povo, pois também tem ele a função de despertar o leitor para as riquezas e os limites do mundo, além de valores de outra natureza, como estética, prazer e cultura. Nesse sentido, é necessário quebrar algumas armadilhas que são impostas pela visão elitista de que a boa literatura é “coisa de privilegiados” e de que o texto literário não é para todos. Dando ao texto o valor devido de algo vivo, que não se esgota em uma função de linguagem específica, e preparando o leitor para uma incursão significativa, a prova é contrária.

<sup>42</sup> DIAS, Gonçalves. *Gonçalves Dias: literatura comentada*. São Paulo: Nova Cultural, 1988. p. 23.

<sup>43</sup> Fonte: Josué Mendes, em 12/01/2008 [Fotografia tirada no Museu da Língua Portuguesa].

O outro exemplo advém da experiência de leitura de um dístico que Carlos Drummond de Andrade dedicou, *in extremis*, ao poeta Manuel Bandeira:

*Ontem, hoje, amanhã, a vida inteira;  
Teu nome é para nós Manuel Bandeira.*

A tentativa de leitura aconteceu em uma turma de Administração de Empresa, quando cerca de 50 alunos foram estimulados a compreender o referido poema. O esforço dos então futuros administradores diante do texto revelava a falta de familiaridade com o texto literário. O exercício surgiu devido a uma aula a respeito de imagem institucional, entendida como o estudo das impressões e percepções construídas no imaginário dos consumidores de maneira a cativar-lhes a mente.

Para esses “neoleitores da literatura”, o poema tinha como temática a idéia de temporalidade, pois repetia as circunstâncias temporais – *ontem, hoje, amanhã, a vida inteira* –, mostrando que o poeta deixara lições marcadas no tempo. Quer dizer, a leitura foi eficaz ainda que estivesse presa aos elementos facilmente percebidos na camada superficial do texto. O contentamento foi geral pelo sucesso da leitura. Mas logo se perturbaram pela informação de que a mensagem do poema não se encerrava na temporalidade. Havia algo mais, e o verdadeiramente artístico, por trás das palavras, somente percebido por uma atenção redobrada dos sentidos para a captação da intenção primária do poeta da “vida inteira”. O segredo estava no nome, ou melhor, na palavra do nome. A genialidade de Drummond e os recursos da polissemia fizeram-no montar um jogo com a palavra *Bandeira*: nome pelo qual o poeta era conhecido e referência ou marca em que o poeta se transformaria para as futuras gerações.

Para perceber a intenção de Carlos Drummond de Andrade, é necessário um exercício fino de leitura; é preciso despertar outros domínios de múltiplas perspectivas. Nesse caso, explorou-se a leitura não silenciosa. O leitor não deve deixar-se guiar apenas pela gramática do texto, pois não vai perceber a pausa requerida no sintagma *Manuel Bandeira* e a ambigüidade do termo *Bandeira*. O leitor precisa fazer *pausa*, a despeito da ausência da vírgula, para realçar o recurso da quebra da rotina na construção gramatical, responsável por introduzir o elemento inesperado que dá o toque literário ao texto. É um poema que não se esgota na imagem da palavra, porque exige do leitor competências da

leitura oral, especificamente na entonação, onde reside o segredo da compreensão da mensagem.

O que se espera é que o leitor não busque o sentido das coisas em si mesmas, e sim nas marcas (dêiticos) que mostram a gênese do texto. Mais do que evidenciar a subjetividade do leitor, elas permitem-no fazer escolhas, que vão do léxico à aproximação ou distanciamento dos elementos constitutivos do texto, para que suas posições sejam marcadas de acordo com as situações dadas. O leitor, então, segue um percurso de leitura em função do tipo de texto, das circunstâncias envolvidas e das experiências de leituras. Eis o que acontece com o leitor do romance:

a) *Romance autoral*: o leitor é envolvido pela situação da narrativa. Em *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, o leitor faz o percurso do narrador, e acompanhar o relato significa entender a estrutura da obra.

b) *Romance personativo*: o leitor deve ver o mundo pelos olhos da personagem. Em *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, a personagem é centro e referência para o leitor.

c) *Romance de primeira pessoa*: o leitor tem a livre escolha de fazer a mediação entre o autor e o evento narrado.

Como se percebe e à luz das teorias contemporâneas, o leitor está figuratizado na idéia de um sujeito dentro de um processo de despersonalização. O poeta João Cabral de Mello Neto entendera essa idéia, por isso insistia na proposta de que seus poemas eram para os “olhos”, talvez por ter como característica vital o desaparecer, ponto de vista já defendido por Freud<sup>44</sup>, para quem existe um desejo de desaparecimento (desejo de não-desejo = morte). Lacan<sup>45</sup> apresentou esse pensamento ao lançar a noção de sujeito barrado \$, diante de um objeto que caiu, perdeu-se (*on n'a pas = a gente não tem*).

Enquanto algumas ciências vivem a crise da noção de sujeito, a literatura busca um sujeito que interfira na sociedade, um sujeito que fala no e com o texto; um sujeito presente, mas não marcado categoricamente. Manoel de Barros<sup>46</sup> parece ter sido um desses

<sup>44</sup> FREUD, Sigmund. *Além do princípio de prazer*. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

<sup>45</sup> LACAN, Jacques. *Seminário: livro 17*. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 1996.

<sup>46</sup> BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada* (1966-1998). 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1996. p. 8.

poetas que apresentaram como característica a relação sujeito *versus* objeto e o aniquilamento dessa tensão, ao misturar o sublime com o objeto, numa perspectiva do olhar ou de uma figura retórica, temática presente no poema a seguir:

**DESEJAR SER**

*Nasci para administrar o à-toa*

*o em vão*

*o inútil.*

*Pertenço de fazer imagens.*

*Opero por semelhanças.*

*Retiro semelhanças de pessoas com árvores*

*de pessoas com rãs*

*de pessoas com pedras*

*etc etc.*

*Retiro semelhanças de árvores comigo.*

*Não tenho habilidade pra clarezas.*

*Preciso de obter sabedoria vegetal.*

*(Sabedoria vegetal é receber com naturalidade uma rã no talo.)*

*E quando esteja apropriado para pedra, terei também sabedoria mineral.*

“Desejar ser” é a consciência de que o homem só será (homem), possibilidade inscrita na esfera do desejo e do alimento, isto é, daquilo que vai movimentar a condição humana, quando ele for capaz de enxergar não o que é, mas justamente o que não é. É o homem falando de que precisa de humanidade, na proporção em que seu *habitat* se alarga, rumo ao grande encontro dos reinos animal, vegetal e mineral.

Nesse processo de figurativização, o significado não é propriedade do autor nem do narrador, mas da relação imediata que se materializa no figurativismo, que reúne a figuração (imagem / figura) e a imaginação (fingimento = narrativa, subjetividade). No texto de Manoel de Barros, a literatura se relaciona com outros gêneros textuais, porque apresenta uma subjetividade que oscila entre a estética e a ética, nos domínios da enunciação e não do enunciador. Busca revelar uma implicação mais engenhosa do que se possa imaginar,

especialmente quando aponta a relação entre o “desejar ser” e o sujeito que se apresenta nas dimensões do indivíduo, do texto e do contexto.

### 1.2.1 SUJEITO IMPLICADO PELO INDIVÍDUO

*A sociedade contemporânea elege como vítima por excelência o pobre feio e velho. Em vez, contudo, de ser ela uma vítima que condensa e neutraliza a violência indiscriminada, ela assume o caráter de o excluído.*  
(Costa Lima)

A noção de sujeito está ligada primeiramente à idéia de mudança, pensamento dialético desenvolvido na Grécia Antiga por Heráclito, para quem os seres não têm estabilidade alguma, pois estão em constante movimento, modificando-se. Na famosa frase *um homem não toma banho duas vezes no mesmo rio*, o filósofo dizia que nem o rio nem o homem são os mesmos. Aristóteles, mais tarde, reforça essa hipótese ao assegurar que o movimento, para potencializar-se, precisa atualizar-se sempre. Depois deles, não mais cessaram os estudos sobre o lado dinâmico e mutável do real.

Nesse movimento, do indivíduo para a consciência, numa relação que se aproxima e afasta-se, em que indivíduo e sujeito fundem-se e confundem-se, nos domínios da subjetividade, o leitor torna-se uma realidade que, segundo Alain Touraine<sup>47</sup>,

*... é um eu e, ao mesmo tempo, é um nós, um cidadão ou representação de uma consciência; é um sujeito que se constrói e uma entidade que se comporta como sujeito, numa relação de oposição, fragmentação e construção.*

A língua alemã permite uma explicação mais clara desses termos: o sujeito (*sein* = ser) existe, mas quando a consciência o traz à existência, ele se torna apenas uma percepção (*schein* = aparência ou percepção). Esse conflito se torna base para alimentar, na filosofia e na psicanálise, a noção de devir e sujeito barrado, respectivamente. O sujeito barrado é o “eu”

---

<sup>47</sup> TOURAINE, Alain & KHOSROKHAVAR, Farhad. *A busca de si*. Rio de Janeiro: Difel, 2004. p. 23.

que atravessa o ser estilhaçado, segundo Lacan, portanto impossível de materializar-se; o devir, por sua vez, é o sujeito em transformação, que, tal qual o rio, nunca é, porque não pára. Para o poeta alemão Dieter Droe: *eu sou o ser ou o ser me é?* Quer dizer, indivíduo e sujeito se aproximam e se afastam continuamente.

A questão do sujeito, em sua constituição e subversão, está intimamente relacionada à questão do olhar e da alteridade, porque sem o outro, sem o olhar do outro, não se é. O poeta Carlos Drummond de Drummond coloca em xeque a existência das coisas fora do alcance dos olhos. Existem? Ou é o olhar quem cria e confere sentido ao mundo? A essa ausência de “concretitude”, o poeta contrapõe a suposição da existência, na relação entre o “ser inventado” e o “mundo inventor” numa ficção que “vige planturosamente”, conforme se comprova no poema “Suposta Existência”<sup>48</sup>:

*Como é o lugar quando ninguém passa por ele?  
Existem as coisas sem ser vistas?*

*O interior do apartamento desabitado,  
a pinça esquecida na gaveta,  
os eucaliptos à noite no caminho  
três vezes deserto,  
a formiga sob a terra no domingo,  
os mortos, um minuto depois de sepultados,  
nós, sozinhos, no quarto sem espelho?*

*Que fazem, que são as coisas não testadas como coisas,  
minerais não descobertos - e algum dia  
o serão?*

*Estrela não pensada,  
palavra rascunhada no papel  
que nunca ninguém leu?*

---

<sup>48</sup> ANDRADE, Carlos Drummond de. *A paixão medida*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981. p.14.

*Existe, existe o mundo apenas pelo olhar  
que o cria e lhe confere espacialidade?*

*Concretitude das coisas: falácia  
de olho enganador, ouvido falso,  
mão que brinca de pegar o não  
e pegando-o concede-lhe a ilusão de forma  
e, ilusão maior, a de sentido?*

*Ou tudo vige planturosamente, à revelia  
de nossa judicial inquirição*

*e esta apenas existe consentida  
pelos elementos inquiridos?  
Será tudo talvez hipermercado  
de possíveis e impossíveis possibilíssimos  
que geram minha fantasia de consciência  
enquanto exercito a mentira de passear  
mas passeado sou pelo passeio,  
que é o sumo real, a divertir-se  
com esta bruma-sonho de sentir-me  
e fruir peripécias de passagem?*

*Eis se delineia espantosa batalha  
entre o ser inventado  
e o mundo inventor.*

*Sou ficção rebelada contra a mente Universal  
e tento construir-me de novo a cada instante, a cada cólica, na faina de  
traçar*

*meu início só meu  
e distender um arco de vontade  
para cobrir todo o depósito  
de circunstantes coisas soberanas.*

*guerra sem mercê, indefinida, prossegue,  
feita de negação, armas de dívida,*

*táticas a se voltarem contra mim,  
teima interrogante de saber  
se existe o inimigo, se existimos  
ou somos todos uma hipótese de luta  
ao sol do dia curto em que lutamos.<sup>49</sup>*

O poema levanta pontos como a questão da representação, da construção da subjetividade e do posicionamento e constituição do sujeito, inserindo-se no debate de temas também estudados pela filosofia de Foucault e pela psicanálise de Lacan. Nosso poeta maior, assim considerado pela crítica, desdobrou o seu “eu” (eu < mundo; eu = mundo; eu > mundo) para escavar o real mediante um processo de interrogações e de negações que acaba revelando o vazio à espreita do homem, como se a maior certeza que temos fosse a impossibilidade de eliminar as incertezas e o único ponto praticamente certo é o da interrogação. E é essa constatação que justifica a idéia de leitura do sujeito na Psicanálise, na Filosofia e na Literatura.

### 1.2.2 SUJEITO IMPLICADO PELO TEXTO LITERÁRIO

*Sólo escribo porque escribir me ayuda a pensar.*  
(Adán)

A segunda implicação está relacionada com o texto, que resulta do trabalho de *tecer*, de entrelaçar as várias partes menores, a fim de se obter um todo inter-relacionado, processo chamado de *textura* ou *tessitura* de um texto: rede de relações que garantem a coesão ou a unidade do texto. Para Roland Barthes<sup>50</sup>,

*o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo, e perdidos neste tecido estão o sujeito autor e o leitor, tal qual uma aranha que se dissolve ela mesma nas secreções construtivas de sua rede.*

<sup>49</sup> ANDRADE, Carlos Drummond de. *A paixão medida*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981. p.14.

<sup>50</sup> BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2002. p. 75



A tendência do tempo presente são gêneros textuais diferentes ocuparem espaços comuns, formando ambientes híbridos de confluência que permitem novas significações, numa nova ordem textual denominada multimodal<sup>51</sup>, que reúne palavra e imagem. Essa nova modalidade faz despertar níveis de habilidades e de competências específicas, inserindo o leitor da literatura em um universo de múltiplas linguagens. É certo que visual e escrita sempre caminharam *pari passu* ao longo da história, mas o fato de a imagem estar interferindo no modo da escrita, e até suplantando-a, chama a atenção porque o caminho semiótico está sendo refeito com as novas relações entre linguagem e imagem, além de haver mudanças da escrita e modos de representação e comunicação. O texto literário, certamente, não está imune a essa organização, mas, paradoxalmente, desorganiza toda e qualquer estrutura sistemática, em função de seu caráter gênero-arte.

Um exemplo característico desse tipo de texto foi desenvolvido por Ariano Suassuna, que cultivava os fundamentos da visualidade por meio da junção de iluminuras com gravuras. Fez um tipo de poesia visual<sup>52</sup>, unindo texto literário e imagem, um processo artístico de técnica medieval. Para confeccionar o trabalho, o poeta, primeiro, produz uma matriz da ilustração e do texto manuscrito, com nanquim preto sobre papel branco; em seguida, faz cópias da matriz em uma máquina de gráfica offset; depois, trabalha anualmente cada cópia: colore o desenho com tintas guache, óleo e aquarela, por meio do pincel.

Querendo mostrar que, no Brasil, nossa identidade foi marcada pela “civilização do couro”, suas letras baseavam-se nos ferros de marcar o gado e na grafia das escrituras sertanejas do século XVII (*tipografia armorial*); o trabalho era identificado nas cores amarelo-ouro, marrom, ocre, azul, preto e vermelho. O sertão é representado como um espaço ainda sagrado, mítico, que lembra a sociedade de corte e cavalaria, com profetas, peregrinos, cavaleiros andantes, bandeiras, brasões, em contraste com o progresso das regiões Sul e Sudeste.

---

<sup>51</sup> KRESS, Gunther. “Multimodal texts and critical discourse analysis”. In: PEDRO, Emília Ribeiro (edit.). *Discourse analysis proceedings of the 1<sup>st</sup> International Conference on Discourse Analysis*. Lisboa: Edição Colibri, 1996.

<sup>52</sup> Fonte: [www.ensinandoartesvisuais.blogspot.com](http://www.ensinandoartesvisuais.blogspot.com) [Iluminuras].



Imagem 8: *Iluminuras*, de Ariano Suassuna

Os motivos da cultura brasileira, então, são explorados nos poemas do mestre sergipano, a partir de episódios e imagens da arte popular e da arte rupestre. Faz uma obra saudosista que evoca um nordeste “feudal”, medievalizado, diluído em narrativas européias misturadas com as de negros e índios.

Por um longo tempo, o texto literário resistiu às inovações, ora porque era visto como algo quase sagrado, por ser fruto de mentes privilegiadas, ora porque mantinha uma estrutura de obra pronta de um autor. Gustave Flaubert opunha-se de forma intransigente à idéia de ilustrações acompanharem as palavras e, ao longo da sua vida, recusou-se a admitir que qualquer ilustração acompanhasse uma obra sua porque achava que imagens pictóricas reduziam o universal ao singular. Escreveu o autor de *Madame Bovary*:

*ninguém jamais vai me ilustrar enquanto eu estiver vivo, porque a descrição literária mais bela é devorada pelo mais reles desenho. Assim que um personagem é definido pelo lápis, perde seu caráter geral, aquela*

*concordância com milhares de outros objetos conhecidos que leva o leitor a dizer: ‘eu já vi isso’, ou ‘isso deve ser assim ou assados’. Uma mulher desenhada a lápis parece uma mulher, é só isso. A idéia, portanto, está encerrada, completa, e todas as palavras, então, se tornam inúteis, ao passo que uma mulher apresentada por escrito evoca milhares de mulheres diferentes. Por conseguinte, uma vez que se trata de uma questão de estética, eu formalmente rejeito todo tipo de ilustração.*<sup>53</sup>

O fato é que a literatura é uma instância criativa com forma e função, um discurso codificado em parâmetros lingüísticos, individuais, sócio-históricos e culturais; ao mesmo tempo, é gênero textual, gênero aqui tomado na concepção de Mikhail Bakhtin<sup>54</sup>, para quem

*gêneros textuais são tipos relativamente estáveis de enunciados que se concretizam nas mais diversas esferas da atividade humana e que refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas.*

### 1.2.3 SUJEITO IMPLICADO PELOS NOVOS CONTEXTOS

*O fluir do tempo no meio da noite – a noite é silenciosa e o tempo segue seu fluxo.*  
(Tennyson)

O avanço dos recursos tecnológicos, aliado a um mínimo de conhecimento técnico, permite e estimula a intervenção do leitor, com vistas à construção de significados ativos, independentes e autônomos. Nas relações clássicas de emissor e receptor, o leitor era menos participativo, por ser somente uma espécie de usuário. Na tentativa de romper com essa polaridade e até eliminar a pressão do autor sobre o leitor ou vice-versa, a tecnologia inventou e/ou aperfeiçoou um espaço novo chamado *interatividade*, que possibilita a participação do leitor na obra de três formas: passiva, reativa ou interativa.

<sup>53</sup> MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 20.

<sup>54</sup> BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 262.

Na interatividade, os envolvidos passam da condição de meros participantes para a de co-autores do conhecimento. Ela possibilita um controle da tecnologia, uma revisão do processo, valendo-se da linguagem para interpretar, compreender e ser compreendido, e uma reavaliação do pensamento à luz das várias contribuições que viabiliza. Quanto mais interativo for o processo, mais o leitor se direciona ao autor e vice-versa, numa espécie de “desautorização” do autor e de “autorização” do leitor, conforme pensamento defendido pelo filósofo da informação Pierre Lévy<sup>55</sup>:

*Se o receptor participa, de certa forma, na interação com a obra, devemos questionar não só o papel do autor como o do próprio sentido construído. Se tomarmos por leitura todo processo de recepção de determinada informação, a leitura resolve de maneira inventiva e sempre singular o problema do sentido. Tal é o trabalho de leitura: a partir de uma linearidade ou de uma amplitude inicial, esse ato de rasgar, de amarrotar, de tecer, de recosturar o texto para abrir um meio vivo no qual possa se desdobrar o sentido. O espaço do sentido não preexiste à leitura. É ao percorrê-lo, ao cartografá-lo que o fabricamos, que o atualizamos.*

Ser interativo significa ter envolvimento nas tomadas de decisões. Essa característica mostra toda a ação do sujeito ativo. Está aqui o grande ganho da interatividade, porque permite uma ação imediata, capaz de mudar o rumo de uma trajetória. Só se interage de fato quando se consegue entrar no processo, resguardando-se a individualidade. A interatividade permite que o interventor atue diretamente no processo, no pensamento do interlocutor e na definição de resultados, devido à capacidade que tem de transgredir o processo e até as “verdades”, mudando-lhes a natureza e o curso. É nesse ponto que se firma a individualidade, *pois se sou capaz de intervir provo que tenho voz e vez em qualquer processo, e basta somente vontade, preparo e coragem.*

As recentes pesquisas do INEP/MEC apontam que há uma procura crescente pela tecnologia, o que faz o jovem redirecionar os suportes de leituras, numa ação imediata, nem que seja só para reclamar de uma situação. Constatou o INEP que

*é interessante observar que algumas atitudes dos jovens mudaram ao longo do tempo. O interesse dos universitários pela internet cresceu muito nos*

---

<sup>55</sup> LÉVY, Pierre. *Cybercultura*. Paris: Odile Jacob, 1998. p. 25.

*últimos anos. Em 2002, a internet era o meio de comunicação preferido de apenas 9,5% dos estudantes. Agora, o número subiu para 42%. Talvez por isso o índice de leitura diária de jornais de alunos de públicas e privadas esteja tão baixo. Nas públicas, apenas 15% dos universitários lêem jornais todos os dias, enquanto nas privadas, 21,6% fazem o mesmo. Rafael Ayan, estudante de pedagogia, diz que prefere conferir as notícias diárias pela internet. Daniel Campos também não lê jornal e prefere assistir a noticiários na televisão<sup>56</sup>.*

De fato, o texto literário está em processo de transformação. Roland Barthes<sup>57</sup> chama de textualidade ideal aquela que aceita a hipertextualidade – blocos de palavras ou imagens ligados eletronicamente por diversos caminhos, correntes ou trilhas, de final aberto, descritas por links, nós, comunidades, redes e caminhos – sem perder a essência do fazer literário. Essas redes (*networks*) são muitas e interagem, sem que uma delas ultrapasse o resto, formando uma galáxia de significantes e não uma estrutura de significados. O acesso a elas se dá por diversas entradas das quais nenhuma pode ser autoritariamente declarada como a única. Os códigos que mobilizam se estendem tão longe quanto o olho pode alcançar; são indeterminados. Os sistemas de significado podem dar conta desse texto plural absoluto, mas seu número nunca se fecha, em virtude da infinitude da linguagem.

O hipertexto é, pois, um modificador da experiência literária. As múltiplas leituras e escrituras que o ambiente hipertextual permite, somadas à diversidade do texto multimodal, proporcionam o que Barthes chamava de um possível plural absoluto. Assim, o texto

*não tem limites; é destituído de um exterior que ele representaria de maneira regulada, assim como de um interior que ele poderia exprimir de maneira exhaustiva. É todo feito de circulação, de deslizamento, de abertura para “o infinito da linguagem”. Um texto como esse, porém, é raro, existindo apenas textos “incompletamente plurais”, nos quais a livre circulação dos sentidos se choca contra pontos de parada, onde se prendem, imobilizam-se por vezes, autorizando então o desenvolvimento de uma “estrutura narrativa”, a*

---

<sup>56</sup> Cf. *Correio Braziliense*. “Alunos de baixa renda entram mais nas universidades públicas”. Brasília, 24 de junho de 2007. Reportagem que analisa o relatório produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), a partir dos dados coletados nos questionários socioeconômicos do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) em três anos de aplicação.

<sup>57</sup> BARTHES Apud LANDOW, George. *Hypertext 2.0*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1997. p. 3.

*instauração de uma “gramática” ou de uma “lógica” da narrativa. Degrada-se então o plural, transformando em simples polissemia<sup>58</sup>.*

Para Pierre Lévy<sup>59</sup>, o hipertexto é a exteriorização da atividade mental que se faz ao ler, por meio de uma tecnologia intelectual que virtualiza a função cognitiva da leitura. Essa virtualização não é algo tão novo nem apenas relativo à Internet, pois a escrita também é uma tecnologia que exterioriza a função cognitiva da memória. A escrita é uma virtualização no sentido de que houve a separação parcial de um corpo vivo, em função do distanciamento entre o saber e seu sujeito. Isso criou a possibilidade de ler um texto num contexto diferente do que fora produzido e fez com que aqueles que escreviam precisassem imaginar enunciados, formas de escrever que pudessem ser entendidas, independentemente daquele contexto.

Lévy mostra ainda que o texto contemporâneo ou hipertexto, desterritorializado e mergulhado no ciberespaço, reconstitui a co-presença da mensagem e de seu contexto que caracteriza a comunicação oral. Funciona como uma prótese adicionada ao corpo para ampliar os sentidos, conforme pensava McLuhan, e como exemplos têm-se o celular, o computador e a televisão como algo que se incorporou à vida cotidiana de tal forma que hoje não se consegue mais imaginar viver-se, sem eles.

A leitura hipertextual faz com que sejam multiplicadas as ocasiões de produção do sentido, além de enriquecer o ato da apreensão com novos tipos de leitura e de escrita coletivas. Ela consiste na pesquisa em bibliotecas nas quais, por meio de referências, se chega a outras, em que cada novo item remete a outros complementares. Na verdade, a leitura é um objeto cultural criado pelo homem, portanto não pode permanecer estático, pois continuamente é recriado em busca de formas de utilização mais adequadas, mais práticas e mais significativas. O hipertexto é, assim, uma facilitação da leitura criada pelo homem e que utiliza um suporte diferente: a máquina.

---

<sup>58</sup> MALLAC, Guy de & EBERDACH, Margareth. *Barthes*. São Paulo: Melhoramentos; USP, 1997.

<sup>59</sup> LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.

### 1.3 PERCEBENDO O LEITOR

*Pienso que sólo podemos aludir, sólo podemos intentar quel el lector imagine.  
Al lector, si es bastante despierto, puede bastarle nuestra simples alusión.*  
(Borges)

Durante a Renascença, o leitor tinha que copiar citações que havia lido e observações que tinha feito ou coletado para o aproveitamento de informações e exemplos acumulados na produção de novos textos. O aparecimento do romance contribuiu para o redimensionamento das formas de leitura, posto que a literatura tomara conta do leitor, absorvendo-o em uma prática de leitura similar à leitura tradicional de textos religiosos. O romance era lido, relido, memorizado, citado e recitado, e os leitores eram tomados pelos textos que liam: viviam o texto, identificavam-se com as personagens e com a trama. Toda uma sensibilidade estava engajada nessa forma de leitura, a tal ponto que os leitores eram incapazes de controlar suas emoções e suas lágrimas. Por isso, com frequência, tomavam de suas penas para expressar seus próprios sentimentos ou para escrever aos outros como um mestre de consciências e guia de vidas.

No século XVII, René Descartes afirmou que a mente é a fonte do conhecimento mais certo, mas podia-se imprimir nela várias idéias pela intervenção dos sentidos. John Locke, filósofo empiricista britânico, logo contestou Descartes, por entender que a mente humana é originalmente vazia, é uma “folha em branco”, e que o conhecimento tinha como base a experiência. Para Locke, “as idéias vinham de duas fontes: das informações sensoriais e da experiência”<sup>60</sup>. Coube, então, ao filósofo alemão Immanuel Kant (1722-1804), em sua *Crítica da razão pura*, a palavra de conciliação, pois entendia que a mente tem certas propriedades inatas que são independentes das experiências detectadas por nossos sentidos, mas, para obter conhecimento, os seres humanos dependem em parte da experiência sensorial, mediados por esquemas ou representações mentais.

---

<sup>60</sup> GARDNER, op. cit., p. 49.

Este trabalho não se propõe à testagem da inteligência do indivíduo-leitor, mas considera o esforço de alguns estudiosos, entre eles Francis Galton (1822-1911), que utilizou a estatística no estudo da inteligência para medir a inteligência dos indivíduos, com base na reputação, na reação e na capacidade de fazer discriminações sensoriais finas. Essa idéia de que havia pessoas *verdadeiramente incapazes* levou o governo francês, em 1904, a pedir que Alfred Binet (1857-1911) e Théodore Simon (1796-1842) criassem um teste para saber quem deveria receber uma educação mediadora<sup>61</sup>. O método Binet & Simon mostrou-se interessante devido à idéia de *idade mental*, pela qual se podia avaliar se uma criança estava trabalhando no nível de seus colegas, ou acima ou abaixo desse nível. A partir desses estudos, o psicólogo alemão William Stern (1912-1965) desenvolveu o *Quociente de inteligência* (QI), calculado pela divisão da idade mental de uma criança por sua idade cronológica, multiplicado o resultado por 100 para remover o ponto decimal, tendo como desvio padrão (+ ou -) 15 pontos. Mas esse conceito de QI já está muito questionado, e é controverso. O que interessa da idéia de Binet, apesar de bastante combatida, é o estudo do desenvolvimento do pensamento da criança, o que exigiria da escola criar estratégias para melhorar a capacidade mental de seus alunos, especialmente dos que estavam fora de sua idade mental.

Para a pergunta-chave dos esquemas na teoria dos campos conceituais de Vergnaud – *por que o leitor leu o que leu?* – uma das respostas plausíveis advém dos fundamentos da teoria das inteligências múltiplas, de Howard Gardner, segundo a qual, se existem diferentes tipos de inteligências, há também diversas formas de percepção, condicionada por pessoas, métodos, níveis de análise, valores ou crenças, sem atrelar inteligência apenas à habilidade de ler e escrever. O papel da percepção dos sentidos na inteligência foi explorado por Sócrates, Platão e outros filósofos que tentavam determinar a inteligência, utilizando tarefas de percepção sensorial. Para Sócrates, os indivíduos nascem com capacidades diferentes, e essas diferenças são tipicamente herdadas, dentro do que ele chamou de “conhecimento inato”.

Em algumas culturas, por exemplo, na chinesa, as mulheres mais esclarecidas ouviam poesia durante a gravidez por acreditarem que, assim, produziriam filhos especialmente capazes. Por isso, *aos 3 anos de idade, as crianças começavam a aprender a*

---

<sup>61</sup> Id., p. 62.



*escrever um poema tradicional de 1.000 caracteres que servia como uma cartilha*<sup>62</sup>. Foi calculado que, quando completava 15 anos, um estudante chinês já teria memorizado 430.000 caracteres de textos chineses, e esses jovens eram conhecidos como *dúshūrén*: “pessoas que lêem livros”. Gardner<sup>63</sup> percebeu que

*a escolha da redação e da memorização eram vistas como sinais de comportamento moral superior. Afinal de contas, essas habilidades exigiam profundo estudo disciplinado durante muitos anos, e Confúcio afirmara que a educação era o caminho para o comportamento moral.*

É fato que há dificuldades originárias de características dos processos cognitivos do próprio leitor e do seu funcionamento, resultantes tanto dos processos internos ao seu desenvolvimento mental, quanto das limitações impostas pelo meio ao seu desenvolvimento. Em que pese a existência de fatores intrínsecos de base neurológica, tais como problemas de atraso cognitivo, de linguagem ou de atenção, que são numericamente pouco significativos, é necessário levar em conta os processos cognitivos que estão na base da aprendizagem da maioria desses leitores.

A aprendizagem de conceitos necessita de esquemas de assimilação e da possibilidade de abstrair elementos invariantes de certas situações ou relações e generalizá-los adequadamente. Esses processos, embora inerentes ao funcionamento da inteligência, podem ser mais ou menos desenvolvidos conforme as solicitações que o ambiente proporciona. É esperado que ao entrar em contato com um novo conceito na escola, por exemplo, o leitor apresente diferenças quanto à compreensão. Por isso, é necessário considerar os esquemas disponíveis, como ponto de partida, bem como o ritmo de aprendizagem de cada um.

Alguns leitores demonstram capacidade evidente para a leitura da literatura, mas há outros que não têm a mesma facilidade, nem quanto à percepção, nem quanto ao nível de conhecimento exigido, pelo fato de a literatura ter por base imagens visual-imaginativas e lógico-verbais. Nesse caso, é melhor falar em níveis de competências do leitor, posto que as habilidades manifestadas durante o ato da leitura reforçam o *status* do leitor, a partir de sua formação e experiências de leitura.

---

<sup>62</sup> Id., p. 26.

<sup>63</sup> Id., *ibid.*

Por meio da leitura é que se pode desenvolver a capacidade de discernimento sobre qualquer tema, sem correr o risco da superficialidade e da inconsistência. O leitor, nesse sentido, deve ter um comportamento ativo diante da leitura para melhor recepção do texto. Certamente, não é fácil, mas a tarefa dos mediadores da leitura - professores, pais e agentes – é proporcionar certo grau de desempenho ao leitor. Segundo Adler e Van Doren<sup>64</sup>, *um leitor é melhor do que outro na medida em que é capaz de maior amplitude de atividade durante a leitura (...) ler é a habilidade de captar toda espécie de construção da melhor maneira possível.*

Atividade I	Imagem 9: lixo e poesia
<p>Atividade de leitura: <i>percepção do leitor</i></p> <p>Objetivo: avaliar a capacidade de percepção do leitor</p> <p>Estratégia: colocar diante do leitor textos de gêneros variados: poemas, imagens, logomarca, propaganda, receitas, provérbios, pensamentos e fragmentos.</p> <p>Comprovação: o sujeito leitor processa de forma diferente os sentidos múltiplos que lê, devido aos anseios, necessidades, perspectivas e vivências diversas.</p>	<div data-bbox="711 792 1430 1330" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="699 1361 1445 1464"><i>O olho é como uma câmera fotográfica: olha e registra aquilo que se quiser. Pode-se ver lixo ou poesia, miséria ou esperança...</i></p> <p data-bbox="804 1482 1340 1514">(Quadro exposto no Museu de Arte de Israel)</p>

Pelo fato de a literatura não ter finalidade prática, deve-se explorar esse não “utilitarismo”, fazendo o *leitor* enxergar-se dentro de um mundo de verdades, possibilidades e imaginação. O que não se deve perder de vista é que alguns aspectos básicos para o entendimento da literatura, como memória, atenção e imaginação, podem influenciar na aprendizagem. Se os aspectos básicos – o sintático e o semântico – forem articulados pelos

<sup>64</sup> ADLER, Mortimer J. & VAN DOREN, Charles. *A arte de ler*. Rio de Janeiro: Agir, 1974. pp. 18-19.

mediadores, ou até mesmo pelo leitor, a idéia de leitura enquanto negociação de significados se reforça; noutras palavras, o leitor entenderá que a obra jamais se esgotará na relação entre autor e leitor.

Mas a quem compete mais diretamente essa questão? Com certeza, ao professor de ensino da literatura, porque está com ele a tarefa de ensinar ou orquestrar uma sala de aula para que os aspectos textuais estejam presentes e combinados em diferentes formas durante o ato da leitura. Sem esquecer ainda que, durante o ato de leitura da literatura, além da atenção ao texto, é preciso fazer a análise imanentista da obra. Nesse caso, o leitor deve ater-se aos sons e ritmos dos versos, das estruturas narrativas da prosa, enfim, dos aspectos estritamente literários. Na verdade, esse mergulho da literatura dentro dela mesma era a bandeira de movimentos como o New Criticism e o Formalismo Russo, que rejeitavam a análise da literatura pelo prisma de outras ciências; a literatura explica a literatura.

As reflexões sobre as competências do leitor poderiam produzir um reencontro com a história literária e, ao mesmo tempo, afirmar que as preocupações concretas e históricas do leitor são constitutivas de seu horizonte de expectativa. Foram os estudos da Estética da Recepção que conduziram para o leitor real, mas visavam prioritariamente a delimitar as funções do leitor e não a analisar as circunstâncias concretas, as condições de possibilidade real da leitura. Com a crítica de Iser, fixou-se que a leitura influencia a experiência que o leitor tem do mundo, por isso houve um interesse pelas conseqüências da leitura da literatura e pelas competências do leitor diante da leitura inscrita no texto e na realidade histórica, idéia de Rousseau para o seu “lecteur ordinaire”.

Então, a forma mais coerente de se analisar o texto literário é promover o diálogo entre as ciências, pela natureza intrínseca da intertextualidade e pelo método da interdisciplinaridade. Isso significa dizer que o leitor deverá ser instrumentalizado para ler o texto literário pela “lente” das outras ciências, mas com o “olhar” fixado estritamente no literário. Um leitor, então, de competências específicas para ler o texto literário.

#### 1.4 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS

*Deve-se deixar a vaidade aos que  
não têm outra coisa para exhibir.*

(Balzac)

O ser humano tem uma tendência natural ao desenvolvimento porque é capaz de aprender; e aprender pela leitura. O ato cognitivo/social da leitura, com ênfase no processo da construção do sentido, parte da idéia de que a mente se desenvolve a partir de estímulos. Roland Barthes<sup>65</sup> desenvolve um pensamento que interessa a este estudo, quando avalia que

*o cérebro de uma pessoa, de qualquer pessoa, contém todo potencial de percepções, belezas e arranjos lingüísticos, simbólicos, sinestésicos, pictóricos e lógicos que abrigam todo saber humano possível. Todo ser humano é saber em semente, pronto para brotar e florescer tão logo aprenda a construir-se em comunhão com o objeto imprescindível de todas as fantasias previsíveis – o mundo em que vivemos.*

Mas ler no contexto atual implica participar de um processo interativo e, para que haja interação, pelo menos os elementos seguintes devem estar em permanente diálogo: leitor e autor, repertórios e conhecimento lingüístico, leitor e outros leitores. No momento em que esses elementos interagem, um modifica o outro e modifica-se.

O estudo da interação, apesar de seu caráter universal, tem abordagem mais enfática na psicolingüística e na sociologia. Na psicolingüística, pelo menos duas propostas interessam: a abordagem transacional, que considera o contexto em que o leitor atua e as mudanças que sua atuação produz; e a teoria da compensação, que parte do princípio de que a leitura envolve várias fontes de conhecimentos, e que essas fontes interagem entre si com uma participação maior ou menor na construção do sentido, conforme a contribuição das outras fontes de conhecimento.

Por essas abordagens, o processo de transação caracteriza-se por promover mudanças em todos os elementos envolvidos; em outras palavras, o texto é resultado da

---

<sup>65</sup> BARTHES apud ANTUNES, Celso. *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. 11ª ed. Campinas-SP: Papyrus, 2003.

produção do autor e da leitura do leitor e, ao mesmo tempo, permanece aberto a outras transações. Essa abordagem vai alimentar o hipertexto e fazer do texto uma obra aberta. Já na teoria da compensação, as deficiências de conhecimentos se superam porque o leitor pode utilizar conhecimentos de outros domínios para dar significado ao texto. Se há, por exemplo, vocabulário desconhecido, o leitor pode valer-se do contexto para entender a mensagem.

Ausubel<sup>66</sup>, criador da teoria da aprendizagem significativa, chamou a atenção para o fato de que há um saber científico que se relaciona com um saber prévio, por meio de organização didática. Esse ponto é importante para dar autonomia ao leitor, porque o seu repertório é aproveitado durante o ato da leitura. Afirma Ausubel que o conhecimento prévio é o principal fator que influencia a aquisição de novos conhecimentos. Vergnaud e Ausubel se complementam nos caminhos apontados para a busca de um novo conhecimento e concordam que a compreensão, a explicação e a investigação redimensionam o processo da aprendizagem significativa.

Um conceito importante na aprendizagem significativa é a noção de erro, que assume a condição de possibilidade. Assim, já não se incorre nos preconceitos de “leitor burro” ou “leitor analfabeto”. Esse enfoque alivia a tensão sobre a valorização do conhecimento escolarizado e redimensiona o saber particular de cada um. Na realidade, muito recentemente os erros deixaram de ser vistos como algo negativo a ser evitado a todo custo. A concepção de erro sofreu alterações, a partir da segunda metade do século XX, tanto do ponto de vista da construção do conhecimento científico, quanto da construção do saber individual. O erro, então, deixou de ser o não-saber, para tornar-se a possibilidade de se saber.

Dessa forma, o erro tem sido considerado como um aspecto constitutivo do processo de aquisição do conhecimento. Para se entender os erros mais frequentes do processo de leitura, por exemplo, é necessário investigar a natureza e a produção de conceitos desse campo de investigação. Em geral, os problemas mais comuns são a organização dos conteúdos de forma dicotomizada que produz aprendizagens isoladas e sem significado; a utilização de situações didáticas padronizadas que não desafiam o leitor nem consideram suas aprendizagens anteriores; a crença de que a teoria deve sempre anteceder a prática,

---

<sup>66</sup> AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. & HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

estimulando o ensino transmissivo, fundado no paradoxo de que aquilo que deve ser descoberto pelo aluno pode ser diretamente ensinado.

### 1.5 UM SUJEITO DE OLHAR ABRANGENTE

*Cada um de nós constrói a sua própria história e  
cada ser carrega em si o dom de ser capaz, de ser feliz*  
(Sater / Teixeira)

Pode alguém ser um leitor de literatura e não conseguir fazer uma leitura adequada das outras informações? Ou ainda, pode compreender facilmente o mundo das imagens nas propagandas, mas apresentar dificuldade na percepção de uma imagem literária? O bom escritor sabe que é possível, por isso explora as fortes imagens literárias, porque o que está por trás dos olhos é mais importante do que o que está à vista.

O princípio da alfabetização parte da idéia de que o leitor aprende primeiro a ler tudo, inclusive a literatura, para depois se deixar levar pelas escolhas. Na verdade, a leitura da letra é *a posteriori*, uma vez que a informação não-verbal se aloja mais rapidamente na memória do leitor e comanda o que o leitor vê ou deixa de ver na página impressa ou nas imagens visuais. No processo de formação do leitor de literatura, esse princípio não se altera, mas ganha novo sentido à medida que a pessoa começa a inserir-se na sociedade. A idéia de uma “educação literária”, a que se referiu Terry Eagleton<sup>67</sup>, não é a saída, mas também não se pode fugir dela. É sabido que o texto literário mostra a possibilidade de outros mundos, a necessidade de valores que fundamentam a vida das pessoas, assim como também apresenta uma organização particular da linguagem, além de provocar emoções, dar referência, fazer refletir, mudar a maneira de pensar e de agir.

O leitor da literatura se forma a partir de escolhas, ora por vontade própria, ora por vontade de outrem, sempre a partir do gosto e da necessidade de compartilhamento. Gostar e querer compartilhar, portanto, são essências para despertar o prazer de ler no leitor. Nesse

---

<sup>67</sup> EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

processo, é importantíssimo que o leitor comece com leituras coletivas e em voz alta, porque não se formam leitores solitários e sim comunidades de leitores. Mas também se forma de uma moral modificada pelo livro, convicção que vem do período iluminista no século XVIII. Para os iluministas, entre eles Rousseau e Voltaire, o livro modifica o leitor e o transforma, pois tem uma capacidade de mudar o coração de quem lê. Mas, para que isso ocorra, é necessário, segundo Rousseau em *La Nouvelle Héloïse*, romper com a tradição do texto que fornece idéias e imagens que jamais poderão fazer sentido; é preciso que o leitor seja como uma criança em processo de formação e que a leitura seja essencialmente um lugar de experiência moral.

Para o poeta Ricardo Azevedo, a literatura, e mais especificamente a poesia, é campo ideal para a formação do leitor, por privilegiar a sensibilidade advinda da organização das palavras. O uso da poesia é crucial porque, por meio dela, o ser humano entra em contato com o discurso subjetivo e pode refletir sobre a contradição, o dissenso e a ambigüidade que há dentro de nós mesmos e no mundo. Para Azevedo<sup>68</sup>,

*a poesia é uma forma de interpretar a vida e o mundo a partir da subjetividade e da voz particular, e não a partir da objetividade ou da informação. Em decorrência disso tudo, é comum surgir a seguinte pergunta: "Qual a função da poesia?". Costumo responder contra-atacando: "Qual a função da vida? Qual a função do ser humano? Qual a função da saudade, da empatia ou da amizade?". Somos levados a inferir, através da lógica mecanicista escolar, que tudo tem uma função - o que me parece um grande equívoco.*

A verdade é que uma significativa parte dos leitores, especialmente da literatura, não tem competência de leitura, por isso não sabe tirar benefício de uma obra literária. Quando se pensa em leitura de poesia, a situação se complica mais ainda, porque ela não faz parte do cotidiano das pessoas, o que é contra-senso, porque o encantamento dos estrangeiros, que visitam o Brasil, mostra que uma das características brasileiras é a natureza poética, esculpida na geografia, na cultura e, acima de tudo, nas pessoas. É certo que o fato de a poesia formar-se em torno de imagens não facilmente perceptíveis e tocar em pontos essenciais – convivência paradoxal da subjetividade, da objetividade e da ambigüidade –, além de os

---

<sup>68</sup> AZEVEDO, Ricardo. *Ninguém sabe o que é um poema*. São Paulo: Ática, 2005, prefácio.

ambientes de leitura valorizarem a informação objetiva, o utilitarismo e a impessoalidade, tudo isso contribui para um distanciamento do leitor da poesia, mas sempre deverá haver esforços para desmitificar a leitura literária pela poesia.

Em um de seus livros, Azevedo<sup>69</sup> sugere uma poesia que dialogue com o jovem leitor, sem temas egocêntricos, abstratos demais ou erudições fora de lugar. Entende o poeta que a leitura da poesia deve basear-se em textos mais diretos e claros, muito próximos das formas literárias populares, com vistas ao compartilhamento e à identificação com o leitor. Por isso, opta o poeta por uma poesia de estrutura simples, que comunique algo ao leitor e que o faça refletir sem muitos esforços, como a que é apresentada a seguir no poema:

“Dentro do livro”<sup>70</sup>

*tem partida*  
*tem viagem*  
*tem estrada*  
*tem caminho*  
*tem procura*  
*tem destino*  
*lá dentro do livro*

(...)

*tem verdade*  
*tem mentira*  
*tem juízo*  
*tem loucura*  
*tem ciência*  
*tem bobagem*  
*lá dentro do livro*

*tem estudo*  
*tem ensino*

---

<sup>69</sup> Id. *O livro das palavras*. Rio de Janeiro: Editora do Brasil, 2007.

<sup>70</sup> Id. *Dezenove poemas desengonçados*. São Paulo: Ática, 1998.



*tem lição  
 tem exercício  
 tem pergunta  
 tem resposta  
 lá dentro do livro*

*quanta regra  
 quanta norma  
 quanta ordem  
 quanta lei  
 quanta moral  
 quanto exemplo  
 lá dentro do livro*

*(...)*

*tem desejo  
 tem vontade  
 tem projeto  
 tem trabalho  
 tem fracasso  
 tem sucesso  
 lá dentro do livro*

*quanta gente  
 quanto sonho  
 quanta história  
 quanto invento  
 quanta arte  
 quanta vida  
 há dentro de um livro!*

Existem vários recursos que o educador pode utilizar a fim de incentivar a leitura da literatura. A partir do gosto dos alunos por determinado tema (os adolescentes demonstram interesse por sexualidade, namoro, histórias de amizade, romances), o professor pode criar o “dia da leitura”. Nesse dia, o aluno-leitor escolhe o livro que desejar para ler num ambiente propício, de maneira livre: debaixo de uma árvore, no pátio da escola, na biblioteca etc. Ainda

se pode pensar em quem gosta de poesia, para fazer surgir o “dia da declamação de poesias ou da ilustração”.

Com o jovem adolescente, é importante trabalhar textos menores, entre os quais crônicas, contos, fábulas, que podem ser explorados de maneira silenciosa, em voz alta ou pela dramatização. O trabalho com jornais também é riquíssimo, especialmente porque os cursos de comunicação social estão em voga entre os jovens estudantes. Outro recurso seria o filme baseado em determinada obra literária, mas é preciso cuidado porque o filme nem sempre representa a história lida ou promove adaptações, devido aos recursos da própria linguagem cinematográfica. Eis uma sugestão de atividade.

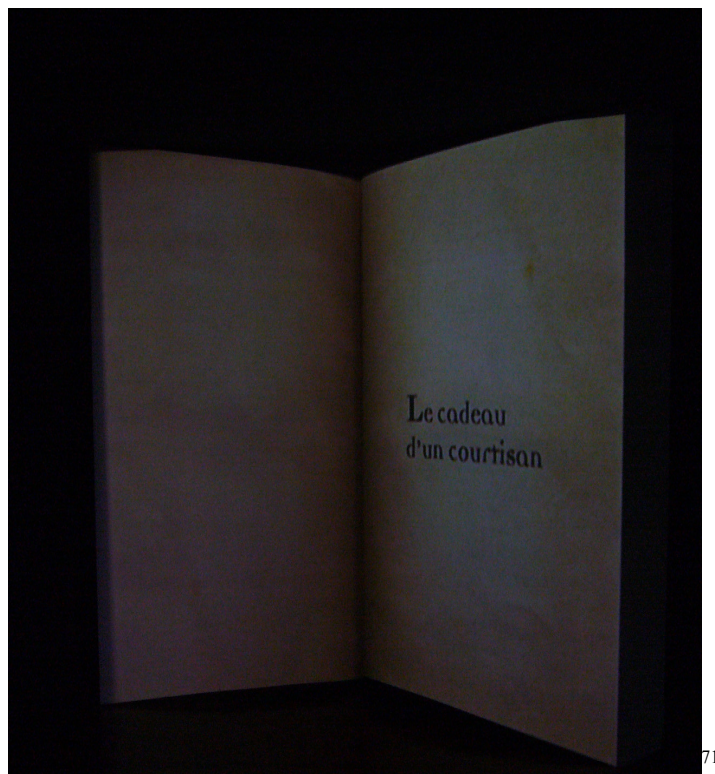
Atividade II	<i>Carteira de Identidade</i>
<p>Objetivo: <i>aprender criando; criar aprendendo</i></p> <p>Estratégia: Falamos e escrevemos para expressar o mundo e comunicar o que temos vivido. Com base, portanto, na aprendizagem, na criatividade e na diversidade de linguagens, você deverá criar sua <i>Carteira de Identidade</i>, tomando como referência o poema de Mário de Andrade: <i>Eu sou trezentos, sou trezentos e cinquenta, mas um dia afinal eu toparei comigo...</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>Quem sou eu?</b></p> <p>Eu me chamo <i>Josué</i>, mas gosto de ser chamado por <i>amigo</i> por me fazer lembrar <i>do outro</i>. O que mais eu gosto em mim mesmo são os <i>olhos</i> porque me fazem parecido com <i>o verde da esperança</i>. A palavra <i>competência</i> e a imagem <i>de uma mão</i> melhor representam a pessoa que sou. Gosto muito de ler <i>o texto literário</i> porque essa leitura me leva aos mundos <i>inimagináveis</i>. Eu me sinto realmente bem quando vou a uma <i>livraria</i> e adoro quando alguém me <i>pergunta</i>. Não gosto de ficar <i>parado</i>, por isso sempre estou com <i>vontade</i>. Enfim, eu sou alguém que <i>procura deixar um rastro</i>.</p>

Independente do método, das escolhas ou dos recursos disponíveis, o leitor atual deve ser movido pela abrangência do olhar. Para que tais mecanismos de percepção ocorram, é preciso que o leitor se disponha a ler o que as perspectivas informam, e não o que bem quer. A transformação pela qual deve passar esse leitor real começa por assumir a função que a obra lhe reserva e compor com o texto o ponto-de-vista de um leitor implícito, para retomar a nomenclatura de Wolfgang Iser.

Essa atividade de leitura pode ser eficaz porque explora a aprendizagem, a criatividade e a diversidade de linguagens, ao mesmo tempo permite a construção de um texto com imagens (figura, desenho...) e palavras (poema, letra de música...), com explicação possível para a relação entre os variados signos.

## CAPÍTULO 2

### A LEITURA FORMA O LEITOR



*É um prazer ter o livro na estante, mas encontrá-lo é outra  
emoção.*

(Mindlin)

---

<sup>71</sup> Imagem 10: Exposição sobre o livro na Bibliothèque Nationale de France François Mitterrand. Fonte: Josué Mendes.

## 2.1 O QUE É LEITURA

*Viver é ler, ou mais bem realizar sempre e de novo aquela incapacidade de ler que é o destino do homem.*

(Miller, *A ética da leitura*)

A palavra leitura advém do latim *legere*, que denotava o ato de colher ou reunir os produtos de uma safra, a fim de garantir a sobrevivência durante os outros períodos do ano. Além da colheita, havia também a prática de selecionar ou separar (*seligere*<sup>72</sup>: selecionar ou *ellegere*: eleger) o que havia sido colhido, processo semelhante ao que se faz nos supermercados quando se escolhem os melhores produtos entre os outros. Depois, o campo semântico de *legere* foi ampliado para o do termo *intellegere* (inteligência), que significa “escolher mentalmente entre”, ou seja, compreender ou conhecer. Mas, às vezes, o leitor não ascende ao *intellegere*, porque o cérebro, a memória e as emoções não trabalham conjuntamente, a partir da experiência de vida do leitor, para que se consiga uma leitura complexa e abrangente.

Ao longo de sua história, a palavra leitura também já foi definida como *aquilo que se faz em voz alta*. Depois, para facilitar a separação entre as sílabas e as palavras, foram criadas a pontuação e a divisão do texto em parágrafos, o que modificou o conceito de leitura, que passou a confundir-se com os tipos de leitura. E o tipo mais remoto foi a leitura silenciosa, que recebeu críticas da igreja e dos estudantes por manter o leitor isolado. Mesmo assim, predominou por muitos séculos, porque estimulava práticas e competências individuais, ao mesmo tempo preparava o leitor para uma expressão pública, regida pelas técnicas da oratória.

Para o professor Jean Hérbrad<sup>73</sup>, é preciso lançar campanhas para que a família coloque a criança em contato com a literatura antes que ela aprenda a ler e escrever, porque

<sup>72</sup> Nessa acepção, é que as escolas entendem o que é leitura, pois demonstram preocupação apenas em levar o aluno-leitor a colher informações nos textos e armazená-las para utilizar nas avaliações.

<sup>73</sup> Séminaire *Sociohistoire des pratiques culturelles, XVI-XVIII. Culture écrite et littérature*, realizado no Centre de Recherches sur le Brésil Contemporain, no dia 15 de maio de 2007.

*... oferecer a cultura depois da alfabetização já é tarde; o aluno vai fazer a experiência do fracasso da leitura. Ele vai ler e não vai entender... pelo exercício da oralidade, pais e professores deveriam ler em voz alta para as crianças, para que elas pudessem entender e repetir a história do livro, antes mesmo de aprenderem a ler.*

Conforme demonstram os estudos de Hérbrad<sup>74</sup>, a França inovou quando obrigou que a escola “trabalhasse” o leitor, não na figura de alguém que apenas *sabe reler e redizer* (leitores formados em ambientes clericais), mas na figura de quem *sabe ler, escrever, calcular e entender* as variadas mensagens (leitor da escola comunal, a partir de 1850). Até a Revolução Francesa, em 1789, aprendia-se a ler antes de aprender a escrever e depois a contar, porque a leitura tinha uma função propedêutica, preparatória para a prática da escrita, e baseava-se no slogan de Jean-Baptiste de La Salle, para quem, “*mesmo com pouca inteligência, mas sabendo ler e escrever, o homem é capaz de tudo*”<sup>75</sup>.

No Brasil, foram os jesuítas os primeiros estudiosos a dar relevância à leitura, especialmente para incorporar a cultura indígena em contraposição à escolarização da Coroa, o que lhes valeu a expulsão durante o governo do Marquês de Pombal. Mas, ao longo de nossa história, muitas foram as campanhas de promoção e incentivo à leitura. Desde 2002, o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Cultura (MinC) e outros organismos especializados em livro e leitura têm empreendido grandes esforços para estimular e melhorar o potencial dos leitores brasileiros. Uma dessas ações mais recentes foi a criação do PNLL – Plano Nacional do Livro e da Leitura –, que se assenta especificamente em quatro eixos estratégicos, quais sejam:

1. *Democratização do acesso* (implantação de bibliotecas e fortalecimento da rede atual, criação de novos espaços de leitura, distribuição gratuita de livros, melhoria do acesso ao livro, incorporação e uso de tecnologias de informação e comunicação).

---

<sup>74</sup> Id. *Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural*. In: ABREU, Márcia (org). *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: ALB/FAPESP/Mercado de Letras, 2000. p. 65.

<sup>75</sup> Id., *ibid.*

2. *Fomento à leitura e à formação de mediadores* (projetos sociais de leitura, estudos e fomento à pesquisa de dados – livro, leitura, bibliotecas, editoras, livrarias, analfabetismo – formação de mediadores de leitura: educadores, bibliotecários e promotores de leitura).
3. *Valorização da leitura e comunicação* (campanhas institucionais de valorização da leitura, do livro, da literatura e das bibliotecas tornam as práticas sociais da leitura em política de Estado).
4. *Apoio à economia do livro* (fomento da cadeia produtiva do livro e à distribuição, circulação e consumo da palavra escrita, projetos que criam ou estimulam a concessão de prêmios e bolsas de criação literária, assim como a participação de escritores e textos brasileiros no exterior).

O PNLL tem o objetivo central de tornar realidade a política de Estado, que entende a leitura e o livro como ferramentas indispensáveis para o ser humano desenvolver plenamente suas capacidades, individual e coletivamente. Entre seus objetivos específicos, figuram:

- a) estimular a formação continuada de leitores;
- b) implantar biblioteca em todos os municípios do país;
- c) estimular a criação de planos estaduais e municipais de leitura;
- d) expandir o número de salas de leitura e ambientes diversificados voltados à leitura;
- e) promover a leitura em todos os seus suportes materiais;
- f) estimular a formação permanente de pessoas capacitadas para serem mediadores de leitura;
- g) fomentar o gosto pela leitura;
- h) aumentar o número de autores brasileiros traduzidos no exterior;
- i) apoiar a utilização de *copyrights* não restritivos (*copyleft* e *creative commons*), equilibrando direito de autor com direitos de acesso à palavra escrita.

Esses objetivos reforçam a necessidade apresentada nesta tese de se criar uma política de educação que forneça elementos para que professores e alunos se transformem em cidadãos leitores, garantindo àqueles um salário digno que lhes permita fazer opções culturais. Só assim, pode-se pensar em ações constantes que resultem na criação de uma cultura de leitores, que envolve, entre outras: a formação continuada de profissionais mediadores de biblioteca; a produção e distribuição de material de informação; a criação de parcerias e de redes de leitura; e a ampliação e implementação de bibliotecas escolares e dotação de acervo.

Muito antes dessas ações, os escritores, que são formadores de leitores, demonstraram essa preocupação e lançaram, em seus próprios textos, estratégias de leitura. Utilizando uma ferramenta de estatística textual, conhecida como *Léxico 3*, desenvolvida pela equipe de Lingüística da *Université de la Sorbonne Nouvelle*, Paris 3, percebeu-se que quando o assunto é **leitor**, colocado dentro de um campo semântico abrangente que envolve leitura e ler, os escritores demonstram grande preocupação com o ato da leitura, como atestam três romances mapeados<sup>76</sup>:

Romance	Autor	Quantitativo	Trecho de amostra
<i>Contos fluminenses e Esaú e Jacó</i>	Machado de Assis	54	<i>É que a carta cuja leitura os <b>leitores</b> fizeram ao mesmo tempo que o nosso herói não era a que Emília lera a Diogo.</i>
<i>A moça mais bonita do RJ</i>	Artur Azevedo	11	<i>...e se os <b>leitores</b> têm curiosidade em saber que fim levaram os demais figurantes desta verídica história, saibam...</i>
<i>A carne</i>	Júlio Ribeiro	12	<i>Escreve ele um livro novo: os seus <b>leitores</b> habituais já lhe conhecem, já lhe esperam...</i>

<sup>76</sup> Mapeamento feito sob a orientação do linguista Dirceu Cléber Conde, membro da equipe que aperfeiçoou o software *Léxico 3*, desenvolvido pela Universidade Sorbonne, Paris III.



A primeira preocupação apresentada pelos literatos brasileiros revela que a leitura não pode ser vista como processo isolado, uma vez que ela se realiza dentro de um contexto maior em que o leitor se relaciona com o autor por meio do texto, num contexto dado, com intenções específicas. Para Sartre, ela é uma “*création dirigée*” [“criação dirigida”] porque toda escrita é uma tensão em torno do leitor. Em outras palavras, o texto é um construto não só do autor ao produzi-lo, mas também do leitor ao lê-lo, uma vez que o autor muda à medida que vai escrevendo o texto, assim como se transforma o leitor à medida que vai lendo o texto.

Outra análise é que, na esfera textual, o texto se modifica tanto durante a escrita quanto durante a leitura. Isso faz surgir uma variedade de leituras e aponta diferenças significativas entre leitores, o que significa dizer que ler não é tão somente exercitar um conjunto de estratégias, de hipóteses, a fim de que o não-dito<sup>77</sup> possa ser atualizado pelo leitor. Ler é, acima de tudo, levar o leitor a produzir sentidos e posicionar-se em relações sociais cotidianas. Ler, então, deixa de ser mera decodificação de signos para estender-se nos variados conceitos, alguns dos quais elencados a seguir:

- a) encontro de vozes mesmo espacial e temporalmente distanciadas (Bakhtin<sup>78</sup>);
- b) processo no qual as palavras adquirem sentido no contexto do discurso (Vygotsky<sup>79</sup>);
- c) processo que se realiza pela interação dos níveis sensorial, emotivo e racional (Adler<sup>80</sup>);
- d) produção social de sentido que se realiza pelo diálogo entre leitor e objeto lido (Foucault<sup>81</sup>);
- e) instrumento de apropriação de uma realidade (Freire<sup>82</sup>).

No que tange às estratégias de leitura da literatura no espaço da sala de aula e fora dele, talvez o primeiro passo seja desenvolver uma visão do ensino de literatura, em que se

---

<sup>77</sup> DUCROT, Michel. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

<sup>78</sup> BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

<sup>79</sup> VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora & Editora da USP, 1988.

<sup>80</sup> ADLER, Mortimer J. & VAN DOREN, Charles. *A arte de ler*. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

<sup>81</sup> FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

<sup>82</sup> FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2002.

perceba a formação do leitor como uma atividade complexa e multifacetada. Nessa prática pedagógica, deve-se criar a possibilidade de contestação e discussão dos cânones e valorização das ações no sistema literário. Para isso, é preciso elaborar projetos de ação pedagógica numa perspectiva que visa propiciar uma reflexão constante sobre a literatura como um fazer social específico, valorizando-a como manifestação da criatividade humana e, ainda, como fonte de prazer e diversão, durante o processo de construção do leitor.

## 2.2 LITERATURA: O PRINCÍPIO DA LEITURA

*Livro é a noite feito dia: um astro negro que  
não pode ser iluminado e que emana uma luz calma.*

*A leitura é essa luz calma.*

(Blanchot, *O infinito entretenimento*)

Leitura e literatura têm seu berço na tradição das mais antigas espécies que se comunicavam de forma oral. Era recorrente, nos salões, cafés e bailes, os escritores disponibilizarem suas obras para que fossem lidas ou recitadas, em público. Devido aos poucos livros existentes até o fim do século XVIII, grande parte dos leitores fazia uma leitura limitada ao texto e muitas vezes do mesmo texto, especialmente o religioso. Com o surgimento da imprensa, por Gutemberg, houve uma mudança capital, porque novos textos apareceram contribuindo para aumentar a quantidade de leitores. Depois, o processo de industrialização, o crescimento das bibliotecas, a publicação de jornais e livros (*bon marché*), o surgimento de revistas, o desenvolvimento de uma escrita formal (romance de folhetim = *le roman-feuilleton* ou *le polar*) alavancaram uma conseqüente democratização da cultura, fazendo os textos circularem tanto entre a classe dominante quanto entre as mais populares.

Mas a forma de ler o texto literário modificou-se, e o leitor é estimulado, agora, não apenas a ler as palavras, mas a *escutar* o mundo à sua volta, a partir de expressões que não estão explícitas ou das inferências permitidas pelo texto. E ler a literatura significa escutar as

palavras, como bem faz a escritora italiana Susanna Tamaro<sup>83</sup>: “necessito escutar as palavras; vivemos em mundo pleno de ruídos e a literatura é o único que nos permite o silêncio”. A literatura põe o leitor em contato com uma “consciência” que, às vezes, lhe é estranha ou diferente, como um extraterrestre, um animal, uma polifonia ou um personagem. Este leitor precisa saber que a literatura perturba a ordem cronológica, dá voz ao silêncio, cria um mundo ficcional, no qual a natureza e as fronteiras não são claramente identificáveis nem seguem uma lógica cartesiana.

A leitura literária tenta, sobretudo, especificar um tipo de comportamento que alcança a literariedade do texto. Isso a distingue precisamente da leitura de um jornal ou de uma propaganda, porque sua especificidade está em conferir uma experiência, por meio de uma ação mais intensa e mais rica, em torno da qual o leitor modifica a si mesmo. Na verdade, a leitura literária é uma arte que se forma na experiência de como se deve e se pode ler o texto literário.

Portanto, não se deve ler o texto literário pelos métodos da leitura ordinária nem seguir os caminhos previsíveis. A leitura da literatura é semelhante a um grão semeado que no tempo devido dá o seu fruto, pois tem um solo fértil para o cultivo do diálogo entre o leitor e o texto, e entre o texto e o seu contexto. Isso não quer dizer que a leitura literária é uma forma de resolver as questões da leitura; pelo contrário, vão sempre aparecer diferentes questionamentos para subsidiar novos estudos, como o que se apresenta nesta tese. Pelos menos quatro deles serão tomados como referência ao que aqui está sendo tratado.

1. Há uma leitura atenta à estrutura do texto literário?
2. Os novos suportes de produção da literatura cooperam para se trabalhar a leitura literária?
3. O leitor da literatura ascende a uma leitura simbólica?
4. O leitor é capaz de fazer um julgamento estético e crítico sobre as obras que lê?

---

<sup>83</sup> TAMARO, Susanna. *Vai aonde o coração te leve*. São Paulo: Editorial Presença, 1995.

O começo não poderia ser outro, se não pela *leitura pura* de Bourdieu, que via na leitura pela literatura o encontro da arte da leitura com a arte da escritura, sem contrariar Platão, que considerava a literatura como *arte impura*, pela ambigüidade fundamental do seu modo de expressão. Depreende-se então que a leitura literária tem natureza artística porque acontece ante um produto artístico, o que significa que compreender e interpretar um texto literário já é uma grande arte. A compreensão e a interpretação são resultantes da prática, e quanto mais possibilidades de leitura houver mais significação adquirirá o texto literário.

Pierre Bourdieu, nas análises que faz a respeito do conceito de “campo literário”, chama a atenção para o fato de que o texto literário basta a si mesmo, e sua validade se dá em razão da autonomia da leitura que promove. Mesmo que o autor queira distanciar a leitura das condições sociais, para evitar os erros hermenêuticos e a representação romântica de leitura, a promoção desse tipo de leitura dá autonomia ao conceito de “campo literário” por eleger o leitor como elemento de compreensão da obra de arte.

Esse ponto de partida deve permear os ambientes de leitura, passo imprescindível para se desencadear uma multiplicação dos modos, dos gostos e dos espaços de leitura. É preciso começar pela cultura de que a magia do texto desperta no leitor o prazer estético e intelectual. Mas essa experiência deve ser provocada, inicialmente, pelos mediadores de leitura da literatura, aqui representados por pais, professores e agentes de leitura, para recuperar a idéia do teórico da recepção Jauss<sup>84</sup>, ao avaliar que

*assim como em toda experiência real, também na experiência literária que dá a conhecer pela primeira vez uma obra até então desconhecida há um “saber prévio”, ele próprio um momento dessa experiência, com base no qual o novo de que tomamos conhecimento faz-se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experiencial.*

As novas formas de iniciação da leitura literária não podem destacar prioritariamente as questões de compreensão e de cognição, nem a memorização das informações. É preciso fugir das perguntas retóricas: *aonde quer chegar a obra e o que quer ela significar?* Também dois equívocos devem ser eliminados: a) basta o leitor mostrar

---

<sup>84</sup> JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994. p. 28.

sagacidade e perseverança para descobrir o sentido que o autor escondeu no texto literário; b) cada leitor pode fazer a obra dizer aquilo que lhe agrada.

Apesar da liberdade para interpretar o texto como bem entender, o leitor precisa tirar do texto os argumentos que apóiem o que quer ele dizer. Para Riffaterre<sup>85</sup>, o texto prevê a leitura que deve ser feita, por isso o leitor não tem muita escolha. É nessa linha que o autor de *La production du texte* constrói o conceito de “archilecteur”, aquele que lê bem um texto literário quando se dirige aos múltiplos textos que o constituem. É necessário, então, compreender a tessitura da palavra na relação intra/inter/con-textualidade e buscar relações com o repertório interior do leitor, a fim de que os sentidos convirjam, sobreponham-se e multipliquem-se. Em alguns casos, nasce-se leitor da literatura; em outros, torna-se leitor da literatura, e essa é a tônica desta tese: como formar um novo leitor da literatura?

Eis uma questão que remete para algumas considerações relevantes. O primeiro passo é mudar o ensino da literatura, evitando maciçamente o enfoque na divisão da literatura em fases ou “escolas”, porque isso dá ao leitor a idéia de uma coisa velha, ultrapassada, sem utilidade imediata; confunde literatura e história e faz a produção literária parecer algo que é feito a partir de receitas, sem originalidade e criatividade. As aulas de literatura precisam ser dinâmicas, mesmo o aluno lendo textos que julgue maçantes e desinteressantes. Um levantamento feito entre alunos<sup>86</sup> mostrou que as aulas de literatura não são eficazes porque a metodologia não é interessante.

Outra sugestão é levar o leitor a ler a literatura em *back-way* (caminho de volta), a partir de textos contemporâneos, a fim de inicialmente aproximar a literatura do cotidiano do leitor. Uma experiência de sucesso ocorreu em uma turma de 8ª Série, quando se solicitou aos alunos a leitura de um livro com uma linguagem mais próxima da deles<sup>87</sup>. O interesse pela obra-fonte foi surpreendente. Nessa turma, os alunos leram o livro *O sertão vai virar mar*, de Scliar<sup>88</sup>, que, em linguagem infanto-juvenil, faz uma recriação do livro *Os sertões*, de Euclides da Cunha.

---

<sup>85</sup> RIFFATERRE, Michael. *La production du texte*. Seuil: Coll. Poétique, 1979.

<sup>86</sup> Ver Anexo “As aulas de literatura são interessantes?”.

<sup>87</sup> Experiência ocorrida numa turma de 8ª Série, do Centro de Ensino Santa Rita de Cássia, em Sobradinho-DF, entre os meses de outubro e novembro de 2007, sob a coordenação da equipe de Português da escola.

<sup>88</sup> SCLIAR, Moacyr. *O sertão vai virar mar*. São Paulo: Ática, 2004.

O projeto foi concebido por uma editora, que decidiu investir na formação de uma nova geração de leitores. Começou lançando a coleção *Descobrimos os Clássicos*, cuja proposta foi inserir, por meio de novas histórias, obras clássicas da literatura brasileira no cotidiano dos jovens, sem a linguagem empolada dos séculos passados e com menos páginas.

Na obra acima referida, Moacyr Scliar conta a saga de Antônio Conselheiro – personagem polêmico que até hoje é questionado por historiadores e que alimenta o imaginário do povo nordestino – e seus 25 mil seguidores, que foram massacrados pelo exército brasileiro no arraial de Canudos, em 1897. Scliar narra a história de um grupo de alunos que vai promover o julgamento de Antônio Conselheiro na semana cultural da escola e recebe o auxílio do professor de História, que lhes apresenta o livro de Euclides da Cunha.

Encantados pela maneira como o povo do sertão é descrito, os estudantes “devoram” o livro. Mas dois eventos dão suspense à trama. Primeiro, os jovens conhecem Zé, um menino misterioso que sabe tudo sobre *Os sertões*. Em seguida, toda a cidade é abalada com a chegada de Jesuíno Pregador, que arrebanha milhares de fiéis em uma favela. O fato logo chama a atenção dos poderosos da cidade, que pressionam a polícia a reprimir o pregador. Será que uma nova tragédia está a caminho? Eis o que está no livro<sup>89</sup>:

*Em “O sertão vai virar mar”, Moacyr Scliar, um dos mais importantes escritores da atualidade, oferece ao leitor a oportunidade de conhecer um grande clássico de nossa literatura e saber um pouco mais sobre uma das maiores tragédias ocorridas no Brasil em todos os tempos. Na história de um grupo de amigos que não se rende aos preconceitos, a percepção de que na solidariedade, aliada à perseverança, pode estar a possibilidade de vitória sobre as injustiças sociais.*

O slogan do autor é: *você leu o resumo, agora leia o original*. A idéia não é substituir o texto-fonte nem oferecer uma leitura do texto outrora escrito. Utilizando a paráfrase, a paródia e a técnica da recriação, os autores colocam um texto antigo diante dos leitores em linguagem que lhes seja familiar. Cabe, portanto, ao mediador da leitura, nesse caso o professor, fazer o diálogo entre os textos, por meio da intertextualidade e da aplicação da obra a eventos já vivenciados pelos leitores.

---

<sup>89</sup> Id., prefácio e p. 104.

A terceira proposta é começar pela iniciação poética, a partir da poesia popular, mais familiar à maioria dos brasileiros. Existe um riquíssimo acervo de formas literárias populares: quadras, trava-línguas, adivinhas, ditados, contos e a poesia de cordel, sem esquecer a fonte mais extraordinária, chamada Música Popular Brasileira. No caso específico da MPB, é possível conhecer as composições de Chico Buarque, Dorival Caymmi, Caetano Veloso, Noel Rosa, Paulinho da Viola, Belchior, entre outros, e, ao mesmo tempo, fazer a intextualidade com as obras de Gregório de Matos, Gonçalves Dias, Castro Alves, Olavo Bilac, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, João Cabral de Melo Neto, Murilo Mendes, Ferreira Gullar, Manoel de Barros e de outros. Todo esse acervo, portanto, deve ser colocado a serviço da iniciação à literatura e ao discurso poético.<sup>90</sup>

O leitor de poesia, hoje em dia, precisa de maior atenção e concentração para compreender o que lê, principalmente porque os elementos melódicos, lingüísticos e entoativos se mesclam, ora na poesia ora na canção. Um estudo importante sobre as relações da literatura com a música foi feito pela professora Sylvia Cyntrão<sup>91</sup>, para quem:

*o estudioso [leitor], estando localizado no interior desse jogo de signos, estará apto a fazer as conexões que a história cultural de algum modo legitimou psiquicamente e a desvelar a dimensão simbólica engendrada justamente pela pluralidade de sentidos propostos no discurso perceptível, no nível da manifestação<sup>92</sup>.*

O certo é que a leitura é uma atividade comparável à interpretação de uma peça musical: ela dá vida e corpo ao texto, que, sem ela, é letra morta; dá também inflexão, tonalidade e significação ao que antes não havia. Por isso, a obra literária está, de fato, aberta, segundo Umberto Eco, para que o leitor possa preenchê-la e, a partir dela, projetar-se, pois é seu papel estabelecer as conexões, as significações e as ligações que não são ou estão

---

<sup>90</sup> Em termos históricos, o discurso poético está ligado à música. Theodor Adorno aprofunda essa questão ao afirmar que, para o ouvinte, a música erudita se caracteriza pela atitude contemplativa em relação a uma obra de arte, que possui um valor de uso musical. Já a música popular é um bem cultural de consumo e a ela pode-se atribuir o papel de porta-voz de anseios e memórias que circundam a sociedade. No Brasil, a MPB recebeu a contribuição de colonizadores portugueses e foi fortemente influenciada pela cultura africana, depois de povos diversos, como os espanhóis, italianos, franceses, americanos, entre outros.

<sup>91</sup> CYNTRÃO, Sylvia H. *Como ler o texto poético: caminhos contemporâneos*. Brasília: Plano, 2004.

<sup>92</sup> Id., p. 61.

claramente formuladas no texto. Assim, a obra fica disponível para a intervenção do leitor, que, naturalmente, vai dando sentido ao texto e a si mesmo, porque, segundo Proust, a obra literária é sempre o produto de um outro eu, e o leitor da literatura é um leitor de si mesmo.

### 2.3 COMEÇAR PELO TEXTO LITERÁRIO

*A literatura promove a leitura pelo amor ao texto. Lê-se um jornal, um anúncio, uma placa para informar-se... lê-se um texto literário por amor.*  
(Hérbrad)

O texto literário autoriza e encoraja o leitor a múltiplas leituras, ora validadas por dados objetivos do texto, ora por elementos exteriores de natureza cultural. Isso faz com que o leitor tente dizer muito mais do que o texto diz, mesmo que o texto resista à problemática que o leitor levanta. Alguns escritores já se negaram a aceitar certas interpretações que eram dadas aos seus textos, exatamente porque o leitor se achava no direito de extrapolar os limites que até o poeta impunha.

Um caso típico é o poema “No meio do caminho”<sup>93</sup>, de Drummond:

*No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra.  
Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma pedra.*

---

<sup>93</sup> ANDRADE, Carlos Drummond. *Carlos Drummond de Andrade: seleção de textos*. São Paulo: Nova Cultural, 1988. p. 45.



O poema se estrutura pela repetição do verso *no meio do caminho tinha uma pedra* e procura reproduzir o cansaço, a monotonia e o eterno enfrentamento de obstáculos (pedra) na vida (caminho) de qualquer pessoa. As inversões sintáticas – *tinha uma pedra no meio do caminho* –, além de colocar a palavra pedra no meio do caminho da leitura, introduzem a idéia de enclausuramento, de impossibilidade de fuga dos problemas: não importa a direção ou o sentido que se tome, a pedra sempre está no meio do caminho.

Quando de sua publicação no livro *Alguma poesia* (1930), e mesmo depois, esse poema causou grande escândalo e muita divergência a tal ponto que o próprio Drummond organizou, em 1968, a antologia *Uma pedra no meio do caminho – biografia de um poema*, em que reuniu tudo o que se publicara, ou se fez, a respeito, parodiando seus versos. Muitos leitores deram ao poema interpretações bem particulares.

Se esse poema continua ou não sendo combatido pelos gramáticos, que acusam o poeta de descuidar-se da norma culta da língua, o que é natural da geração modernista, Drummond emplacou, intencionalmente, o verbo “tinha” em seu caráter polissêmico, ao evocar a idéia de “existir ou haver”, numa reprodução da linguagem oral, e por fazer cada um assumir concretamente seus próprios problemas, deles até se apoderando para dar suas desculpas.

É verdade que o texto literário exige do leitor uma compreensão que não fica circunscrita tão somente à identificação da palavra e do código, mas também leva em conta a verificação das situações que abarcam a palavra. É imprescindível ao leitor explorar a literariedade da palavra, e, ao mesmo tempo, buscar uma harmonização entre o texto e seu prolongamento, por meio de estratégias ou posturas de leitura que se apoiem na memória literária do texto e nas estruturas que o leitor já traz dentro de si.

Enquanto aprende a ler, o leitor pode também aprender a julgar, na concepção de que a crítica é a arte de julgar as qualidades e os defeitos de uma obra, e na idéia de que é o leitor quem confere vida e sentido ao texto literário, conceito adotado por Roland Barthes em *Critique et vérité*, por Sartre em *Temps modernes* (Situation I) e por Saint Genet em *Comédien et martyr*. Mas esse julgamento não é decisivo, porque, segundo Barthes, a arte de julgar deve ser acompanhada de uma atitude de descobrir, uma vez que a função do texto é fazer com que o leitor atravesse a palavra e se redescubra no mundo que está por trás do texto.

Para Santo Ignácio de Loyola, “existem afeições que me desordenam; existem afetos que me ordenam”, e para Baudelaire<sup>94</sup>, autor de *As flores do mal*, a crítica era a “doutrina do belo”, que dominava a razão e o saber; a razão conduz e o saber esclarece, por conseguinte devia ela residir no diálogo de duas histórias e de duas subjetividades, a do autor e a do leitor investigativo.

Em suma, o texto literário forma no leitor não somente uma competência técnica, mas dá-lhe uma dimensão cultural, além de levá-lo ao lugar de uma experiência moral. Quer dizer que, além do conhecimento necessário para o leitor mover-se na sociedade da cognição, a leitura literária desperta a imaginação que faz o leitor reinventar-se a si mesmo por meio do texto e dos saberes culturais. Com esses propósitos, a leitura literária vai se estabelecendo como prática necessária, mas limitada pelos princípios da aprendizagem da leitura, sem a qual o texto não deixa as intenções para se realizar nos atos.

Diferentemente de textos oficiais ou técnicos, que desenvolvem no leitor a necessidade da leitura que se satisfaz com a informação, o texto literário faz o leitor pensar que sua existência é nula se não existir um prazer estético e intelectual que, longe de operar a magia, constrói-se por meio de uma aprendizagem, formação e iniciação pessoal. Só por intermédio do texto literário, é possível a construção de mundos que se completam, que se constituem a partir de fragmentos de outros mundos fictícios ou reais. Foi esse ideal que embalou o sonho de Dom Quixote, que dizia que leu o mundo para demonstrar os livros, porque não sabia fazer a separação entre mundo imaginário e mundo real.

Mas essa linha tênue entre a realidade e a ficção não corta apenas o leitor; pode também ser resultado de alucinações ou de inquietações, como retratou Flaubert em *Bouvard et Pécuchet* – uma espécie de anti-romance, em que dois copistas vão escrever ou copiar uma história a partir do que lêem. Na verdade, a boa leitura é aquela que estabelece um ponto de equilíbrio entre o sujeito e o objeto, o leitor e o texto, uma vez que, se o leitor deixa de intervir, pode criar a sensação de falta ou, se intervém demasiadamente, pode desfigurar a obra. Para Flaubert, o leitor deve edificar a ficção sob os livros que a escoram, fazendo do saber o fermento do imaginário e sabendo que verdade e ficção são caminhos paralelos. Esse mesmo pensamento é compartilhado pela personagem Dom Quixote, para quem

---

<sup>94</sup> *Doctrinaire du Beau* (BAUDELAIRE, Charles. *Exposition universelle*. 1855, tome II. p. 577).

*así se consiente imprimir y que haya tales libros, creyendo, como es verdad, que no ha de haber alguno tan ignorante, que tenga por historia verdadera ninguna de estos libros*<sup>95</sup>.

Para Jauss, enfim, a leitura de uma nova obra se inscreve sob o pano de fundo de leituras anteriores e de regras e códigos que elas habituaram o leitor a reconhecer. Ela mobiliza no leitor a experiência de mundo por ser sempre uma “percepção guiada” - *perception guidée* - e não pode, por isso, ser reduzida a uma pura experiência subjetiva. Durante a sua concretização, pelo menos dois elementos constitutivos devem ser considerados: o efeito produzido pela obra e a recepção determinada pelo leitor.

#### 2.4 POR UMA LEITURA MAIS POÉTICA NA INFÂNCIA

*Il n'y a pas d'âge pour aimer la poésie!*<sup>96</sup>.

Os leitores infantis são diferenciados porque se revestem de uma emoção especial durante sua iniciação na leitura. É neles que se pode achar ou descobrir o intenso prazer da leitura, mesmo que isso se dê em absoluta parcialidade. Para Walter Benjamin, a leitura infantil é uma forma de pensamento poético que ainda se ignora, mas é o destino previsto do sujeito leitor, porque é uma prática que solicita a consciência, a imaginação, o desejo e o corpo.

A poesia ainda está no imaginário das pessoas por criar imagens, linguagens, paisagens, emoções, amor, nostalgia, música... Mas, desde a etimologia [gr. poiésis (*poesia*) = fazer], a poesia é a arte de trabalhar seu próprio instrumento, a palavra; *c'est donner un sens plus pur aux mots de la tribu*<sup>97</sup>, para repetir Mallarmé. Pelas palavras pode-se não só interpretar o mundo, mas transformá-lo. O exemplo mais contundente do uso da força da palavra vem da história bíblica: *E disse Deus: haja luz, e houve luz*<sup>98</sup>.

<sup>95</sup> CERVANTES, Miguel de. *Don Quijote de la mancha*. Madrid: Real Academia Española, 2004. p. 325.

<sup>96</sup> Transcrição de uma publicidade francesa de estímulo à poesia. A escrita original era *y'a pas d'âge pour aimer la poésie!* Mas estava incorreta. [não há idade para amar a poesia].

<sup>97</sup> [é dar um sentido mais puro às palavras da tribo]. Tradução livre.

<sup>98</sup> Bíblia Sagrada: Gênesis, cap. 1; versículo 3.

Mais do que forma (rima, ritmo e métrica), a poesia transforma a linguagem para melhorá-la, por meio de criações verbais e efeitos estéticos; de fato, é a arte da linguagem. Ao contrário das aparências e dos pressupostos aceitos, a poesia está tanto no poeta quanto no leitor: cada leitor tem os seus poetas e cada poeta, os seus leitores. Ninguém é grande poeta para todos os leitores, nem cada leitor vê grandes poetas em todos os que escreveram no passado ou escrevem em cada momento. Para Valéry, o verdadeiro estado de poesia faz:

1. pensar, criar imagens ou retratar uma emoção a partir de palavras retiradas de um texto (conotação, polissemia);
2. utilizar outras linguagens para reforçar a criação de imagens (música, ritmos, desenhos);
3. o texto apresentar-se de forma diferente, tornando agradável o ato de ler;
4. as artes se aproximarem.

Em “poêmios”, o poeta Corsaletti faz essa aproximação e brinca com o leitor, ao dar ao poema características de meninos caminantes, que vagam na história dialogando com outros poemas, na condição de um boêmio da arte. Esse texto não exige do leitor muitos esforços, o que não significa dizer que o processo de formação do leitor seja secundário.

#### Poêmios<sup>99</sup>

*Os poêmios bebem a noite inteira*

*e eruditos sobre a mesa*

*arrotam odes a Herodes*

*e nêcias a Homero e Nero*

*Quando já cansados de lero-lero*

*e exaustos de tangar boleros*

*sonâmbulos de sambar requebros*

---

<sup>99</sup> CORSALETTI, Fabrício. *Estudos para o seu corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

*os poêmios se recolhem pelos  
escuros becos alexandrinos*

*E assim se vão como bons meninos  
a poemar  
os prêmios  
de seus destinos  
até que a noite tire do bolso o dia*

*E a poemada toda em algaravia  
pára no caminho pra comer bombom  
onde justamente outro poêmio dorme  
como a pedra enorme  
de Drummond.*

## 2.5 O PERMANENTE PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR DA LITERATURA

*O tempo para ler é sempre tempo roubado  
(como o tempo para escrever, por outro lado,  
ou o tempo para amar).  
(Pennac, Como um romance)*

Parece ser consenso que a leitura precisa acontecer em ambientes de linguagem múltipla, como em casa e na escola, sem menosprezar os espaços de biblioteca, associações ou outros. A casa deve ser sempre vista como o espaço de iniciação da leitura, no entanto o uso freqüente da televisão e a falta de hábito de leitura de alguns pais conspiram contra essa vocação. No caso específico da escola, que é o *locus* definido nesta tese, entendida aqui como uma instância de saber e de formação humana que se alimenta nas relações estabelecidas entre as pessoas e o mundo que as circunda, a escola deve empreender novas formas de leituras, tendo como princípio o fato de que a leitura tem efeito sobre o homem, a sociedade e o mundo. E se tal leitura for a literária, não só o universo dos leitores terá um novo componente, como também será possível a criação de novos mundos para dar nova significação à vida.

Nesse processo de formação, a estratégia primeira é aumentar as atividades complementares, de natureza interdisciplinar, diminuir a quantidade de disciplinas no componente de formação específica e privilegiar o que o aluno-leitor faz e realiza. Para isso, a escola deve, inicialmente, organizar os programas curriculares a fim de que a leitura literária seja oferecida em função do projeto político-pedagógico da escola, sem inibir a escolha do aluno-leitor pelo enriquecimento curricular.

A professora Regina Zilberman, em uma palestra na ABRALIC, demonstrou preocupação com o fato de professores e poetas rivalizarem-se, enquanto deveriam se dedicar à mesma função de ajudar, de *ex-ducere* ao conhecimento: “cabe perguntar se as causas para essa atitude não se situam na trajetória de ambos os ofícios, quando poetas foram sacralizados, e docentes condenados à reprodução de leituras, não à formação de leitores”<sup>100</sup>.

---

<sup>100</sup> ZILBERMAN, Regina. “As letras e seus profissionais”. IN: JOBIM, José Luís *et al.* (orgs.). *Sentidos dos Lugares*. Rio de Janeiro: UERJ/UFF, 2006. p. 27.

A leitura é formação, e o leitor não pode se permitir o luxo de se declarar ou se pensar já formado. A leitura constitui, em última análise, um devir correspondente à formação e à educação da pessoa. É responsabilidade da escola, sem dúvida, o processo de formação da pessoa, mas também o é da sociedade, já que a preparação do indivíduo passa pela adoção de um comportamento em que a leitura deixa de ser atividade ocasional para integrar-se à vida do sujeito como necessidade imperiosa.

Compete à escola, hoje, recuperar a função da leitura para rejuvenescer a idéia de uma literatura como modelo imitativo ou explicativo de verdades. Em uma época tão densa de acontecimentos e confusões, a tarefa mais necessária é, sem dúvida, a educação para a formação de leitores; um processo não mecânico, nem imediato, mas que permite uma experiência de liberdade, que leva o indivíduo a se arriscar na aventura da interpretação e tentar dar uma significação à pluralidade do real.

A leitura torna-se, então, não apenas uma necessidade do ensino escolar oficial, mas o grande recurso, a ferramenta indispensável para ler a história e a geografia do mundo, como nas primeiras cartografias do século XV. À leitura de palavras, acrescenta-se todo um variado conjunto de materiais provenientes de outros sentidos, outras artes, outros campos semânticos que, ludicamente, metaforicamente, alegoricamente, reinventam o mundo segundo uma gama de plurissignificações que as diversas facetas da linguagem permitem reconhecer.

Para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. Além dos discursos objetivos e unívocos, que seguem à risca as normas do ensino oficial, existem outros, subjetivos, analógicos, lúdicos, plurissignificativos e altamente inventivos, que, ao se permitirem grande manipulação dos recursos da linguagem, tornam-se extremamente significativos. Só assim, o leitor incorpora e valoriza a cultura popular e começa a imaginar e sonhar, além de fazer uma espécie de ponte entre o modelo culto e o popular.

Em um processo de formação, o leitor poderá inclusive estabelecer as linhas que separam os pré-conceitos das concepções populares de uma cultura popular brasileira viva, contemporânea, de grande influência e que precisa ser mais bem compreendida. Em outras

palavras, tudo o que não esteja previsto ou que entre em contradição com nosso modelo de visão de mundo corre o risco de ser ignorado, rechaçado e desqualificado.

As manifestações populares são oriundas de um modelo de consciência, construído socialmente e baseado na cultura oral, na valorização das hierarquias, da religiosidade, da vida coletiva e do senso comum. Essa compreensão facilita o processo de formação do leitor, pois permite que sua “escolarização” ganhe novo significado na construção de uma sociedade brasileira mais justa, coerente e humana. Um depoimento<sup>101</sup> válido foi apresentado por uma professora-leitora:

*a literatura sempre esteve presente em todas as fases da minha vida. Na infância, logo nos primeiros anos escolares, fui apresentada a ela de uma maneira fascinante, através dos contos de fadas... Com eles aprendi desde cedo como era gostoso viajar através das histórias para lugares diferentes. Na adolescência, os livros continuavam me acompanhando, porém, nesta fase, as músicas ganhavam maior encantamento. O primeiro beijo, as paixões inatingíveis eram embaladas ao som de músicas românticas. Pura poesia! Chegou a fase adulta e com ela as responsabilidades. O curso escolhido não poderia ser outro: Letras. Agora a Literatura se mostrava para mim com uma face diferente, mais séria, mais sisuda. Os grandes escritores nos foram apresentados como se fossem gênios, endeusados pelos professores. E assim ficamos quase que escravos de nossos ídolos até o final do curso. Ser professora não era nem um conto de fadas mas eram tantas histórias...daria pra escrever uma novela e bem dramática. Tenho arrastado meus alunos nos últimos anos para a leitura. E não tem sido tão pesado assim. Agora são eles que me cobram e ficam ansiosos pelo dia de leitura e pelos livros novos. E já que “somos feitos de sonho” porque não sonhar, se emocionar, chorar, sorrir com a nossa preciosa literatura?*

---

<sup>101</sup> SCHIO, M. A. Professora-leitora, aluna do curso *Formação do Professor-Leitor da Literatura*.



## 2.6 APRENDER A LER

*Le problème de la lecture dépasse largement le cadre de l'école*  
(Foucambert)

A leitura não aparece em passo de mágica nem chega ao indivíduo por osmose, pois é adquirida; logo, aprendida. Mas aprendida por meio de um sistema de processamento de informações que constitui um verdadeiro mapa conceitual, gerador de habilidades necessárias para resolver problemas no âmbito da vida. Esses conceitos adquiridos e reelaborados permitem ao homem situar-se no mundo das várias habilidades, por meio de ações conhecidas como competências.

Segundo Jean Foucambert<sup>102</sup>, diretor da Aliance Française de la Lecture, “la politique de la lecture dépasse la pédagogie, mais c’est toujours la pédagogie qui est l’instrument de cette politique”, o que quer dizer que a pedagogia do aprender a ler – *apprendre a lire* – conduz a uma política de saber ler – *savoir lire*. No primeiro caso, as formas orais e escritas fazem a mediação entre a oralidade e o significado, ao passo que, na política, a significação vem pela competência de saber ler as formas escritas. Mas essa pedagogia não pode ficar restrita aos espaços escolares, visto que as práticas familiares também são de natureza pedagógica.

A França, por exemplo, no século XVIII, estimulou a criação da escola de tricotar – *l'écoles à tricoter* – onde as crianças aprendiam a tricotar, tecer – fazer fios de algodão – e nomear plantas ou outros produtos. No século XIX, um comitê de senhoras caridosas decidiu criar uma sala de asilo, a exemplo dos “Infant school”, para acolher crianças pobres, de mães trabalhadoras, a fim de que servisse de lugar de iniciação à leitura, à escrita e à aprendizagem dos primeiros nomes. Essa preocupação francesa visava à aprendizagem da escrita e da leitura; para isso criaram as escolas maternais e elementares – *l'écoles maternelles et*

---

<sup>102</sup> FOUCAMBERT, Jean. *La manière d'être lecteur*. Paris: Bibliothèque Richaudeau/Albin Michel, 1994. p. 22 [a política da leitura ultrapassa a pedagogia, mas a pedagogia é sempre o instrumento dessa política]. Minha tradução.

*élémentaires* –, que causaram grande preocupação em Pauline Kergomard<sup>103</sup>, em razão da tentativa de institucionalização e desenvolvimento precoce da leitura.

A preocupação com a aprendizagem sempre norteou os estudos da pedagogia e alimentou os ambientes escolares, o que fez com que importantes educadores se projetassem no cenário social, entre eles Santo Agostinho, Rousseau, Piaget, Vygotsky, Gramsci, Anísio Teixeira, Paulo Freire, Agostinho da Silva e Darcy Ribeiro. Atento à projeção e importância dos educadores brasileiros, o MEC organizou uma coleção de *Grandes Educadores* em que apresenta cada educador, a obra que produziu, a importância dela na educação brasileira e antologias de textos, levando em consideração os diferentes setores da educação brasileira, com o objetivo de incentivar a leitura, a pesquisa e a busca do conhecimento a partir da história de homens e mulheres que contribuíram para o desenvolvimento humano.

Nessa coleção de 20 volumes figuram nomes, como o da poeta Cecília Meireles, que, apaixonada pelos livros e pela leitura, aos 16 anos se diplomou professora. A vontade e o fascínio pelo "saber" a conduzem, então, para o estudo de outros idiomas e para o Conservatório Nacional de Música, onde tem aulas de canto e violino. Ainda que fizesse versos e compusesse cantigas para os seus brinquedos desde a escola primária, é na adolescência que Cecília Meireles começa a escrever poesias, segundo sua própria definição. Parece que a educadora Cecília Meireles se sobressai à poeta, pelo fato de que sua vasta produção pedagógica, entre textos artísticos e críticos, alcançou respeito na mídia e no cenário nacional, a começar pela publicação, em 1927, da prosa poética *Criança, meu amor*, livro que, posteriormente, seria indicado como leitura oficial nas escolas. Cecília rompe tabus de uma sociedade, deixando sua marca na história brasileira como defensora da idéia universal de democracia, como poeta do lirismo, da simplicidade e da musicalidade, e como educadora comprometida com os ideais da educação.

Na Página da Educação do Diário de Notícias do Rio de Janeiro, no dia 6 de maio de 1931, escreveu Cecília que

*... enquanto uma reforma do Ensino Primário, como a que nos deixou o governo findo, nos promete... uma era nova, e de real importância, para a nossa nacionalidade, o regime atual... nos coloca nas velhas situações de*

---

<sup>103</sup> KERGMARD, Pauline. *L'éducation maternelle dans l'école*. Paris: Hachette, 1881.

*rotina, de cativo e de atraso que aos olhos atônitos do mundo proclamarão, só por si, o formidável fracasso da nossa revolução... E esperávamos uma reforma de finalidades, de ideologia, de democratização máxima do ensino, da escola única...*

Para Cecília Meireles, “a educação, nos tempos de hoje, terá de formar não homens profissionais, homens cidadãos – mas ao contrário, profissionais e cidadãos que sejam preliminarmente homens”<sup>104</sup>, que tenham por ideais o ler e o pensar. Assim,

*Meninos eu vou ditar  
as regras do bom viver  
não basta somente ler,  
é preciso meditar,  
que a lição não faz saber,  
quem faz sábios é o pensar*<sup>105</sup>.

Quando se fala em aprendizagem, a imagem da escola logo vem à tona, talvez não de uma escola reprovada por um sistema ineficiente e arcaico, mas de uma instância que faz da aprendizagem seu dom. Por isso, vale a pena recuperar o pensamento de David Ausubel<sup>106</sup>, em sua Teoria da Aprendizagem Significativa, para quem existem três tipos de aprendizagem:

1. Aprendizagem mecânica – aprendizagem sem associação com algum conceito preexistente; é a etapa inicial de um *continuum*; é predominante no contexto escolar, por isso pode ser facilmente esquecida.
2. Aprendizagem mnemônica – aprendizagem por memória, baseada em conteúdos sem a preocupação de estabelecer as relações entre novos conceitos e os já existentes; é uma reprodução de informações e demonstra conhecimento enciclopédico.
3. Aprendizagem significativa – aprendizagem em que as novas informações se baseiam em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva da pessoa.

<sup>104</sup> MEIRELES, Cecília. *A finalidade educacional*. Rio de Janeiro: Diário de Notícias – Comentário – 23/10/30.

<sup>105</sup> MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 3ª edição. São Paulo, Summus, 1979. p. 117.

<sup>106</sup> AUSUBEL, David. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.

Ausubel interessa a este trabalho, especialmente na aplicação do último conceito, porque liberta a aprendizagem dos espaços escolares e aponta para a possibilidade de aprendizagem em outros contextos sociais. Outra razão é a própria noção de aprendizagem, que parte da idéia de que o processo de formação e de assimilação de conceitos se apóia em subsunçores ou idéias-âncora. Na aprendizagem significativa, há dois princípios fundamentais: o da diferenciação progressiva, que consiste em apresentar conceitos mais abrangentes e inclusivos para posterior assimilação; e o da reconciliação interativa, que consiste na exploração das relações entre proposições e conceitos e no estabelecimento de diferenças e semelhanças. A aprendizagem significativa, portanto, é um processo em que a formação se dá na experiência de vida adquirida na família e no mundo, e esses conceitos se formam de modo arbitrário, numa relação estabelecida na estrutura cognitiva e no modo interacional.

Visto que a leitura é um ato social, que põe em jogo uma competência aprendida de *saber fazer* e a de *saber ser*, que variam na história e nos meios sociais, a aprendizagem significativa ganha importância porque faz o leitor evidenciar níveis de competências e habilidades de acordo com os contextos em que interage. Segundo Gardner, nos seus estudos sobre as inteligências múltiplas, isso aponta para o fato de que a mente tem estruturas que se desenvolvem de forma relativamente autônoma, respeitada a cooperação das inteligências em qualquer atividade humana complexa. Ainda para o psicólogo educacional americano, o isolamento de uma inteligência específica é estratégia adequada para uma visão mais verídica da estrutura da cognição humana. Portanto, para se potencializar a mente, é necessário aprender a lidar com ela ou, pelo menos, entender suas estruturas, o que só é possível pelo caminho da leitura.

Nesse sentido, a leitura é resultado significativo da aprendizagem, que pode compor-se das seguintes fases:

1. *Eleição*: escolha do que se vai ler.
2. *Orientação*: fixação dos objetivos da leitura.
3. *Transposição*: transposição dos códigos escritos para os códigos da compreensão do leitor.

4. *Ação*: materialidade do ato da leitura.
5. *Memorização*: armazenamento das informações captadas.

É preciso, então, aprender a ler de maneira significativa e, para isso, existem três direções:

1. *Fazer da leitura uma reflexão semiótica* – é o que Humberto Eco faz em *o leitor em fábula*, ao visar à produção de modelos abstratos determinantes pela limitação do texto.
2. *Tornar a leitura uma análise quantitativa* – levam-se em conta os diversos períodos da história advindos de exercícios empíricos e conjunturais, linha adotada por Robine, Banderlot e Chartier.
3. *Construir na leitura uma análise poética e filosófica* – parte da cooperação do leitor no ato da escrita e, ao mesmo tempo, a representação do leitor e da leitura no texto literário, pensamento defendido por Barthes e Derrida.

#### 2.6.1 O HÁBITO DA LEITURA

*Conselho aos pais: proibam certas leituras aos filhos, porque assim podem ter certeza de que eles vão ler, e com isso adquirirão o hábito da leitura*<sup>107</sup>.

(Mindlin)

Não basta apenas ter o prazer de ler se este prazer não se tornar hábito. Mas hábito aqui entendido como modo de ser, estilo ou disposição. Por que é importante criar o hábito de leitura? Além de ser uma forma de entretenimento e de lazer, a leitura é um meio de aprendizado em qualquer área. Em vez de propiciar, sobretudo, repouso e alienação, como ocorre com formas passivas de lazer, a leitura exige não só um grau maior de consciência e atenção como também uma participação efetiva do leitor. Na década de 1950, ao definir a

---

<sup>107</sup> MINDLIN, José. *O bibliófilo e a leitura*. In: ABREU, Márcia (org). *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: ALB/FAPESP/Mercado de Letras, 2000. p. 104.

criança como seu público-alvo, Monteiro Lobato<sup>108</sup> antecipou-se ao que passou a ser a tônica internacional da promoção da leitura. Para o escritor,

*a base sólida para um adulto leitor se constrói desde a infância, através do contato com as histórias contadas pelos adultos, do contato com os livros, sem moralismos, com variedade e qualidade de temas, expressando respeito à criança e à sua inteligência.*

A preocupação do criador da literatura infantil no Brasil era que o livro estivesse próximo dos seus leitores. Por isso apresentou o livro como um produto que deveria estar onde o potencial leitor estivesse. Facilitou, pois, o acesso ao livro, tanto diretamente na escola, como no comércio em geral, em especial nas livrarias. Hoje, mais do que nunca, é preciso recuperar o idealismo de alguns literatos para mostrar o valor da leitura e o prazer que um bom texto pode trazer. No entanto, não basta apenas a voz do escritor, se a família e a escola não assumirem o papel de desenvolver nas crianças formas ativas de leitura, que as tornem indivíduos críticos, criativos, conscientes e produtivos.

Não basta fazer a criança compreender que a leitura é o mais movimentado, variado, engraçado e cativante dos mundos, se não lhe permitir que explore esse mundo de papel e de letras com o objetivo de dar-lhe significado a cada descoberta. Esse idealismo que ainda hoje corre nas veias de alguns educadores já corria nos admiráveis versos de Castro Alves<sup>109</sup>:

*Por isso na impaciência  
Desta sede de saber,  
Como as aves do deserto  
As almas buscam beber...  
Oh! Bendito o que semeia  
Livros... livros à mão cheia...  
E manda o povo pensar!  
O livro caindo n'alma*

<sup>108</sup> LOBATO, Monteiro. A barca de Gleyre. São Paulo: Companhia Editora Nacional, S/D.

<sup>109</sup> GOMES, Eugênio. (org., fixação de textos e notas). *Castro Alves – Obras Completas*. 3ª. ed., Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1976, p. 129.

*É germe – que faz a palma,*

*É chuva – que faz o mar.*

O acesso ao livro, tão almejado por Castro Alves, já é realidade nos dias atuais, pois diversas ações têm contribuído para a disseminação da cultura do livro, entre as quais se destacam:

- lançamento do site [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br) - iniciativa do MEC/Capes, que disponibiliza os livros clássicos para a população, pela Internet, para quem a domina;
- criação do PNLL [Plano Nacional do Livro e Leitura] – conjunto de políticas, programas, projetos, ações continuadas e eventos empreendidos pelo Estado e por instâncias parceiras;
- acesso ao livro – um exemplo elogiado pela opinião pública foi a “criação da Parada Cultural”, em Brasília. É fruto da ação de um leitor extemporâneo, que disponibilizou livros para os passageiros que esperam o ônibus coletivo; podem inclusive tomar os livros emprestados, desde que se comprometam a devolvê-los;



Imagem 11: *Parada Cultural*. Fonte: Josué Mendes.

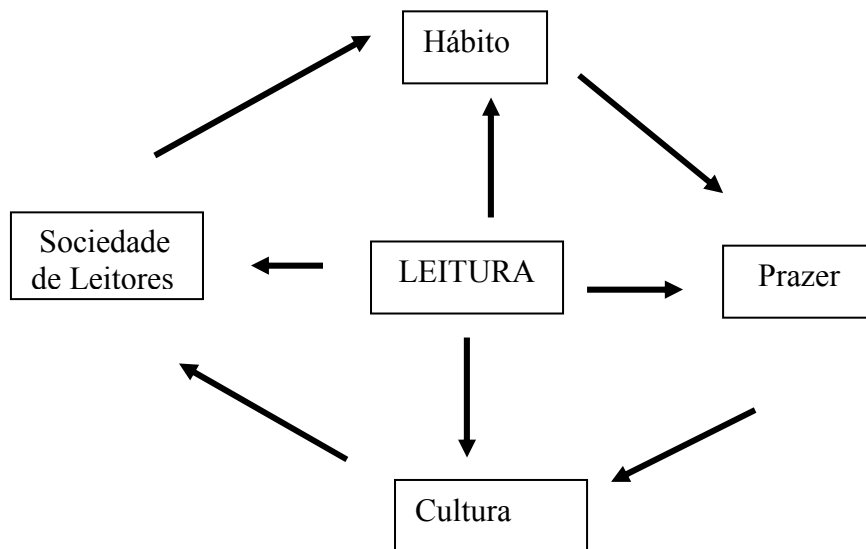


Imagem 12: *Serrilha sobre o projeto Parada Cultural*. Fonte: Josué Mendes.

*Projeto idealizado por um açougueiro que aprendeu a ler aos 16 anos de idade. A proposta é colocar em cada parada de ônibus uma biblioteca à disposição dos transeuntes.*

d) garantia do livro didático a estudantes do ensino médio – ação do MEC que doa o livro didático para o aluno do Ensino Médio e que deve ser devolvido ao final de cada ano.

Somam-se a essas ações incentivos à livre circulação e à disponibilização de livros, pelas diversas formas de divulgação, para que se tenha mais acesso à palavra escrita do que antes, seja por meio da escola, dos produtos de consumo ou seja pelos meios de comunicação. O importante, enfim, é desenvolver um hábito de leitura que contribuirá para a criação de uma cultura de leitura numa sociedade de leitores plenos, conforme o diagrama demonstra:



Estimular a leitura e o gosto pelos livros por meio de ações é o que fazem algumas entidades públicas, privadas e de iniciativas particulares. Merecem referência iniciativas como: o “livro andante” – um livro é deixado em algum lugar, com uma mensagem à pessoa que o encontrar, para que leia e passe-o à frente; a “parada cultural” – sugere aos passageiros que leiam os livros da biblioteca da “parada” enquanto esperam o ônibus; e a da “ONG Leia Brasil”, que já atendeu a mais de mil escolas e dois milhões de alunos, em 132 cidades de oito estados, utilizando a promoção de atividades para a formação de professores e a sedução de alunos para a literatura.



Para estimular o hábito da leitura, ainda se destacam programas de pesquisa, criação e produção cultural em diversas linguagens artísticas, como teatro e vídeo, e outras estratégias, a saber:

1. Lendo e gravando textos: o leitor é estimulado a selecionar trechos – trovas populares, literatura de cordel e poemas conhecidos (I-Juca Pirama, Canção do exílio, ambos do poeta Gonçalves Dias) para fazer gravações caseiras na sua própria voz, com o objetivo inclusive de detectar problemas de fala e expressão.
2. Ouvindo textos literários, de preferência na voz dos escritores: alguns textos, como "José" e "O caso do vestido", na voz de Carlos Drummond de Andrade, e "Jandira", de Murilo Mendes, são exemplos de gravações feitas na voz dos próprios escritores e poderiam ser explorados durante o ensino da literatura.

Em um estudo feito pelo Instituto Poynter<sup>110</sup> sobre hábitos de leitura na Internet, descobriu-se que leitores da *web* são mais detalhistas que os dos jornais impressos. Isso surpreende os que consideram a mídia digital menos propícia para a prática de formação de hábito de leitura. De acordo com os dados, os internautas lêem 77% do texto das notícias publicadas *online*, enquanto os leitores de jornais *standard* somam 62% e os dos tablóides não passam de 57%; depois de escolher uma notícia, 2/3 dos internautas lêem até o final do texto, contra apenas 50% dos leitores de jornais impressos.

É hora da formação de uma nova dimensão literária, a começar pelo leitor, posto que o distanciamento, devido à força da linguagem, à cultura dos leitores e à condição do escritor de grande intérprete da história, pode diminuir graças aos tempos modernos. O que se propõe, neste estudo, é o exercício de uma leitura que desvela a informação do texto utilizando novas estratégias de alcance da matéria literária.

Nesta tese procedeu-se a uma pesquisa sobre práticas de leitura, dentre as quais dez ações foram consideradas interessantes, por facilitar o processo de leitura:

1. *Divulga Leitura*<sup>111</sup>: com o objetivo de incentivar a formação de leitores da literatura, o projeto estabelece parcerias com escolas e municípios gaúchos para oferecer oficinas e

---

<sup>110</sup> Fonte: site Observatório da Imprensa (<http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/>)

<sup>111</sup> Fonte: [www.vivaleitura.com.br](http://www.vivaleitura.com.br)

minicursos, além de colocar autores e contadores de histórias em contato com os alunos que realizaram as leituras indicadas pelo programa. Em 2007, a meta era atingir 100 atendimentos.

2. *Leiturizando*<sup>112</sup>: página na Internet que oferece dicas para o trabalho com a leitura em sala de aula e relatos de experiências docentes, comentários sobre literatura, resenhas de livros técnicos e resumos da vida e da obra de autores nacionais.
3. *Dobras da Leitura*<sup>113</sup>: revista eletrônica dedicada à literatura infantil. Após contabilizar um aumento de 75% no número de visitas e incorporar novos colaboradores em 2006, Dobras da Leitura deu início ao suplemento literário Trevo de Leitura, que traz resenhas feitas por diferentes autores.
4. *Casinha de Leitura*<sup>114</sup>: uma casinha de madeira é a porta de entrada para o mundo, o da leitura. Familiares da cidade paraense de Belterra viajam de forma itinerante durante as campanhas de saúde, como as de vacinação e peso, para incentivar a leitura em um espaço lúdico por meio de implantação de bibliotecas, buscando priorizar as áreas onde possa atender crianças em condições de vulnerabilidade social.
5. *Olimpíada Brasileira da Língua Portuguesa*<sup>115</sup>: com vistas à melhoria da leitura e da escrita, ação prevista no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a Olimpíada Brasileira da Língua Portuguesa estimula alunos do ensino fundamental da rede pública a ler mais e a escrever melhor. A ser realizada em 2008, nos moldes da Olimpíada de Matemática, oferece medalhas e bolsas de iniciação científica aos alunos que se destacarem. A previsão do Ministério da Educação é que 7,2 milhões de alunos reforcem os estudos e participem da primeira edição, que deve mobilizar 187 mil professores em 80 mil escolas públicas. A metodologia e estratégia do projeto *Escrevendo o Futuro*, que busca aperfeiçoar habilidades de leitura e escrita, servem de base para elaborar a Olimpíada Brasileira da Língua Portuguesa.

---

<sup>112</sup> Fonte: [www.alb.com.br](http://www.alb.com.br)

<sup>113</sup> Fonte: [www.dobrasdaleitura.com/index.html](http://www.dobrasdaleitura.com/index.html)

<sup>114</sup> Fonte: [www.vivaleitura.com.br/pnll](http://www.vivaleitura.com.br/pnll)

<sup>115</sup> Fonte: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

6. *Um Estado de Leitores*<sup>116</sup>: criado em 2003, é um projeto conjunto da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo com a prefeitura dos municípios e a iniciativa privada. Ações: revitalização das bibliotecas públicas de todo o Estado, aberturas de salas de leitura, formação de contadores de histórias, corredor literário da Paulista e campanha permanente de captação de livros. Conta com sede própria na capital paulista, na Rua do Triunfo, 301 (próximo à Sala São Paulo, à Estação Julio Prestes e à Estação Luz do Metrô). Ali, serão oferecidos cursos e palestras ligados ao mundo da leitura.
7. *Concurso Literatura para Todos*<sup>117</sup>: estímulo à produção literária de autores que escrevem para jovens e adultos em processo de alfabetização. Nove escritores são contemplados com um prêmio no valor de R\$ 10.000 cada um. Os candidatos podem competir em quatro categorias: prosa (conto, novela ou crônica), poesia, biografia e texto de tradição oral (em prosa ou em verso). Para cada uma delas, são premiados dois autores, e a premiação será dada em março de 2008. Em 2006, 2095 obras concorreram à primeira edição do concurso.
8. *Liberdade pela escrita*<sup>118</sup>: promoção de sessões de leitura para detentas que vivem com seus filhos de até três anos no Presídio Feminino Madre Pelettier, em Porto Alegre (RS). Nos encontros, acontecem também oficinas de narração de histórias e de confecção de fantoches e bonecos. Entre os objetivos estão favorecer, por meio da leitura, a mobilização e construção do imaginário; promover um espaço de liberdade de expressão como forma de resgate da identidade e da auto-estima; e desenvolver, por meio das oficinas, a habilidade de contar e ler histórias para os próprios filhos. A ação faz parte do Eixo 2 (Projetos sociais de leitura) do PNLL, beneficia cerca de 30 presidiárias e foi a vencedora da categoria 3 (ONGs, pessoas físicas, universidades/faculdades e instituições sociais) do Prêmio VivaLeitura, edição de 2006.
9. *Hora de Ler*: Decreto que institui, nas escolas de educação infantil e do ensino fundamental da rede municipal de Itaguaçu (ES), um momento específico para a leitura espontânea e prazerosa, sem a imposição de realizar-se qualquer tipo de

---

<sup>116</sup> Fonte: [www.cultura.sp.gov.br](http://www.cultura.sp.gov.br)

<sup>117</sup> Fonte: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

<sup>118</sup> Fonte: [www.cultura.gov.br](http://www.cultura.gov.br)

atividade em resposta ao que o aprendiz leu. Aproveitando espaços de leitura das próprias escolas, a ação tem, entre seus objetivos, fazer com que os estudantes adquiram gosto pela leitura e consciência de que ela é fundamental para o exercício da cidadania e ampliar a capacidade de leitura e interpretação para melhorar o desempenho no ensino regular.

10. Decretos e leis federais que tratam da questão do livro serão disponibilizados no site do PNLL<sup>119</sup>, dentre eles: legislações estaduais e municipais, Decreto que institui o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas, a lei que Desonera livros de qualquer natureza do PIS/Cofins, a que Institui a Política Nacional do Livro e que dispõe sobre o depósito legal de publicações.

No Brasil, existem ações avançadas no campo da democratização de acesso ao texto, no entanto em países como a França, paradoxalmente, o processo de disponibilização ainda está em construção, o que quer dizer que textos clássicos da literatura francesa, científicos, filosóficos e textos históricos não estão digitalizados. No site Domínio Público, do MEC ([www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br)), o leitor brasileiro pode acessar textos de Gregório de Matos, Gonzaga, Castro Alves, Alencar, Machado, Mario e Oswald, Drummond, Graciliano, Rosa, Clarice, entre outros clássicos da literatura mundial, em várias línguas; a *Bibliothèque Numérique* de France ainda espera disponibilizar textos completos de Descartes, Casanova, Flaubert, Victor Hugo, Jules Michelet, Goethe, Montaigne, Pascal, Alexander Pope, François Rabelais, Racine, Rousseau, Stendhal, Tocqueville, Voltaire, Zola, entre muitos outros.

Alguns dados<sup>120</sup> mostram que os jovens latinos de 15 a 29 anos, entre eles o brasileiro, não têm tanto tempo para ler os clássicos de sua literatura, como *A morte de Artêmio Cruz*, do mexicano Carlos Fuentes, *O jogo da amarelinha*, do argentino Júlio Cortazar, ou *Os sertões*, de Euclides da Cunha. No entanto, quando o assunto é Internet, crianças e adolescentes do século XXI estão informados das novidades, mas quase não lêem livros e bons textos, e fazem de sua casa um centro de entretenimento e de cultura.

---

<sup>119</sup> Fonte: [www.pnll.gov.br](http://www.pnll.gov.br) (Plano Nacional do Livro e Leitura).

<sup>120</sup> Jornal *Valor Econômico*, em matéria do dia 6 de julho de 2007, e reproduzida no site da CBL (pesquisa feita por Guillermo Sunkel, mexicano radicado em Santiago do Chile).

O Jornal de Brasília<sup>121</sup> fez uma pesquisa entre crianças e adolescentes e descobriu que eles freqüentam a escola, têm aulas de inglês, espanhol e francês, fazem atividades físicas, navegam na internet com desenvoltura impressionante e, ainda, encontram tempo para estar com os amigos. No entanto, os estudantes quase não lêem livros, deixando para trás todos os benefícios dessa prática salutar. Sem o hábito da leitura, eles sabem decifrar perfeitamente letras e palavras, mas nem sempre têm habilidade de entender e interpretar questões de provas, temas de redação e clássicos da literatura.

Levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) traz dados reveladores. Quando estão na universidade, época em que a leitura é ainda mais exigida, quase 15% dos estudantes brasileiros não lêem sequer um livro por ano. Ler é uma prática que se desenvolve desde muito cedo, quando a criança nem foi alfabetizada, mas atualmente é preciso adaptar-se aos espaços que se dividem entre letras e imagens, para que o leitor sabe lidar com o isolamento e concentração que a leitura exige.

Ao longo de 2005<sup>122</sup>, foi feita uma pesquisa qualitativa, entre 278 estudantes de três escolas do ensino médio do Distrito Federal - duas da rede pública e uma da rede particular -, a fim de compor um retrato da leitura no Distrito Federal. Denominado *novos olhares sobre a leitura literária*, o projeto foi desenvolvido por cinco alunos da graduação em Letras - na disciplina Laboratório de literatura para o ensino fundamental e médio -, da Universidade de Brasília, e compilou dados tanto quantitativos quanto qualitativos.

Segundo a pesquisa, enquanto Machado de Assis, José de Alencar, Mário de Andrade e Aluizio de Azevedo figuram entre os autores mais lidos, para um grupo de 87 alunos das escolas públicas, na escola particular pesquisada, no repertório dos 191 alunos questionados, aparecem nomes mais atuais como Paulo Coelho e Luis Fernando Veríssimo como preferenciais.

Percebeu-se que o gosto pela leitura e seus benefícios contagia alunos das escolas do governo – nas públicas, 79% gostam de ler; contra 71% da particular, assim como 86% dos alunos da rede pública afirmam ter aprimorado mais seu senso crítico, por meio da leitura, enquanto na escola particular esse número foi de 70%. Quanto ao fato de a leitura “ajudar a

---

<sup>121</sup> NERI, Márcia. “Crianças e adolescentes do século 21 estão antenados com as novidades, mas quase não lêem livros e bons textos”, Jornal de Brasília, 17/09/2007, Brasília-DF.

<sup>122</sup> Fonte: UnB/Secretaria de Comunicação, 12.11.2007

compreender melhor” o mundo em que vivem, 70% dos alunos da escola pública comprovaram esse item, contra 62% da particular.

As respostas dadas nessa pesquisa podem estar ligadas a pelo menos quatro fatores:

1. Dificuldades estruturais das escolas públicas, que contam com pouco material didático diversificado para os alunos e acabam baseando seu ensino em rotineiras leituras de obras mais clássicas, de acesso mais fácil.
2. Maior facilidade que o aluno da rede pública tem de encontrar os clássicos em bibliotecas, sebos e bancas de revista, a um preço mais em conta.
3. Facilidades estruturais que os professores da rede particular têm de levar seus alunos a museus, cinema, teatros e a outros contextos, o que acaba contribuindo para a “redução” dos índices de leitura propriamente de livros.
4. O poder aquisitivo dos alunos da rede privada, que podem acompanhar informações sobre listas de livros mais vendidos, e mesmo comprar prontamente os lançamentos divulgados pela imprensa.

Em tese, compensar essas deficiências com a prática de leitura é algo positivo, mas os motivos que a geram é que não são. O resultado da falta de políticas destinadas ao incentivo da leitura faz com que, das cerca de 140.000 escolas públicas de ensino médio, no país, 74% não possuam bibliotecas minimamente adequadas, em termos de espaço físico e qualidade / quantidade de livros, sem contar ainda que professores readaptados ocupam a função de “bibliotecários”.

Às ações que aqui foram elencadas poderiam somar-se tantas outras, o que deverá ser continuação deste estudo. Entretanto, cabe somente o registro de que o governo brasileiro está estimulando encontros entre escritores, caravanas de autores, jornadas literárias, fóruns sobre livro e leitura, senso literário, produção e formação de acervo livre de direitos autorais, palestras, oficinas de leitura e lançamento de livros. A finalidade precípua é formar uma geração de leitores que faça da leitura uma apropriação da realidade e um espaço de construção de cidadania. Nesse sentido, o depoimento<sup>123</sup> a seguir é pertinente:

---

<sup>123</sup> MACHADO, Heloísa. Professora-leitora, aluna do curso *Formação do Professor-Leitor da Literatura*.

*minha “história de leitura” tem, por assim dizer, muito da influência dos meus pais, mais do que, até onde me recordo, da escola. Meu pai, apesar da convivência pouca, era um homem que investia em livros: enciclopédias, livros de pesquisa, livros de arte e música e livros de história geral. Para ele, ler era estudar. Mas a grande personagem na minha formação de leitora da literatura foi minha mãe: mulher de apenas a “quarta série” primária, mas apaixonada por romances. Acabei por seguir muitos de seus gostos e ler quase tudo que me indicava, a começar pelos clássicos: Tom Sawyer, O conde de Monte Cristo, Vinte mil léguas submarinas, A volta ao mundo em 80 dias, Éramos seis, Clarissa etc. Aprendi que pegar um livro bom era esquecer a vida com ele nas mãos.*

## 2.6.2 O PRAZER DE LER

*Je ne fay rien sans gayeté*<sup>124</sup>

(Montaigne / Mindlin)

Ler por ler. Esse é um passo impotante para se aprender a ler, pois não exige que a técnica suplante a arte. Roland Barthes via no texto literário uma forma de prazer, idéia apresentada em *Le plaisir du texte*<sup>125</sup>, um livro que se desenvolve em quadros e reflexões autônomas que vão se sucedendo na mira de um diálogo e de um aprofundamento com o leitor. Nele, Barthes recupera a idéia do hedonismo, segundo o qual se deve buscar o bem e os valores exclusivamente no prazer, e, mais concretamente, no prazer que se obtém nas impressões sensíveis.

Mas que prazer é despertado no leitor quando lê? Com certeza, múltiplos: o prazer estético, o intelectual, o dos sentidos, enfim o prazer que engloba situações diversas durante o ato da leitura, quer pela forma como o texto é escrito e apresentado, quer pela maneira como o leitor se apropria dele. Esse prazer é bem particular, porque o leitor pode contentar-se com a

<sup>124</sup> [Não faço nada sem alegria]. Tradução livre.

<sup>125</sup> BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

paisagem que embala a sua leitura, com a trama que se desenvolve nas páginas escritas, com o conhecimento que adquire quando lê ou, simplesmente, com o fato de viajar na leitura. Para Barthes<sup>126</sup>, *o texto de prazer enche, satisfaz, contenta e dá euforia; é uma Babel feliz*. Se um leitor tem prazer é porque o texto foi escrito em prazer e o texto deseja o leitor, sintetiza Barthes. O leitor é objeto de desejo, numa relação insidiosa, que busca não uma pessoa, mas o espaço que possibilita uma dialética do desejo, por meio de uma prática confortável de leitura, que se perde na avidez do conhecimento e que se fixa em passagens picantes: *num momento em que meu corpo vai seguir suas próprias idéias – pois meu corpo não tem as mesmas idéias que eu*<sup>127</sup>. Assim, Barthes desperta no leitor a curiosidade por uma forma de apropriação do texto, e essa apropriação é prazer de leitura, porque mostra que certa experiência íntima dos modos de pensamento não é um sinal de desorganização, mas uma fonte de prazer e de criatividade.

Pelo texto literário o leitor tem um encontro com as emoções, os desejos e os saberes que são colocados em jogo pelas experiências da leitura. No entanto, o prazer vai além das sensações extraordinárias; é uma experiência de segunda existência. Pensamento contrário vem do filósofo Michel de Certeau, para quem a leitura é uma “caçada”. O leitor, segundo Certeau, furta-se aos fragmentos que não são capitais de maneira definitiva e, longe de construir e conservar, ele isola, dispersa e extravia o texto.

O autor de *L'invention du quotidien, arts de faire*<sup>128</sup> vai mais além quando afirma que a leitura, contrariamente aos discursos que a escola sustenta, não é nem apropriação do saber nem domesticação da cultura. Ele vê nela uma barreira que circunda o texto para mantê-lo ilhado, sempre fora do alcance do leitor. Ainda se contrapõe a Barthes na idéia de que a leitura livre está reservada a uma elite, que a institui para que não se tenha acesso ao saber e à teoria que permitem reivindicar a autonomia do leitor. E arremata:

*le lecteur est le producteur de jardins qui miniaturisent et collationnent un monde, Robinson d'une île à découvrir, mais « possédé » aussi par son propre carnaval qui introduit le multiple et la différence dans le système écrit d'une société et d'un texte... Bien loin d'être des écrivains, fondateurs d'un*

---

<sup>126</sup> Id., p. 20.

<sup>127</sup> Id., p. 24.

<sup>128</sup> CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano, artes de fazer*. Paris: Gallimard Fólio, 1990.



*lieu propre... les lecteurs sont des voyageurs; ils circulent sur les terres d'autrui, nomades braconnant à travers les champs qu'ils n'ont pas écrits...*<sup>129</sup>

Para fazer coro ao pensamento de Barthes, Pierre Bourdieu apresenta a “leitura pura” como uma forma de puro prazer, capaz de tirar o ator de ler do pragmatismo e colocá-lo como verdadeira compreensão da obra de arte. Para o sociólogo francês, o prazer cultivado na leitura se alimenta das referências cruzadas que se reforçam e se legitimam mutuamente, produzindo inseparavelmente crença no valor da obra, por meio de um processo de canonização, do qual a escola se vale para criar continuamente um corpo de obras canônicas.

### 2.6.3 A CULTURA DA LEITURA

*Formar uma geração de leitores nas condições de desigualdade que persistem na sociedade brasileira é tarefa complexa que exige esforços conjugados de todos que têm compromissos e responsabilidades com o país.*

(Haddad - Ministro da Educação)

*Ensina a criança no caminho em que deva andar para que, quando se torne velha, não se desvie dele.*

(Provérbio de Salomão, cap. 22. vers. 6)

A suposição de que não se lê, porque não se conhecem os segredos maravilhosos do mundo da leitura, porque não se tem o estímulo apropriado ou não se tomou o gosto pela leitura, não resiste a uma análise isenta. O que parece necessário – mais do que campanhas promocionais de prática de leitura – é indagar, sem preconceitos, quem, o quê, como, em que condições, por que razões ou não se lê isto ou aquilo.

---

<sup>129</sup> Id., p. 250. [O leitor é o produtor de jardins que miniaturizam e colecionam um mundo, Robinson de uma ilha a descobrir, mas possuída por seu próprio carnaval que introduz o múltiplo e a diferença no sistema de escrita de uma sociedade e de um texto... Bem longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio... os leitores são viajantes; eles circulam pelas terras de outrem, nômades caçadores através dos campos que eles não escreveram...]. Tradução livre.

Em outras palavras, trata-se de verificar que fatores sociais, políticos, econômicos e culturais promovem ou desfavorecem esta ou aquela leitura. Trata-se de abandonar a postura de quem sabe o que o outro deve ser ou fazer e permitir que aflorem as contradições, os interesses, os valores que corroboram para as práticas leitoras na sociedade contemporânea. Trata-se, enfim, de pôr em questão tanto as leituras quanto os discursos sobre leitura, permitindo que se manifestem as práticas veladas, desautorizadas e desconsideradas.

É preciso, então, formar uma cultura de leitura, sem a qual a sociedade não consegue cultivar valores históricos. Mas, segundo Maffesoli<sup>130</sup>, não se forma uma cultura por decreto, assim como o leitor não é formado à força. As práticas escolares têm demonstrado que uma criança forçada torna-se um adulto esgotado, por isso todo esforço deve ser envidado na base do leitor, ou seja, nas primeiras experiências de leitura. E o caminho é despertar ainda na tenra idade o prazer de ler; nessa fase vale o prazer, o fazer com gosto, deixando a leitura crítica, a compreensão complexa e as múltiplas leituras para depois.

Em se tratando, porém, da realidade brasileira, é preciso estabelecer uma boa convivência com a televisão, para não se travar uma luta vã. A proposta, então, é desenvolver projetos que utilizem a televisão de maneira didática, com programação direcionada especialmente para o público infantil, sem a obsessão comercial. Isso é possível, basta acompanhar a programação da Rede Minas, uma emissora estatal de interesse público, criada em 1984, com o objetivo de promover o intercâmbio de valores, educação e cultura entre a população de Minas Gerais. Uma de suas experiências de sucesso é o programa *Livro Aberto*, no ar desde 1999, que traz curiosidades, vídeo-textos e depoimentos de escritores e professores, com o objetivo de apresentar a literatura de maneira atraente e acessível. A cada edição, diferentes temas e autores da literatura universal, como José Saramago, Milton Hatoum, Luiz Ruffato, Adélia Prado, entre muitos outros, são abordados, e a transmissão é feita em parceria com a Radiobrás.

Na mesma proporção em que os meios de comunicação ganham terreno, invadindo lares, o que faz parecer desnecessária a leitura, ações de Estado devem ser empreendidas no sentido de tornar a leitura prazerosa e imprescindível, a partir de *slogans*, chamadas, depoimentos e programas voltados para esse fim. É certo que os meios de comunicação

---

<sup>130</sup> MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 2005, passim.

camuflam uma intencionalidade dificilmente percebida pela maioria da população que utiliza uma programação padronizada de opiniões e atitudes. Por isso, é importante combater a massificação para que o telespectador tenha a oportunidade de tomar qualquer decisão, à base de um pensamento crítico.

É preciso que a leitura não perca sua profundidade e razão de ser, mesmo estando arraigada aos estilos de vida dos leitores, que estão condicionados pelo seu tempo. Na época da revolução industrial, o principal, senão único, recurso que as pessoas possuíam para desenvolver a erudição eram os textos escritos ou registros. Hoje, porém, com o desenvolvimento tecnológico, há uma tendência de considerar a leitura menos necessária do que em outros tempos, e de dar à televisão muitas das funções que, antes dos adventos da comunicação de massa, eram próprias do texto impresso.

Sabe-se que a longevidade de uma obra depende da capacidade do leitor de alcançar a própria longevidade que ela lhe propõe. A obra literária só existe quando está sendo lida e recriada na imaginação do leitor. E cada leitor poderá recriar um mesmo texto com detalhes diferentes, independentemente do que o autor quis imprimir nele ao escrevê-lo, porque a emoção do autor, ao produzir seu texto, não será, necessariamente, a mesma do leitor ao recriá-lo.

Portanto, o princípio de que não se nasce leitor, mas aprende-se a ser leitor, alimenta a formação da cultura da leitura, em função dos seguintes pressupostos:

1. pela literatura (re)conhece-se a realidade;
2. a promoção da leitura aproxima o leitor da cultura;
3. a educação literária conduz o leitor a uma educação estética;
4. os saberes relativos à literatura estão em permanente atualização;
5. a biblioteca deve promover o encontro do leitor com o livro.

O último pressuposto é um dos temas de *A divina comédia*<sup>131</sup>, especialmente numa passagem que estabelece como paradigma o poder que o livro exerce sobre os sentimentos e as reações do leitor. No Canto V, de “O Inferno”, Dante ouve a história de Francesca de Rimini e Paulo Malatesta, que foram mortos por Gianciotto Malatesta, marido de Francesca e irmão de Paulo, por eles terem se apaixonado um pelo outro. Durante o julgamento, o livro não somente foi objeto sobre o qual Francesca e Paulo se deram a conhecer, mas permitiu mais profundamente a um e a outro tomar consciência de si, por meio de uma linguagem particular advinda da leitura de que as personagens poderiam ser salvas da ignorância ou ser conduzidas à perda. Por consequência, o livro representado no livro pode igualmente ser um objeto sentimental e dramático.

Se ler é viajar pelo desconhecido, adquirir conhecimento, exercer a criatividade e vivenciar experiências, nada melhor do que começar pela criança que tem uma importante capacidade de materialização das possibilidades de leitura. A criança vive num mundo de viagens e de construção imaginária, mas precisa ser provocada, em sua curiosidade, para descobrir as coisas e ir buscá-las nas páginas de um livro ou de vários, ao mesmo tempo. Mas isso ela só vai aprender se lhe for ensinado.

## 2.7 O PROFESSOR-LEITOR

*Feliz é aquele que transfere o que sabe  
e aprende o que ensina.*  
(Cora Coralina)

Falar de formação de leitor e mais estritamente da formação de cultura de leitura é olhar especialmente para quem é dada a missão formadora, mesmo que ao professor seja atribuído o rótulo de não-leitor. É interessante considerar primeiramente que a palavra leitor tem implicações com o modo como se organiza e se reparte o conhecimento nas sociedades industriais. A oposição leitor *versus* não-leitor precisa ser relativizada pela multiplicidade dos materiais escritos e pelo desenvolvimento dos meios de comunicação eletrônica. Nas sociedades industriais, é leitor qualquer pessoa, ainda que analfabeta, que tem conhecimento

---

<sup>131</sup> ALIGHIERI, Dante. “O Inferno”. In: *A divina comédia*, pp. 47-53. Fonte: [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br)

sobre a escrita e usa esse conhecimento para a realização de tarefas cotidianas e fundamentais à vida urbana. Portanto, leitor é alguém que conhece o código escrito ou que tem domínio sobre certos protocolos, ainda que não seja totalmente abrangente.

Para Rubem Alves, o professor é o “cozinheiro da felicidade”, que torna o conhecimento palatável, apetitoso, e que atia a vontade de seus alunos de comer, de experimentar a leitura e, depois de prová-la, ser fígado por ela. É o professor, na condição de mediador da leitura, que acrescenta novos sabores aos encontros do leitor com o texto.

Com o objetivo de formar uma nova geração de leitores, ao mesmo tempo aplicar os referenciais teóricos apresentados neste estudo, foi oferecido o curso *Formação do Professor-Leitor da Literatura*, no período de 12/9/2007 a 1º/11/2007, aos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, com uma grade horária de 40 horas e certificação dada pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do DF – EAPE. O interessante foi a repercussão do curso na prática dos docentes, comprovada por alguns depoimentos dos cursistas<sup>132</sup>.

Entre eles, destacam-se os seguintes:

1. Durante o curso pude constatar a importância da Literatura em nossa vida, como ela faz parte de nosso cotidiano. Pudemos ampliar nossos conhecimentos e entender conceitos até então esquecidos ou camuflados em aulas de leitura. Traçamos, a partir daí, novos parâmetros para as aulas de português e leitura, acrescentando novas idéias aos planejamentos. (Maria Aparecida Schio)
2. Este curso me fez pensar em encarar um mestrado. É o grande legado que o curso trouxe para mim, pois percebi que realmente gosto de literatura. A luta agora é para saber qual será minha linha de pesquisa. Pretendo ler muitos livros nestas férias e assim, quem sabe, surgirá uma idéia “genial” para o meu mestrado. (Delma Xoteslem)
3. Minha motivação para me inscrever nesse curso veio do uso de uma palavra bem sugestiva no título: “professor-leitor”, visto que nunca tinha pensado nesse sujeito, em suas implicações, atitudes ou objetivos. Quero... expor, então, aquilo que ficou, que me impressionou e de fato me fez renovar o olhar não só para o meu universo de

---

<sup>132</sup> Os nomes, em cada depoimento, são verdadeiros, e sua publicação foi devidamente autorizada pelos cursistas.

professora, sobretudo para o meu envolver com os alunos no ato da leitura e no de se fazer leitor de literatura. (Guiana Brito)

4. A literatura é uma forma fascinante que dá uma dimensão concreta da realidade. Essa literatura sai do texto e migra para as canções, cinema, TV e as artes plásticas. Mesmo com um avanço tecnológico, é importante estimular a criatividade, defender o contato físico com o livro que pode fazer grande diferença no dia-a-dia do público-leitor independente da idade. Esse é o compromisso que assumo a partir de nosso curso. (Rita de Cássia)
5. O curso Formação do Professor-Leitor da Literatura teve como objetivo despertar no professor o gosto pela literatura e a busca de estratégias para fazer do aluno um novo e interessado leitor da literatura. Os encontros foram muito proveitosos. Cada um deles despertava um interesse em ser fiel à leitura. (Lourenço Sol)

### CAPÍTULO 3

#### PERFIL DO LEITOR



Rodrigo John

Imagem 13: *Montanha do leitor*.<sup>133</sup>

*Yo soy un lector que transformou en el escritor. Pero pienso que la felicidad del lector es mayor que la del escritor, pues el lector no tiene por qué sentir preocupaciones ni angustia: sólo aspira a la felicidad. Y la felicidad, cuando eres lector, es frequent.*

(Borges – escritor argentino)

<sup>133</sup> Fonte: [www.editoraprojeto.com.br](http://www.editoraprojeto.com.br) [Projeto Ler é pra cima].

### 3.1 CATEGORIZAÇÃO DO LEITOR

*Desejaria ser a noite para contemplar teu sono com mil olhos.*  
(Platão)

James Joyce repetia com frequência que seus livros eram escritos para um leitor ideal, acometido de uma insônia ideal. Por isso nada esperava do leitor, a não ser que ele dedicasse a vida inteira a ler seus livros, na verdade seus dois romances – *Ulysses* e *Finnegans Wake* –, que jamais acabam porque foram escritos para ser lidos a vida inteira. A despeito do leitor ideal evocado pelo escritor, o que se tem hoje é um leitor categorizado em tipos e modelos, representando uma tipologia formada de maneira aleatória.

Já a pedagoga argentina Emilia Ferreiro costumava afirmar que o que se sabe do leitor muda com o tempo; atribuía isso à velocidade das informações que chegam e partem a todo instante. Essa idéia de mutação é que estimula a lógica do mercado editorial que imprime uma força sobre o escritor para que produza uma literatura de conveniência, que atenda prioritariamente os interesses do mercado e as necessidades pessoais.

O leitor é o fiel da balança em qualquer dos casos anteriores, quer do ponto de vista ideal quer do real. Tratando-se deste último, o que se percebe é que ele está implicado de múltiplas habilidades e sabe que o olhar que lhe serve para a literatura pode também lhe servir para outros gêneros textuais. E assim vai esse leitor lendo o que é e o que não é literário, muitas vezes envolvido por dilemas que o fazem ora bom leitor da literatura, mas incapaz de fazer uma leitura adequada das outras informações; ora compreende facilmente o mundo das imagens nas propagandas, mas apresenta dificuldade na percepção de uma imagem literária. Essa questão termina por exigir que o leitor saiba ler tudo: da escrita ao olhar; da expressão ao horizonte; da natureza à vida, pois “a vida também é para ser lida”<sup>134</sup>, como disse Guimarães Rosa.

Na tentativa de cativar o leitor, os escritores adequam-se à visão mercadológica, fazendo desse leitor o ponto de partida e de chegada das várias teias de uma “aldeia global”,

---

<sup>134</sup> ROSA, João Guimarães. *Tutaméia*. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. p. 8.



para usar a expressão de Marshall McLuhan. Eles escrevem seus romances de modo que, quando o leitor termina um capítulo, tem que ler o outro, numa reprodução tecnicamente influenciada pelas séries de televisão, de deixar o leitor ávido do “a seguir cenas do próximo capítulo”. Eis uma das razões por que cresce de forma volumosa a produção massiva de livros sem méritos literários, como os do escritor americano de best-seller Sidney Sheldon (1917-2007), que se orgulhava da autenticidade de seus romances e afirmava que escrevia sempre sobre o que tinha experimentado na própria carne porque não podia *enganar* o leitor, e os de Paulo Coelho, escritor brasileiro que acolhe o leitor frívolo porém não convence os leitores críticos nem a crítica. Independente da qualidade, esses *ícones da literatura de massa* continuam a ser lidos, não só entre pessoas que preferem a literatura que não estimula o pensar, como também entre aqueles que têm por missão ensinar a ler. Em uma pesquisa feita pela revista *Veja*<sup>135</sup>, entre professores, o livro *O alquimista*, de Paulo Coelho, é o segundo mais lido, depois de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, o que mostra que o mago de Santiago só perde, no Brasil, para o bruxo do Cosme Velho, na preferência dos professores.

Esse leitor real é grande consumidor de textos de auto-ajuda, cujas narrativas apresentam personagens centrais às voltas do destino e promessas de uma vida melhor. Se for tomado o leitor das últimas quatro décadas do século XX, percebe-se que ainda é necessário desenvolver uma opção de leitura que o liberte das fórmulas milagrosas e o inicie numa literatura de estranhamento. É preciso, também, interessar-se pela leitura de certos textos de ficção como forma de lazer.

Em uma enquete<sup>136</sup> lançada em seu site ([www.alb.com.br](http://www.alb.com.br)), a Associação de Leitura do Brasil (ALB) quis saber que tipos de textos constavam na preferência dos leitores reais. Ainda que a forma de responder a essa enquete tivesse recebido críticas de vários respondentes, as incidências maiores recaíram, por ordem, em (1º) livro técnico, (2º) livro de literatura e (3º) Internet, seguida de perto por jornais e revistas. Apenas 4% apontaram a opção livro didático. Enciclopédias, manuais, guias e catálogos praticamente não foram apontados como materiais de leitura nessa enquete. Concluiu-se que há uma relação íntima

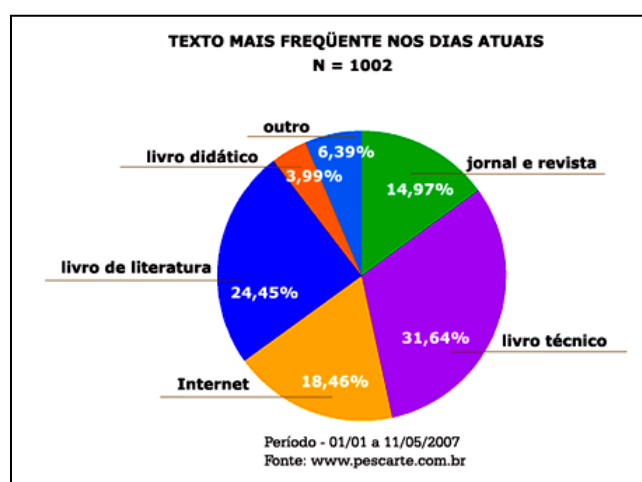
---

<sup>135</sup> Pesquisa feita pela Revista *Veja*, em 23 de novembro de 1994, pp. 108-12, e confirmada 10 anos depois, em 26 de novembro de 2004, pp. 96-8.

<sup>136</sup> Gráfico 3: Textos mais frequentes nos dias atuais [dados organizados por Ezequiel Theodoro da Silva], (12/maio/2007).

entre a opção "livros técnicos" e o curso e área que a pessoa está fazendo no momento (mestrado, doutorado) e que literatura parece entrar como contraponto: prazer e descanso.

<i>Que tipo de texto você mais freqüentemente lê nos dias atuais?</i>	
Jornal e revista	14,96% (150 votos)
Livro técnico	31,61% (317 votos)
Internet (site e e-mail)	18,54% (186 votos)
Enciclopédia	(nenhum voto)
Livro de literatura (ficção e poesia)	24,43% (245 votos)
Manual-guia-catálogo	0,10% (1 voto)
Livro didático	3,99% (40 votos)
Outro	6,38% (64 votos)
Total: 1003 votos	



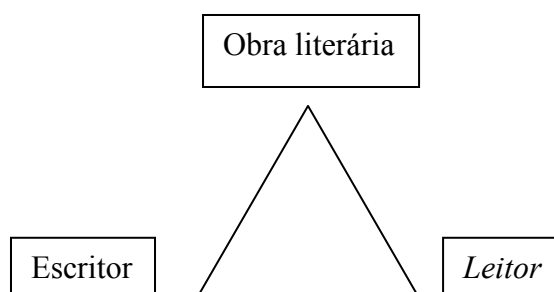
A verdade é que a preocupação com o valor estético da arte, defendida pela teoria marxista, e a literatura como reflexo da sociedade, pensamento resumido de Barthes, terminou por contribuir para uma desconsideração do leitor. Para o crítico Luiz Costa Lima<sup>137</sup>, esse

<sup>137</sup> LIMA, Luiz. Costa. *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. pp. 16-17.

descaso se fazia em nome da importância estética da obra, mas era necessário (re)descobrir o leitor sem ameaçar a autonomia do discurso literário. Apesar disso, o leitor sempre foi objeto de estudo e de interesse.

a) DO PONTO DE VISTA DA REALIDADE CONCRETA

1. Leitor-indivíduo: aquele que lê; o leitor escolarizado.
2. Leitor-peça: parte viva e ativa da estrutura da obra, fundamentalmente constituída pelo horizonte de expectativas da experiência literária (Wolfgang Iser).



3. Leitor-real: (*lecteur réel*) – a obra literária não é escrita no vazio, nem dirigida a uma posteridade; é escrita para um destinatário concreto, um leitor real (Krauss), indivíduo que deve despir-se de todas as ideias pré-concebidas, tendências pessoais e idiosincrasias, e vestir-se tanto de competência lingüística e de competência semântica como de competência literária. Para Jauss, o leitor real deve ser considerado sob uma perspectiva diacrônica, já que efetua uma leitura necessariamente marcada pelo momento histórico em que se insere.

4. Arquileitor [l'architecteur < *archê* (gr.) princípio, origem, começo] – conceito de Michael Riffaterre, que leva em conta o fenômeno da intertextualidade, segundo o qual o arquileitor lê bem um texto literário quando se dirige aos múltiplos textos que o constituem e que o direcionam para o tipo de leitura que deve ser feita. Considera-se o arquileitor uma forma de palimpsesto, em que se vão registrando todos os comentários e análises, incluindo os próprios exercícios de auto-interpretação e correção do autor.

b) DO PONTO DE VISTA DA REALIDADE DA OBRA

1. Terceiro estado – figura empírica fora da obra (Jauss).
2. Construção ideal – a arte literária só tem vez pelo prazer, ainda que advindo do consumismo burguês das emoções (Adorno).
3. Elemento extrínseco – o leitor está em face do texto e não em presença de elementos histórico-sociais (*New Criticism*).
4. Elemento de concretização – permite ao leitor criar em sua consciência objetos ou imagens que podem perfeitamente concretizar “coisas” na mente do leitor. É essa concretização que torna a obra inseparável da vida humana, ao mesmo tempo estabelece o elo entre a obra e quem a lê (Fenomenologia).
5. Elemento de percepção – leitor capaz de fazer convergir três linguagens: verbal, visual e simbólica (Escola de Praga).
6. Leitor-mirage (*lecteur visé*) – leitor sobre o qual se apóia a leitura que, clara ou não, abre a porta da ficcionalidade e da imaginação (Wolf).
7. Leitor-modelo (*lecteur modèle*) – leitor capaz de trazer à luz os conteúdos que estão escondidos, segundo Umberto Eco. É um leitor exterior à obra, que está numa projeção teórica e numa construção estratégica, mas representado no texto e nos personagens. Corresponde a um produto dialético que resulta do processo da leitura, dependendo, em larga medida, do leitor inscrito no texto. Aparece frequentemente nas obras de ficção, como personagem, e se torna leitor de si mesmo ou da obra. Exemplos de leitor-modelo: Dom Quixote, Ema Bovary e Bouvard e Pécuchet.
8. Leitor-implícito (*lecteur implicite*) – representação do leitor tal qual está implicado no texto e para quem se dirige o processo de leitura. Entende-se por “leitor implícito” o destinatário intratextual do discurso narrativo “narratário”, em oposição ao leitor real ou extratextual (Estética da Recepção e Genette).
9. Terceira dimensão ontológica – o leitor se apropria do texto por meio de perspectivas, num real palpável e científico, para trazer a obra ao mundo. Só que essa obra é “produção esquemática”, portanto inacabada e incapaz de superar-se, por um lado, e “estado de disponibilidade”, do outro, à espera de um leitor que estabeleça uma relação ativa com ela.

Essa duplicidade permite infinitas concretizações a que uma obra de arte pode dar lugar (Ingarden).

10. Terceira via – o leitor deverá situar sua leitura no limiar do individual e do total, politicamente entre o socialismo e o capitalismo (Husserl).

c) DO PONTO DE VISTA DA REALIDADE DO AUTOR

1. Leitor-ideal (*lecteur ideal*) – O termo reveste-se de uma dupla significação, uma vez que pode implicar, por um lado, o leitor que é construção do texto, entidade fictícia, definida como ideal pelo autor que o concebe enquanto alguém que irá concretizar convenientemente a sua obra, e, por outro lado, o leitor que é concebido pela teoria literária, de acordo com cada método crítico, entendido como entidade capaz de realizar a leitura ideal (H. Link).

2. Leitor-imagem: imagem do leitor tal qual foi forjada pelo autor.

3. Leitor-explicito (*lecteur explicite*) – figura fictícia a quem se direciona o texto, por meio de apóstrofe, diretamente (“meu caro leitor”) ou indiretamente (“o leitor precisa estar atento”); representação explicitada na textualidade.

d) DO PONTO DE VISTA DA REALIDADE FORMATIVA

1. Leitor-informado (*lecteur informé*) – O leitor informado foi definido por Stanley Fish como alguém dotado, simultaneamente, de competência linguística (o “conhecimento semântico” de que faz uso um ouvinte adulto para compreender uma mensagem) e de competência literária (o “conhecimento interiorizado das propriedades do discurso literário”). Apesar de não parecer possuir quaisquer qualidades supranaturais, este leitor informado não corresponde a nenhum indivíduo em particular, mas é antes uma espécie de ideal, “nem uma abstracção, nem um leitor vivo e concreto, mas um híbrido – um leitor real (eu) que faz tudo o que pode para se informar” (Stanley Fish).

2. Leitor-formatado (*lecteur formé*) – leitor escolarizado, formado de aprendizagem.

3. Leitor interdisciplinar – percebe o valor estético de uma obra literária (Ingarden).

## e) DO PONTO DE VISTA DA CRÍTICA

1. Leitor-abstrato (*lecteur abstrait*) – construção do crítico literário.
2. Leitor-competente – capaz de perceber as intenções do autor e apresenta conhecimentos lingüísticos e literários suficientes.

## f) DO PONTO DE VISTA DA MÍDIA

1. Leitor-virtual – assume um papel ativo que o transforma, simultaneamente, em leitor e co-autor (Michael Heim, 1987).
2. Leitor de hipertexto<sup>138</sup> (*lecteur hypertextuel*) – capaz de navegar em diversos textos que se relacionam pela intertextualidade; faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto.

O que se pode confirmar, inicialmente, é que o leitor lê variados tipos de texto, mas a pesquisa restringiu a resposta à marcação de um só tipo de texto, o que provocou uma celeuma. É verdade que esses dados não são suficientes para oferecer um panorama de leituras, no entanto dois fenômenos merecem atenção: a leitura dos didáticos acaba sendo prioridade em função das atividades profissionais e, segundo, a leitura das obras da literatura infanto-juvenil acrescenta profissionalmente, mas acima de tudo dá prazer. Na opinião de alguns, se fosse retirado o caráter de obrigatoriedade da leitura da literatura, talvez o livro cumprisse seu papel de coadjuvante na construção de uma vida. Independente desse cenário, os estudos apontam para algumas novidades quando o assunto é o leitor.

---

<sup>138</sup> Esse tipo de leitor pode utilizar o processamento de informações descendente (*topdown*), por meio de uma abordagem não-linear, para chegar a uma dedução de informações não-visuais; ou ainda o processamento ascendente (*bottom-up*), a partir da análise indutiva e sintética das informações, a fim de construir significado. Pode também esse leitor utilizar os dois processos apresentados (ascendente e descendente) de forma complementar.

### 3.2 SINGULARIDADES DO LEITOR

*El lector contribuye a la obra, enriquece el libro.*

(Borges)

O escritor, por meio de um domínio técnico e na função de um *aio*, conduz o seu leitor para fora de si mesmo, levando-o, pelo prazer estético, a refletir e olhar o mundo à sua volta com o objetivo de que novos sentidos sejam construídos. Embora não seja função prioritária da literatura ensinar<sup>139</sup> algo a alguém, marcando a ferro e a fogo, ditando normas de conduta, a literatura não pode furtar-se à idéia de *educar*<sup>140</sup>, ao conduzir para fora do sujeito o que nele existe e, assim, ampliar-lhe a percepção de mundo.

Mas formar leitores é papel do escritor? Com certeza não, se o texto literário não fosse um tecido ou uma área de jogo, em que o sentido vai se formando por inferências e pela subjetividade do leitor, ora sugeridas pelo texto, ora conduzidas pelo escritor. O escritor sabe que a sagacidade do leitor é importante, principalmente no texto de estrutura policial, que o intima a preencher as lacunas do texto a partir das pistas ou da suspeição, numa operação que envolve montagem e motivação.

Na tentativa de desenvolver a aptidão para compreender ou aprender por simples indícios, dois nomes se destacam na literatura: Machado de Assis, na literatura brasileira, e Júlio Cortázar, na argentina. Ambos se notabilizaram, como mestres, por despistar o leitor, ora envolvendo-o na trama, ora expulsando-o, num jogo que não termina no texto. Qual leitor ainda não foi rondado pela inquietante pergunta: *Capitu traiu ou não Bentinho?* Ao longo de todo o romance, o perito Machado aponta o caminho da traição, mas desaponta o leitor pela certeza de que a dúvida irá persegui-lo sempre.

---

<sup>139</sup> Ensinar (*in* = dentro e *signare* = sinal) – calcar de fora para dentro a mente do aluno, colocando nela marcas, afirmações. (Id.).

<sup>140</sup> Educar (*ex* = fora e *ducere* = conduzir) – conduzir para fora, conscientizando o aluno de um conhecimento latente em seu espírito. (*Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*, versão 1.0, dezembro de 2001).

Já o argentino/belga Julio Cortázar é daqueles escritores cujo microcosmo é habitado por seres que são prisioneiros de suas próprias armadilhas, as quais são, na maioria das vezes, fantasias irrealizáveis. Múltiplos caminhos se bifurcam, mas, como nos jogos de Jorge Luiz Borges, eles são labirintos que terminam por aprisionar suas personagens. Em *Jogos Subterrâneos*, filme do brasileiro Roberto Gervitz, inspirado no *Manuscrito Encontrado em um Bolso*, de Cortázar, o pianista de bar, Martin (Felipe Camargo), para escapar à solidão, cria um quebra-cabeça em que sua engenhosidade é decisiva para o seu futuro. Não manipula, é manipulado por coincidências e aparências que terminam por enredá-lo numa trama digna de *filme noir*. Enfim, os fios vão se desenrolando para mostrar facetas inusitadas daqueles com os quais o personagem se relaciona.

Ser leitor, nessa perspectiva, é adquirir o conjunto de competências e esquemas de percepções e apreciação para testá-los no ato da leitura. Ele sabe que a literatura organiza certa confusão dentro de um espaço de contradição, polissemia e ambigüidade de personagens, percursos, universos e de palavras, numa construção de um conjunto de indeterminações e de abertura de sentidos que somente sua colaboração ativa pode transformar em um sistema ordenado de significados.

Entretentes, o leitor não está somente relacionado ao ato da leitura, como sempre se estudou. Nessa singularidade apontada pelo tempo presente, é hora de vê-lo assumindo novos papéis perante o texto literário, especialmente quando é ele responsável por fazer surgir um novo escritor. Em seu polêmico estudo, *A morte do autor*<sup>141</sup>, Roland Barthes apresenta a idéia de escritor como sujeito social e historicamente constituído, um produto do ato de escrever – é o ato de escrever que faz o autor e não o contrário. Essa idéia também permeou o pensamento do escritor americano J. G. Ballard<sup>142</sup>, segundo o qual:

*será que o escritor ainda pode usar as técnicas e as perspectivas do romance tradicional do século XIX, com sua narrativa linear, sua cronologia uniforme, seus personagens imponentes habitando seus domínios dentro de um espaço e de um tempo amplos? Será que seus temas são as fontes do caráter e da personalidade fincadas no passado, a análise tranqüila das raízes, a avaliação das nuances mais sutis do comportamento*

<sup>141</sup> BARTHES, Roland. *A morte do autor*. Trad. Antonio Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1984.

<sup>142</sup> BALLARD, J.G. *Crash: estranhos prazeres*. Rio de Janeiro: Record, 1997. p. 6.



*social e dos relacionamentos pessoais? Teria ainda o escritor autoridade moral para inventar um mundo auto-suficiente e auto-enclausurado, para comandar seus personagens como um examinador, conhecendo todas as respostas de antemão? Poderia ele deixar de fora qualquer coisa que prefira não compreender, inclusive seus próprios motivos, preconceitos e psicopatologia?*

As questões levantadas por Ballard mostram que ler e escrever são divisas que mereceram atenção, pelo fato de serem atividades conhecidas como uma sendo a continuidade da outra. A leitura é uma descoberta do mundo; é a chave que permite penetrar o real, é o portão que se abre para a decodificação – para usar as metáforas de Sartre. Mas é também uma despersonalização que leva a descobrir um mundo de palavras e de coisas que se expressam na experiência do escritor, por meio da linguagem, da arte e do mundo. Victor Hugo, poeta do romantismo francês, sonhava ver, um dia, o leitor irmanado com o poeta, fazendo as mesmas experiências: *Ah! insensato, quem crê que eu não sou tu!* Mas foi Baudelaire, o autor de *As flores do mal*, que, de um lado, provocou o leitor e, de outro, mostrou-se benevolente, ao situar leitor e escritor dentro de uma mesma comunidade, temática evidente na última estrofe do poema “Ao leitor”<sup>143</sup>:

*É o Tédio! – O olhar esquivo à mínima emoção,*

*Com patíbulos sonha, ao cachimbo agarrado.*

*Tu o conheces, leitor, ao monstro delicado*

*– Hipócrita leitor, meu igual, meu irmão.*

O artista percebe o mundo de uma forma inédita, e é seu papel se esforçar para tirar as palavras dos hábitos e do lugar comum para dar-lhes possibilidades significativas profundas e originais. Para Mallarmé, significa *dar um sentido mais puro “às palavras da tribo”*. Esse papel subversivo do artista o faz pregar o anti-regime e a libertação pela escrita, temática presente no filme *Das Leben der Anderen*<sup>144</sup> (*La vie des autres* ou *A vida dos*

<sup>143</sup> Fonte: [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br)

<sup>144</sup> Fonte: [www.deandresliv.dk](http://www.deandresliv.dk) [É um filme político-policia, baseado em fatos reais, que conta a história do bem-sucedido escritor e dramaturgo Georg Dreyman (Sebastian Koch), muito lido no Ocidente, e de sua companheira Christa-Maria Sieland (Martina Gedeck), atriz de teatro, colocados sob escuta por microfones

*outros*), escolhido para o Oscar de filme estrangeiro em 2007, do jovem diretor Florian Henckel Donnersmarck.



Vê-se que o leitor está ascendendo ao *status* de escritor, graças à criação de novos modelos e paradigmas. Agora é mais freqüente autor e leitor dialogarem e inverterem papéis quando bem entenderem, porque os suportes estão preparados para reconfigurar-se dentro de um universo chamado virtualidade, cenário onde vive e manifesta-se o leitor real.

---

instalados em sua casa e seguidos por um ambicioso, frio e meticuloso capitão da polícia secreta alemã, a pedido do próprio ministro da Cultura. O escritor Dreyman passa para a revista Der Spiegel um texto sobre o elevado número de suicídios na Alemanha comunista, um país vigiado por mais de cem mil espiões de uniforme cinza, fora as denúncias de maridos, esposas, amigos que se vigiam e entregam relatórios periódicos à **Stasi**, forma abreviada de Ministerium für Staatssicherheit, "Ministério para a Segurança do Estado". *A vida dos outros* é um desejo de liberdade pela arte da palavra, da música e do teatro, que são capazes de sensibilizar a ponto de fazer a caça seduzir o caçador, ao mesmo tempo em que passam a ser o último amparo no absoluto vazio da uma vida pessoal]

### 3.3 O LEITOR E A VIRTUALIDADE

*A literatura é a tentativa do homem-escritor de criar uma realidade que possa ser exibida no mundo real e modificar as estruturas da sociedade humana.*

(Sartre)

Até o aparecimento do mundo da virtualidade, a obra literária apresentava uma natureza clássica, que não dava destaque à interação entre autor e leitor. A obra literária bastava a si mesma, inclusive na estrutura lingüística, e o texto impresso marcava bem o distanciamento entre autor e leitor, sem abertura para contestação ou reação. Hoje,

*a revolução eletrônica representa a revolução integral da escrita e da leitura porque este meio obrigou ao abandono, por parte dos escritores e dos leitores contemporâneos, da concepção clássica do ato de escrita e da função de cada um deles na literatura*<sup>145</sup>.

No mundo da virtualidade, há uma nova concepção de escrita que remete indubitavelmente a uma nova forma de leitura. Em uma de suas plataformas, chamada hipertexto, a produção e a recepção se assentam em bases textuais que permitem o preenchimento de espaços que aparentemente estão vazios no texto, mas sua característica fundamental é o fato de a produção ser uma construção. Nesse ambiente, o processo é valorizado, visto que o leitor é esperado para exercer uma influência sobre o escritor ou ser influenciado por ele, dentro de um amálgama que se forma nas necessidades de cada um. Se, antes, somente ao escritor era dada a capacidade de projetar o mundo real, possível e imaginário, hoje essa prerrogativa é perfeitamente aceitável, pelas vias da interação, entre escritor e leitor.

O leitor, agora, passa a escolher seus percursos de leitura, levando em conta as possibilidades de conexão entre um texto e outros textos, ou entre partes de textos de diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, ele se vê partícipe tanto pela escolha que faz

---

<sup>145</sup> CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP; Imprensa Oficial do Estado, 1999, p. 32.

do trajeto, quanto pelas interpretações independentes das do autor, mas que com elas interagem; é possível ainda fazer cada leitura significar a reescrita de um texto, e as interpretações resultantes da leitura podem induzir a uma reestruturação imediata do próprio texto; por fim, passa a insinuar-se no espaço da escrita e nela inscrever-se não clandestinamente ou sub-repticiamente nas margens do livro em que o sujeito desempenhava um papel periférico.

Esse novo mundo literário já é realidade, mesmo que alguns escritores optem por evitar essa interface. Ou por se verem como entes criativos dominados pelo ideal da arte pela arte, corrente que se escolarizou no século XIX, ou por defenderem o movimento centrífugo da obra literária, em que a transmissão unidirecional de um conteúdo temático se torna ambivalente e gerador de sentidos multidirecionais. Ao leitor, arrematam, cabe o papel de formalizador do ato comunicativo da obra literária, mas não é dada a esse mesmo leitor a faculdade de ser elemento determinante do ato de criação em si.

Para Barthes 1984<sup>146</sup>, a literatura virtual concretiza a metamorfose do ato da escrita, ao implicar um contínuo devir do próprio processo criativo, porque os elementos constituintes desse ato estão em permanente construção e renegociação. Essa idéia também está presente em Aguiar e Silva<sup>147</sup>, para quem a obra literária só existe enquanto tal a partir do momento em que é ativado o processo de “transação estética”, o qual pressupõe a existência de um receptor que possibilita a compreensão do ato de representação interiorizado e, conseqüentemente, exteriorizado no processo criativo.

Barthes, em tom radical, afirma que se paga o nascimento do leitor com a morte do autor. Nesse sentido, o escritor de *Le degré zéro de l'écriture* prevê a libertação do texto da tirania autoral, pela modalidade da hipertextualidade, na medida em que as portas se abrem para a produção coletiva, o que significa que a literatura virtual reconfigura o postulado do autor enquanto elemento único na produção literária. Para o filósofo francês, a virtualidade aponta para duas vertentes: a escrita é forma estética de compartilhamento pelos princípios da interatividade ou se torna um processo não seqüencial com elos definidos e controlados pelo

---

<sup>146</sup> BARTHES, Roland. *A morte do autor*. Trad. Antonio Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1984, passim.

<sup>147</sup> SILVA, Vitor Manuel de Aguiar. *Teoria da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1976, passim.

leitor, porque o leitor pode conduzir o texto para uma direção não prevista inicialmente pelo autor; depois, o livro é um produto nunca acabado e está em permanente transformação, mediante comentários e intervenções. Há, portanto, a abertura de um sistema fechado para que o leitor possa escrever e/ou reescrever livremente no texto.

Essa (re)estruturação traz à tona o pensamento kantiano de comunicação escrita como espaço de intercâmbio entre os ausentes, o que, consecutivamente, gera o surgimento de um espaço autônomo que permite o debate das idéias. Ao mesmo tempo, atualiza o conceito de leitura de Bakhtin, para quem a leitura é o encontro de duas vozes, ainda que espacialmente separadas. No mundo virtual, ler é sinônimo de escrever e vice-versa, porque a leitura é um ato da escrita latente.

Nessa fase de transição por que passa a literatura, de um lado, o leitor ocupa um lugar significativo, tornando-se parte do processo criativo e situando-se no mesmo nível do autor; do outro, continua com a prerrogativa de fazer a obra seguir um curso normal, pelo caráter de resistência do texto literário, conforme o terceiro direito do leitor, elaborado por Daniel Penac<sup>148</sup>, que se refere ao direito de não-acabar um livro, ou, pelo menos, de o acabarmos à nossa maneira, porque:

*o grande romance que se nos resiste não significa que seja necessariamente mais difícil do que qualquer outro... há entre ele – por maior que seja – e nós – por mais aptos que estejamos a «compreendê-lo» uma reação química que não resulta.*

---

<sup>148</sup> PENAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

### 3.3.1 O LEITOR DA ERA VIRTUAL

*Le mauvais lecteur voit dans un livre l'écriture d'une aventure;  
le bon lecteur trouve dans un livre l'aventure d'une écriture.*<sup>149</sup>

(Ricardou)

Marshall McLuhan, em *Os meios de comunicação como extensão do homem*, já profetizara, antes mesmo de a Internet surgir, que uma nova era estava por vir. Essa nova era não apenas deslocou o eixo da escrita, como também o da leitura, pois são fenômenos estritamente relacionados, cada um com sua especificidade, mas que se correspondem ora no campo da oralidade e da letra, ora no valor do significado e da compreensão. Como o interesse está no aspecto da leitura, pelo menos duas discussões vêm à tona: a compreensão do termo e da filosofia da leitura; e o valor experiencial da escrita como leitura.

É notório que a leitura constitui uma das experiências mais imediatas da vida humana e coincide com o gosto ou o desentendimento com a realidade. A experiência da leitura nas escolas, aos primeiros anos de aprendizagem, é aplaudida como um pequeno ingresso, uma etapa curta, mas necessária, na vida dos adultos. Nessa fase, ler é decifrar aqueles códigos que introduzem o indivíduo na leitura da realidade.

No entanto, para alguns, a leitura hoje está fora de moda, o que não significa que não se leia mais. Certo tipo de leitura (clássica, tradicional, escolar) está sendo suplantada por uma nova leitura, cujos códigos pertencem ao espaço da imagem e da visualidade. Na era virtual, não se lêem apenas as letras, mas também os signos gráficos, ideogramas móveis e especiais. O leitor atual é um leitor de signos visuais, e a própria literatura já compartilha textos em que letra e imagem se instituem como parte da significação textual, como demonstram as experiências em iluminogravuras do dramaturgo Ariano Suassuna<sup>150</sup>:

---

<sup>149</sup> [O mau leitor vê no livro a escrita de uma aventura; o bom leitor acha no livro a aventura de uma escrita.]

Tradução livre.

<sup>150</sup> Fonte: <http://ensinandoartesvisuais.blogspot.com/2007/09/iluminogravuras-de-ariano-suassuna.html>



Imagem 15: *Illuminuras*, de Ariano Suassuna

Em parte, uma das responsáveis pelo novo perfil do leitor real é a televisão, que, além da imagem da vida cotidiana das pessoas, mudou a imagem do leitor, hoje mais telespectador que verdadeiro leitor. Na América Latina, devido à forte influência da televisão, a criação literária e cultural exige que escritores não se dirijam apenas a uma elite cultural fortemente letrada. O novo público é formado por leitores com óculos, que gostam de *reality shows* e de *bigbrothers*, de satélites e de ilhas. A televisão, assim como o rádio, funciona como livro flutuante entre imagens e palavras, entre objetos obscuros de desejos e sonhos do século XXI.

No depoimento de uma mulher de 37 anos, casada, mãe de dois filhos, trabalhadora da roça, aparece uma contradição à idéia de que o leitor de hoje lê principalmente a televisão. Disse a trabalhadora: “para entender televisão, tem que saber ler. Eu não sei ler, então não entendo nada”<sup>151</sup>. Na verdade, o telespectador-leitor transformou-se em um profissional da imagem da tela colorida, especialista em “saber” antecipadamente o desfecho dos enredos desse “meio frio”, segundo a célebre definição de McLuhan. Há uma nova cultura e uma nova

<sup>151</sup> Revista *Isto É*. *A TV no outro mundo*. São Paulo, 7 de abril de 1992.

identidade desse leitor contemporâneo, posto que a televisão tem criado um público de leitores capaz de dialogar com uma elite intelectual, apesar de estarem separados pela escrita.

As minisséries televisivas constroem um plano estético elite-popular, em formato que alcança o leitor intelectual e o telespectador-leitor. Romances como o de Manuel Puig (*O beijo da mulher-aranha*), de Mário Vargas Llosa (*La tia Júlia y el escritor*), de Tomás Eloy Martínez (*Santa Evita*), de Luís Rafael Sánchez (*La guaracha del macho Camacho*), de Guimarães Rosa (*Grande sertão: veredas*), de Euclides da Cunha (*Os sertões*), de Raquel de Queiroz (*Memorial de Maria Moura*) são exemplos de repertório cultural que recicla estilos e intenções, estratégias e modalidades de outras formas melodramáticas, como o romance folhetinesco, fotonovela, cartas, voluntariamente desprovidas de literariedade.

No entanto, é necessário cuidado redobrado para não cair numa artificialidade ou exagero que se alimentam da linguagem “brega”. A proposta deve ser mostrar a tensão entre artifício estético e consciência autoral, entre linguagem do povo e imitação dos sonhos burgueses dos indivíduos, para que, com isso, se desperte a consciência do leitor.

A inquietação que ainda persiste é se, antes de a televisão entrar em todas as casas brasileiras, o número de leitores de literatura seria maior, proporcionalmente à população do país. A partir dessa questão, ainda que retórica, e da constatação de um fenômeno que se generaliza, o fato é que a literatura ocupa espaços dentro da cultura de massa para gerar debates em torno de projetos com extensão na realidade ou na ficção. Mas há um fosso intransponível entre as culturas de elite e de massa, em tese, pela recusa intencional da cultura de elite, o que faz com que a presente época seja caracterizada por fenômenos que, particularmente, apontam para a mudança de concepção estético-social, como observara Jean Baudrillard: *desde o momento em que estamos diante da tela, não percebemos mais o texto enquanto texto, mas como imagem*<sup>152</sup>.

O texto oral e o texto visual estão entrelaçados e produzem um novo “texto” que se introduz como forma complexa no imaginário e na expectativa do telespectador, novo leitor. Estudar e saber ensinar as diferenças e as convergências entre poemas e canções, ou romances e minisséries, pode levar os jovens do século XXI a lerem, a partir das culturas de massa, que

---

<sup>152</sup> BAUDRILLARD, Jean. *Tela total: mito-ironias da era do virtual e da imagem*. Porto Alegre: Sulina, 1997.



lhes são mais próximas, e isso resulta na abolição da distância entre leitor e produção, entre telespectador e tela, por meio de uma *imersão convivial e interativa*, para repetir Baudrillard.

Embora os códigos de interação entre imagem e espectador resultem diferentes daqueles que as palavras estabelecem com o leitor, não varia o problema que consiste na transformação da figura do leitor. Esse leitor é, por definição substancial ao seu nome, um “e-leitor”, no sentido de que *elege*<sup>153</sup>, escolhe, prefere, nomeia o que pode ser mais intensivamente correspondente às suas necessidades socioantropológicas. Esse novo leitor não se interessa pelas separações, pelas hierarquias que dominam o inconsciente coletivo, pela dicotômica distinção de uma cultura “alta” e outra “inferior”, porque ele é um leitor do meio e das mídias. E, dessa maneira, ele se constitui como figura paradigmática de conservação da história e memória de um povo.

Tal leitor estipula uma linha mediana entre cultura popular e erudita, com intervenções de matriz no folclore, nas paródias populares, nas gírias temporalmente variáveis. Não há mais espaço para um discurso antropológico abstrato e carente de conteúdo irônico, pois a ironia e a confluência de campos da sabedoria aparentemente distantes revelam, assim, um caráter “anárquico”, livre, que exorbita na alegoria, como discurso retórico unificante e, ao mesmo tempo, original e diferenciador.

O leitor do tempo presente vive em uma “tela total”, entre as novas fábulas midiáticas de Harry Potter e os textos das músicas de Chico Buarque. Os programas de literatura, estudos literários e história da cultura não poderão subestimar o poder midiático da imagem contemporânea e, ao mesmo tempo, das palavras renovadas nesse sistema de signos, nas mais diversas acepções.

Nesse sentido, o leitor, segundo a teoria da materialidade de Gumbrecht, toma a literatura em seu aspecto cada vez menos literário, porque as pessoas perderam o hábito de ler ficções e procuram a verdade, a vida, o real, o fenômeno em si, nos textos literários. O leitor então concebe a realidade dentro de uma fragmentação “ideogramática”, posto que a imagem possui a força sintética e condensadora daquele conjunto de palavras com que leram, discutiram e julgaram o mundo.

---

<sup>153</sup> *Seligere*: seleccionar ou *ellegere*: eleger.

Na Ciberliteratura o computador funciona como uma máquina aberta em que o processamento de entrada (*input*) da informação varia face ao seu modo de saída (*output*). Não existe um circuito fechado do ato criativo em que a manipulação não é conseqüentemente possível. Pelo contrário, o tratamento processual que o computador efetua no trabalho provoca uma profunda alteração no que concerne ao processo criativo. O artista concebe um modelo de obra a realizar que, posteriormente, o computador executa e, a partir desse momento, abre-se um campo de leitura que contém inúmeras possibilidades de realização textual.

O texto-matriz inicialmente criado vai dar origem a um campo vasto de possibilidades interpretativas e criativas. O texto virtual cria um campo de leitura vastíssimo que permite a execução múltipla de novos textos e de novos sentidos. Esse novo processamento textual altera o circuito do processo de escrita convencional no que diz respeito ao processo de criação, ao suporte, ao meio de divulgação e à circulação do texto.

Esse procedimento ciberliterário destaca a concepção da obra efetuada pelo artista e sua execução realizada pela máquina. A obra, assim, passa a ser um epicentro textual de onde são gerados sentidos a partir de variadas realidades textuais não previstas inicialmente pelo criador autorial. O computador assume, desse modo, a função de um amplificador do ato criativo que permite uma contínua atualização do texto virtual, transformando-o numa obra aberta, quer dizer, projetando o autor de uma maneira simbiótica.

Essa nova realidade virtual da literatura interfere não só no ponto de vista do autor, mas também, e principalmente, na posição do leitor em face do texto criado. O texto deixa de ter uma perspectiva de leitura única para passar a ser encarado como um texto em permanente processo de atualização. A interatividade inerente a essa nova realidade, no que concerne ao momento de recepção textual, conduz a uma inversão do domínio relacional autor-leitor, em que o leitor passa a ter uma função preponderante no resultado final do texto, porque sua ação implica o desempenho de um novo papel.

Em outras palavras, o texto virtual transforma-se numa nova estrutura de signos que, recombinaos entre si, possibilitam o surgimento de novas realidades textuais. O ato de concepção autoral varia ou, mais acertadamente, amplia-se, pois transforma o finito em infinito. Está-se diante de uma realidade, uma concepção de literatura que estimula o ato

criativo em si, capaz de fazer originar um novo gênero literário que se assenta na multiplicidade interpretativa e numa metamorfose textual ininterrupta. A obra, na plataforma cibernética, pressupõe a existência de um leitor que lhe dê existência verbal, independentemente da vontade do seu criador. Isso que dizer que é importante rever a concepção do que é ser leitor no presente tempo.

#### 3.4 A FORMAÇÃO DO CAMPO CONCEITUAL DO LEITOR QUE SE QUER

*O eu é um pronome vazio e quem o preenche é a identidade.*

(Mendes)

Diante de todas essas implicações, percebe-se que o leitor está em processo de (re)construção e de formação, uma vez que não mais deverá ele apenas receber a obra mas ser partícipe dela mesma. Para entender esse neoleitor, a opção deste estudo é começar pela formação do campo conceitual de leitor, o que será feito tomando como base o pensamento de Gérard Vergnaud que, por sua vez, retoma os esquemas pensados por Jean Piaget. Parte ele da idéia de que o conhecimento está organizado em campos conceituais, somente percebidos pela experiência, maturidade e aprendizagem, em formações que concorrem e delimitam-se reciprocamente. Afirma o mestre francês<sup>154</sup> que

*... o conhecimento encontra-se organizado em campos conceituais dos quais o sujeito se apropria ao longo do tempo e que podem ser definidos como grandes conjuntos, informais e heterogêneos, de situações e problemas cuja análise e tratamento requerem diversas classes de conceitos, procedimentos e representações simbólicas, inter-relacionados.*

Vergnaud chegou à conclusão de que problemas e situações requerem conceitos, procedimentos e representações de tipos diferentes, mas intimamente relacionados. Assim, as

---

<sup>154</sup> VERGNAUD, G. "Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation". *Psychologie Française*, v. 30, n°. 3/4, 1989, p. 23.

bases dessa teoria seriam firmadas no conceito de campos conceituais, esquema, situação, invariante operatória e na própria concepção de conceito, a partir das seguintes premissas:

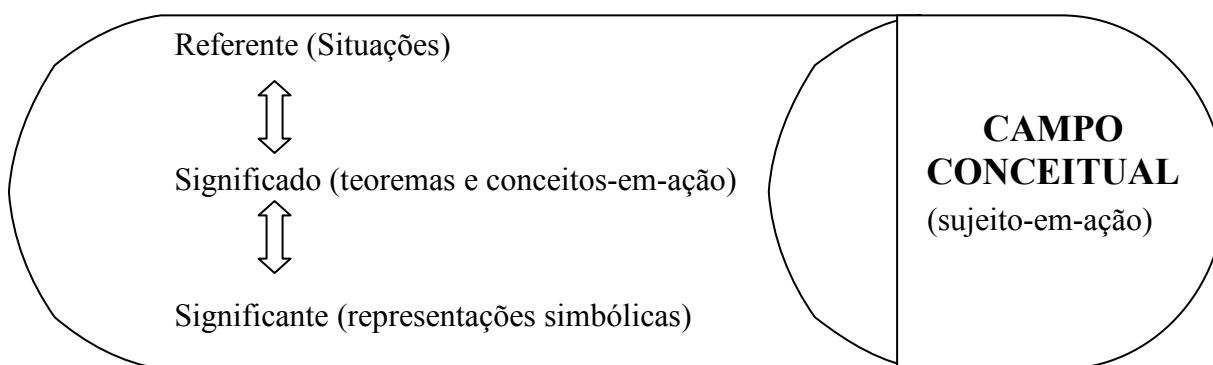
- um conceito não se forma dentro de um só tipo de situação;
- uma situação não se analisa com um só conceito;
- a construção e a apropriação de todas as propriedades é um processo.

Então, o campo conceitual é uma unidade que se relaciona, numa aproximação ou distinção, com outros campos conceituais, dentro da unidade frutífera formada pelos termos *literatura, leitor e leitura*. Além de compartilhar de uma mesma etimologia, esse trinômio constrói, cada um por sua vez, variados conceitos de domínios afins, com vistas à sistematização do funcionamento cognitivo do leitor-em-ação. Nesse sentido, são importantes as formulações dos três estudiosos que visavam à compreensão do desenvolvimento cognitivo: Piaget, que se ateuve aos estágios de desenvolvimento do indivíduo; Vygotski, que considerou os enfoques sócio-históricos na aprendizagem; e Vergnaud, que formulou as estruturas conceituais do conhecimento.

No caso específico do leitor da literatura, uma entidade à espera de um texto que o desperte é um sujeito conjuntural. Aplicando os elementos da teoria dos campos conceituais para se chegar à noção do termo leitor, parte-se da equação de Vergnaud, assim reformulada:

$$L = S I R,$$

em que S é a Situação que dá sentido ao conceito de leitor, é o referente (realidade) do conceito; I é um conjunto de Invariantes sobre as quais repousa a operacionalidade do conceito, é o significado do conceito; R é um conjunto de Representações simbólicas, é o significante do conceito. Eis um esquema para visualização:



A Situação corresponde à realidade do conhecimento de natureza histórica e particular, extraída das referências consultadas e das práticas observadas. Um instrumento eficaz para se analisar a situação é a pesquisa qualitativa<sup>155</sup>, porque considera o leitor nos conceitos já criados por escritores e críticos, mas admite conceitos em elaboração, resultado das experiências de leitura.

Para fazer a Situação relacionar-se, é necessária uma rede organizada, denominada esquemas, que fazem com que as ações do sujeito sejam operatórias, por meio de conhecimentos-em-ação. Essa idéia piagetiana de esquema, como organização de ações dependentes dos parâmetros das situações, tem por função gerar diferentes seqüências de ações, dados e controle. O leitor, por exemplo, no ato da leitura, põe em ação um esquema de leitura muito particular, considerando suas experiências e as condições em que a leitura é feita. São quatro os elementos que constituem os esquemas: objetivo do esquema, regras de ação e controle, invariantes operatórios e possibilidades de inferência. Mas somente os invariantes operatórios – teoremas-em-ação e conceitos-em-ação – são indispensáveis na articulação entre uma situação que o sujeito enfrenta e o esquema que possui para poder resolvê-la.

A pergunta-chave para se definir o objetivo do esquema é: *por que o leitor leu o que leu?* Com o objetivo definido, o leitor é remetido à possibilidade de se descobrir qual é a finalidade da leitura. O padre Sacchini escreveu, em *Moyen de lire avec fruit*<sup>156</sup>:

*... há dois motivos que nos levam a ler, um para nos formar um estilo, outro para adquirir conhecimento (pois eu não tenho nada a fazer com aqueles que lêem por puro divertimento).*

Percebe-se que vem de longa data a idéia de que a leitura tem por finalidade a formação, a instrução e o divertimento, por isso ela tinha e ainda tem quatro operações:

---

<sup>155</sup> Cf. MARCUSCHI, Luiz A. *A questão metodológica na análise da interação verbal: os aspectos qualitativos e quantitativos*. Brasília: Editora da UnB, 1999. p. 10. [Conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significado. Tem por objetivo traduzir e expressar os sentidos dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação].

<sup>156</sup> ABREU, Márcia (org.). *Leitura e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2000. p. 214.

entender, reduzir, desenvolver e julgar<sup>157</sup>. O certo é que durante o ato da leitura, o leitor é regido por regras de ações, procedimentos e controle, sem, contudo, ficar assujeitado a eles.

Nas invariantes operatórias, o leitor evidencia conhecimentos contidos nos esquemas por meio dos teoremas-em-ação e dos conceitos-em-ação, que constituem a base implícita ou explícita do ato de ler. É nessas possibilidades de inferências que se formam os raciocínios e a significação do texto lido. Nas invariantes operatórias, o leitor de fato opera a leitura, pois se formam nelas os teoremas-em-ação, que são a proposição considerada como verdadeira sobre o real, e os conceitos-em-ação, categoria de pensamento que lida com a pertinência.

Numa relação dialética, os conceitos são ingredientes dos teoremas, e os teoremas são propriedades que dão conteúdo aos conceitos. Durante a leitura de um poema, por exemplo, o leitor levanta proposições, que podem ser verdadeiras ou falsas, e que terão relevância ou irrelevância, de acordo com a derivação dos conceitos. Proposições e conceitos são como duas faces de uma mesma moeda, porque as hipóteses lançadas sobre o texto dependem da relação que os conceitos fazem entre o texto e o contexto. Na verdade, um teorema-em-ação é uma proposição que se supõe verdadeira sobre a situação e um conceito-em-ação é um objeto, um predicado ou uma categoria de pensamento tida como relevante a ela.

Um grande problema ainda reside no fato de o leitor, muitas vezes, ter dificuldade de explicar, do ponto de vista lingüístico ou textual, como entendeu a mensagem. Essa impossibilidade de explicitar o conhecimento-em-ação é muito clara nos comportamentos dos estudantes-leitores que, em geral, não são capazes de explicar ou mesmo expressar os teoremas e os conceitos-em-ação, utilizados durante a compreensão da mensagem.

É preciso, então, proporcionar aos estudantes-leitores ferramentas para a construção de conceitos e teoremas explícitos e gerais, por meio de palavras e símbolos, sentenças e expressões simbólicas, instrumentos cognitivos indispensáveis para a transformação dos invariantes operatórios implícitos em teoremas e conceitos<sup>158</sup>. Essa transformação de invariantes operatórios em palavras e textos ou em qualquer outro sistema semiótico não é

---

<sup>157</sup> DUHAMEL, Bardou. *Traité sur la manière de lire les auteurs avec utilité*. In: Id., *ibid.*

<sup>158</sup> VERGNAUD, op. cit., p. 21

direta, nem simples, porque existem importantes lacunas entre aquilo que é representado na mente do indivíduo e o significado usual dos signos.

Entender o que leu e expressar o que entendeu leva o leitor a efetuar uma passagem do conceito como instrumento ao conceito como objeto do pensamento, conforme afirma Vergnaud<sup>159</sup> em sua teoria:

*não requer o mesmo nível de conceitualização saber decifrar um código e expressá-lo em forma lingüística. Quando um conceito passa a ser um instrumento do pensamento, ele “liberta-se” das amarras das situações e pode ser aplicado em contextos mais amplos; na instrução dá-se continuamente essa relação dialética entre o desenvolvimento da forma operatória do conhecimento e da forma predicativa desse conhecimento, ou seja, saber explicitar os objetos, os conceitos e suas propriedades.*

Em 1996, Jean-Blaise Grize desenvolveu uma teoria de esquematização propondo um modelo de interação verbal para apresentar os esquemas clássicos da comunicação, a partir de quatro definições, segundo Adam<sup>160</sup>, que podem resumir o pensamento de Grize:

1. Um esquema é, às vezes, uma operação e um resultado.

*Si dans une situation donnée, un interlocuteur A adresse un discours à un locuteur virtuel B (dans une langue naturelle), je dirai que A propose une schématisation à B, qu'il construit un micro-univers devant B, univers qui se veut vraisemblable pour B*<sup>161</sup>.

Isso equivale dizer que toda ação interdiscursiva nasce de uma esquematização. Esquematizar (gr. *skhématizó* 'dar forma, tomar uma posição, assumir uma atitude, ornar com figuras') é igualmente um processo interno e contextual, em que cada proposição que constitui o texto se tece na densidade da textura contextual da qual toma enunciados sucessivos. Quer

---

<sup>159</sup> Id., p. 13

<sup>160</sup> ADAM, Jean-Michel. *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan, 1999. [Dividido em duas partes, este livro mostra, a partir de análises concretas, como os gêneros operam, tanto conceitualmente quanto na integração dentro do campo teórico da análise do discurso].

<sup>161</sup> GRIZE, Jean-Blaise. *Logique naturelle et communications*. Paris: PUF, 1996. p. 25. [Se, numa situação dada, um interlocutor A envia um discurso a um interlocutor B (numa língua natural), eu diria que A propôs uma esquematização a B, que ele constrói um micro universo diante de B, universo verossímil para B] – Tradução livre.

dizer, então, que o ato da leitura é o encontro dos esquemas do discurso do texto com os esquemas do discurso do neoleitor, mediado por um esquema interdiscursivo que permite novos enunciados que se estendem numa rede de possibilidades.

É importante considerar esta fase porque a leitura promove a decifração do código, que por si só já apresenta esquemas lingüísticos, textuais e estéticos, ao mesmo tempo permite ao leitor elaborar esquemas, por meio de uma espécie de jogo para obter resultados inesperados. Quando esse confronto se dá no campo da literatura, entra um ingrediente novo, a imaginação, espaço ideal para o leitor testar o seu esquema de modo diferente.

## 2. Toda representação discursiva é esquemática.

Durante a esquematização, uma representação verbal, ainda que de caráter parcial, seletivo e estratégico de uma realidade, é construída. Todo texto propõe um tipo de microuniverso ou pequeno mundo, que obriga o leitor a interpretar o que está proposto e ajustar a representação à situação: *de schématisation textuelle em schématisation textuelle, les notions se transforment et elles évoluent*<sup>162</sup>.

Circulou na Internet [não se pode assegurar a veracidade] uma mensagem que muito chamou a atenção pelo uso dos caracteres da língua e a maneira como as pessoas se desafiavam a ler e a repassar o e-mail. Uma revista<sup>163</sup> francesa tentou achar uma pessoa que tenha participado da pesquisa da Universidade de Cambridge, em 1999, mas foi em vão. Achou pelo menos um programa que faz a mistura das letras no mesmo molde.

É certo que o leitor, conhecedor do processo de leitura e escrita, não deixará de ler o texto abaixo, porque lê e escreve o sentido e não os sons: não é tão difícil compreender o *aorcd* (acordo), palavra, entre outras, que compõem o texto a seguir:

---

<sup>162</sup> Id., p. 26. [de esquematização textual em esquematização textual, as noções se transformam e evoluem] – Tradução livre.

<sup>163</sup> L'Association Française pour la Lecture. *Les Actes de Lecture*, N° 84, dezembro de 2003, pp. 6-7.



**De acordo com uma pesquisa de uma universidade inglesa, não importa em qual ordem as letras de uma palavra estejam, a única coisa importante é que a primeira e última letras estejam no lugar certo. O resto pode ser uma bagunça total, que você ainda pode ler sem problema. Isso é porque nós não lemos cada letra isolada, mas a palavra como um todo.**

No jornal *Le Monde*, de 1º/10/2003, o linguista Alain Bentolila e o psicocognitivista Jonathan Grainger demonstraram reserva sobre a possibilidade de ler um texto semelhantemente modificado. Para eles, de um lado, a experiência não vale tanto se a mistura das letras não é muito importante e nem porta o texto palavras dificilmente identificáveis; por outro lado, o texto proposto comporta na primeira frase 16 sobre 36 palavras que não podem ser modificadas e que também a estrutura verbal e a sintática da frase se repetem.

Algumas contra-argumentações são pertinentes:

1. Nas línguas, há uma tendência de palavras serem de 6 a 9 letras.
2. Mesmo palavras extensas podem ser legíveis (lidas) em função do contexto, que permite uma antecipação do significado.
3. A repetição é um recurso recorrente em qualquer língua.
4. As classes que modificam o nome são muito frequentes e não modificam a compreensão do termo.
5. A visualização das letras não perturba o conhecimento.

O mérito dessa mensagem está não em seu feito “grandioso”, mas na capacidade de memorização do leitor, a partir de seu saber-fazer, do conhecimento da escrita, da familiaridade com o texto e aquisição de competências. Para ler o texto acima, é preciso ser um leitor dotado de uma consciência gráfica, para quem a escrita é uma linguagem para os olhos.

Em outras palavras:

35T3 P3QU3N0 T3XTO 53RV3 4P3N45 P4R4 M05TR4R COMO  
 NO554 C4B3Ç4 CONS3GU3 F4Z3R CO1545 1MPR3551ON4ANT35!  
 R3P4R3 N155O! NO COM3ÇO 35T4V4 M310 COMPL1C4DO, M45  
 N3ST4 L1NH4 SU4 M3NT3 V41 D3C1FR4NDO O CÓD1GO QU453  
 4UTOM4T1C4M3NT3, S3M PR3C1S4R P3N54R MU1TO, C3RTO?  
 POD3 F1C4R B3M ORGULHO5O D155O! SU4 C4P4C1D4D3  
 M3R3C3! P4R4BÉN5!

Diante da esquematização, algumas questões são pertinentes, mas cujas respostas não serão tratadas nesta tese.

- a) Quais as competências e os processos mobilizados pelos leitores na aprendizagem da leitura?
- b) Como organizar e planejar o ensino da literatura às diferentes fases do leitor? Como dosar os diferentes componentes desse conjunto? Qual é a pertinência dos diversos métodos?
- c) Por que e como articular a aprendizagem da leitura com a produção da escrita?
- d) Como facilitar, desenvolver e avaliar a compreensão dos textos?
- e) Quais obstáculos os leitores encontram na aprendizagem da leitura? Como reparar e analisar essas dificuldades? Como agir?

3. Toda esquematização é uma co-construção.

Para Umberto Eco<sup>164</sup>, *un texte postule son destinataire comme condition sine qua non de sa propre capacité communicative concrète mais aussi de sa propre potentialité significatrice*. A escola de Constança já dizia que o texto é uma estrutura de instruções de leitura produzida segundo as convenções mais ou menos conhecidas do neoleitor e do autor. É

---

<sup>164</sup> ECO, Umberto. *Lecteur in fabula*. Paris: Grasset, 1985. p. 67. [um texto postula seu destinatário como condição fundamental de sua própria capacidade comunicativa concreta, mas também de sua própria potencialidade significativa]. Tradução livre.

esse princípio de cooperação que deixa a obra aberta para que os sujeitos se esforcem para fornecer os índices que julgarem necessários à transmissão daquilo que querem dizer. Apoiado em um saber comum, A (esquemático) levanta hipóteses para que B (co-esquemático) possa induzir sua esquematização.

Mas isso não é uma cama de força em que o autor é sempre proponente; pode, igualmente, ser o leitor o proponente. É aqui onde se privilegia a formação de imaginários, que podem ser resultados da finalidade (objetivo, motivação), representação (grau de proximidade ou distanciamentos do leitor), e de pré-conceitos socioculturais (memórias, ideologia, práticas cotidianas) etc.

A despeito de a esquematização ser uma representação discursiva orientada em direção a um destinatário o qual o autor não conhece ou à imagem de uma certa realidade, três parâmetros contextuais se tornam presentes: a situação sociodiscursiva de interação considerada, as condições de produção e as condições de recepção ou interpretação. Na verdade, uma esquematização não é apenas a expressão discursiva de um sentido, mas uma solicitação de construção do sentido.

#### 4. Uma esquematização é uma proposição de imagens.

Pelo menos seis imagens destacam-se numa esquematização:

- a) imagem da situação de interação sócio-discursiva = S;
- b) imagem do objeto do discurso ou referente = R;
- c) imagem do esquematizador = A;
- d) imagem do co-esquemático = B;
- e) imagem da língua dos sujeitos = L (capital lingüístico – Pierre Bordieu);
- f) imagem da materialidade do suporte ou canal de transmissão = M (regime da materialidade = Foucault).

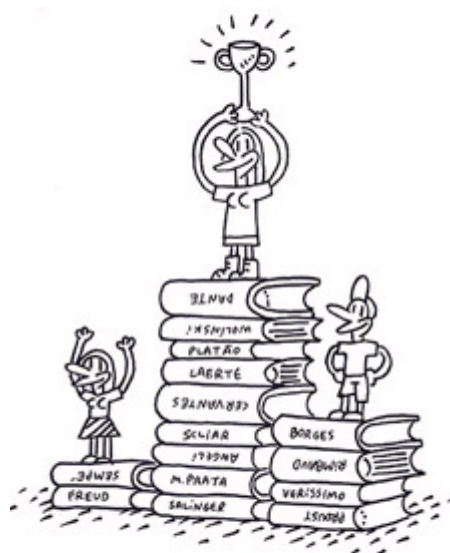
Está evidente que os sujeitos tentam construir, nos espaços de interação, imagens valorizantes tanto de si mesmos quanto de seus interlocutores, devido a um processo constante de formação de imaginários a que é submetido o homem.

No livro *Cenas de rua*<sup>165</sup>, Ângela Lago retrata a dificuldade de o leitor ler imagens. Percebe-se, então, que a autora tematiza questões da representação do dentro e do fora, da discriminação, do uso da cor preta no contorno (marginalidade, escuridão, destaque, forma...), da perspectiva do escritor (de fora, do alto), entre outras. O interessante é que, no livro, algumas imagens são importantes para a composição da análise, por exemplo, a cor do cachorro é a mesma do dono, e a cor do desejo é a amarela, não a vermelha. O livro, em suma, é uma seqüência de imagens, um ciclo vicioso e uma situação sem-saída, voltado para a denúncia, o resgate da cidadania, a exclusão e para uma vida dentro do crime.

---

<sup>165</sup> LAGO, Ângela. *Cenas de rua*. Belo Horizonte: RHJ, 2005.

**CAPÍTULO 4**  
**O TEXTO LITERÁRIO NO PROCESSO**  
**DE FORMAÇÃO DO LEITOR**



Adão Iturrusgarai

Imagem 16: *Troféu do leitor*<sup>166</sup>

*A “Arma” política e social está nas mãos do escritor para que o mesmo transmita culturalmente a situação sociológica do país para o povo.*  
 (Sartre)

<sup>166</sup> Fonte: [www.editoraprojeto.com.br](http://www.editoraprojeto.com.br) [Projeto Ler é pra cima].

#### 4.1 NO PRINCÍPIO, A LITERATURA...

Com o objetivo de alimentar o prazer e a diversão, aos poucos os textos técnico-científicos foram relegados a um segundo plano para dar início à literatura, que tem por função explorar a diversidade da sociedade, ainda que de um universo formado de fragmentações do escritor, das personagens, das narrativas e dos leitores. Sua importância consistia e ainda consiste em ora preencher o campo da distração e do prazer, ora refletir cotidianos, por meio de caminhos metodológicos e estéticos percebidos na própria obra.

Essa última idéia constitui a base da arte como procedimento [*l'art comme procede*<sup>167</sup>], embora hoje os efeitos estéticos da obra de arte literária sejam percebidos além desse pensamento estruturalista ou formalista<sup>168</sup>, porque *la literatura transforma las palabras para que sean útiles más allá de su finalidad y uso*<sup>169</sup>.

Ao longo da história, a literatura tem sido tema de diversos estudos. Um desses trabalhos, de Robert Escarpit<sup>170</sup>, trata da evolução semântica do termo literatura, que já no seu étimo apresenta complexidade. Derivado do latim erudito *litteratura*, que retoma o grego *grammata* (grammata, *letras*, para referir-se à cultura letrada, acompanhada de música, canto e dança; algo lido) e depois se empresta para as principais línguas europeias (esp. *literatura*; fr. *littérature*; it. *letteratura*; ing. *literature*), literatura significava *instrução, saber relacionado com a arte de escrever e ler, e ainda gramática, alfabeto, erudição*<sup>171</sup>.

No final do século XVII, torna-se sinônimo de poesia e eloquência. Em 1773, o termo *littéraire*, utilizado pelos beneditinos de Saint-Maur na obra *L'histoire littéraire de la*

---

<sup>167</sup> CHKLOVSKI, V. In: TODOROV, Tzvertan. *Theorie de la littérature* [textes des formalistes russes]. Paris: Editions du Seuil, 1965. pp. 77-97.

<sup>168</sup> Os formalistas são originários da lingüística estrutural e constituíram-se numa corrente que surgiu na Rússia, entre os anos 1915 e 1930, com a idéia de que *l'art, c'est la pensée par images* [a arte é o pensamento pela imagem].

<sup>169</sup> BORGES, Jorge Luis. *Arte poética*. Barcelona: Crítica, 2001. p. 98. [Citando o pensamento do poeta escandinavo Stevenson]

<sup>170</sup> ESCARPIT, Robert. *Sociologie de la littérature*. Paris: Presses Universitaires de França, 1973.

<sup>171</sup> SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. *Teoria de la literatura*. Madrid: Editorial Gredos, 1972. p. 11.

*France*, foi empregado para dar a idéia de lugar onde se tratava da origem e do progresso, da decadência e do restabelecimento das ciências entre os “Gaulois” e os “Français”.

A transformação da vida cultural e artística da Europa, ainda no século XVIII, fez a palavra literatura passar de simples saber de cultura de homens de letras ou das belas letras para designar a atividade específica das letras, bem como sua produção resultante. Já no final do século XVIII, literatura passou a significar um fenômeno literário ou uma criação estética, como uma particularidade específica do intelecto e uma forma específica de conhecimento. Essa acepção aparece em Marmontel, *Elements de littérature* (1787) e na obra de Mme. de Staël<sup>172</sup>, *De la littérature considérée dans ses rapports avec les institutions sociales* (1800). No século XIX, época do Romantismo, a literatura adquire a concepção de manifestações da arte de escrever e aproxima-se da falsidade retórica a que se refere Verlaine: *et tout le reste est littérature*<sup>173</sup>.

É verdade que, muito antes dessa concepção de manifestação da arte de escrever, já havia uma literatura ligada à música e à dança, que mesclava práticas religiosas a um impulso estético e era recitada por caçadores, agricultores e pastores. De um lado, era sagrada com rituais mágicos; de outro, profana e de circunstância. Os exemplos são os salmos, declarações ritmadas, de autoria de reis e sacerdotes da música, e que datam de aproximadamente mil anos antes de Cristo. Os salmos eram entoados, e a combinação das palavras construíam ritmos que produzem efeitos e despertam ações de graças, para usar expressões da linguagem religiosa, como a que aparece no Salmo 19<sup>174</sup>:

*Os céus proclamam a glória de Deus e o firmamento anuncia a obra de suas mãos.*

*Um dia faz declaração a outro dia, e uma noite mostra sabedoria a outra noite.*

*Sem linguagens, sem fala, ouvem-se as suas vozes em toda a extensão da terra, e as suas palavras, até ao fim do mundo. Neles pôs uma tenda para o*

---

<sup>172</sup> Conhecida por suas idéias liberais, Mme de Staël (1766-1817) pregava reformas sociais e a liberalização dos costumes; tinha uma vida intelectual e política brilhante, a ponto de exercer grande influência na Paris pré-revolucionária. Escreveu ainda (1796) *De l'influence des passions sur le bonheur des individus et des nations* (Tratado sobre a influência que as paixões exercem sobre a felicidade dos indivíduos e das nações), texto filosófico ao estilo da época que tem por objeto a felicidade pública e privada.

<sup>173</sup> *Et tout le reste est littérature* quer dizer “E todo o resto é literatura”.

<sup>174</sup> Bíblia Sagrada, em edição revista e corrigida (SBB).

*sol que é qual noivo que sai do seu tálamo e se alegra como um herói a correr seu caminho.*

*A sua saída é desde uma extremidade dos céus, e o seu curso, até a outra extremidade deles; e nada se furta ao seu calor.*

*A lei do Senhor é perfeita e refrigera a alma; o testemunho do Senhor é fiel e dá sabedoria aos simplices.*

*Os preceitos do Senhor são retos e alegram o coração; o mandamento do Senhor é puro e alumia os olhos.*

*O temor do Senhor é limpo e permanece eternamente; os juízos do Senhor são verdadeiros e justos juntamente.*

*Mais desejáveis são do que o ouro, do que muito ouro fino; e mais doces do que o mel e o licor dos favos.*

*(...)*

*Sejam agradáveis as palavras da minha boca e a meditação do meu coração perante a tua face, rocha minha e libertador meu.*

Paralelamente aos salmos, surgiram os poemas jocosos e improvisados, que versavam sobre temas diversos, como o amor, a caça, a guerra, as competições tribais, mais tarde immortalizados nas cantigas de amor, de amigo, de escárnio e de maldizer. Uma das mais conhecidas é a Cantiga da Ribeirinha, de Paio Soares de Taveirós, considerada o mais antigo texto escrito em galego-português: 1189 ou 1198. Segundo consta, essa cantiga teria sido inspirada em D. Maria Pais Ribeiro, a Ribeirinha, mulher muito cobiçada e que se tornou amante de D. Sancho, o segundo rei de Portugal. Ei-la:

*No mundo nom me sei parelha, / mentre me for' como me vai, / ca ja moiro por vos - e ai / mia senhor branca e vermelha, / queredes que vos retraia / quando vos eu vi em saia! / Mao dia que me levantei, que vos enton nom vi fea!*

*E, mia senhor, des aquel di'ai! / me foi a mim muin mal, / e vós, filha de don Paai / Moniz, e ben vos semelha / d'aver eu por vós guarvaia, / pois eu, mia senhor, d'alfaia / nunca de vós ouve nem ei / valia d'ua correa<sup>175</sup>.*

<sup>175</sup> Tradução livre: No mundo ninguém se assemelha a mim / enquanto a minha vida continuar como vai / porque morro por ti e ai / minha senhora de pele alva e faces rosadas, / quereis que eu vos descreva (retrate) / quanto eu vos vi sem manto (saia: roupa íntima) / Maldito dia! me levantei / que não vos vi feia (ou seja, viu a mais bela). / E, minha senhora, desde aquele dia, ai / tudo me foi muito mal / e vós, filha de don Pai / Moniz, e bem vos parece / de ter eu por vós guarvaia (guarvaia: roupas luxuosas) / pois eu, minha senhora, como mimo (ou prova de amor) de vós nunca recebi / algo, mesmo que sem valor.



Na verdade, os escritores sempre tentaram transportar as formas rítmicas da natureza - o batimento cardíaco, o galope do cavalo, a alternância do dia e da noite, o ciclo da vida, o ir e vir das estações do ano - para um universo imaginário, utilizando uma linguagem própria, em formas métricas, rítmicas e rítmicas, agora mais artificializadas ainda com a presença da tecnologia. Desde os períodos mais remotos da história aos dias atuais, a literatura disputa a atenção dos escritores e satisfaz ao gosto do leitor. Eis a razão por que textos literários ultrapassaram épocas e ainda hoje são lidos e interpretados, a exemplo de *Iliada*, *A divina comédia*, *Os lusíadas*, *Dom Quixote*, *Marília de Dirceu*, *Dom Casmurro*, *Os sertões*, *Cobra Norato*, *Grande sertão: veredas*.

Para o poeta Jorge Luis Borges<sup>176</sup>,

*no creo que los hombres se cansen nunca de oír y contar historias. Y si junto al placer de oír historias conservamos el placer adicional de la dignidad del verso, entonces algo grande habrá sucedido... Creo que el poeta volverá a ser otra vez un hacedor. Quiero decir que contará una historia y la cantará también. Y no consideraremos diferentes esas dos cosas, tal como no las consideramos diferentes en Homero e Virgilio.*

Essa arte milenar de exprimir episódios reais ou fictícios por meio de palavras, imagens e sons, aliada ao fato de os seres humanos terem uma habilidade natural para ensinar, explicar e entreter, a partir de elementos preponderantes na vida cotidiana, encanta a todos os estudiosos da literatura, assim como encantou Borges, para quem

*a literatura já fora cantada na antiguidade, nos momentos do trovadorismo, recitada nos palcos e nas praças, combatida por autoridades tiranas, lidas nos lares, debatidas nas escolas e guardada a sete chaves<sup>177</sup>.*

As primeiras formas de narrativa eram orais, combinadas com gestos e expressões, depois, com a invenção da escrita, passaram a ser desenhadas, gravadas e transcritas em rochas e paredes de cavernas, por exemplo as inscrições rupestres do Parque Nacional de Sete Cidades, no Piauí. À medida que as atividades humanas se tornaram mais refinadas e

---

<sup>176</sup> BORGES, op. cit. pp. 73-74. [não creio que os homens se cansem nunca de ouvir e contar histórias. E se junto ao prazer de ouvir histórias conservamos o prazer adicional da dignidade do verso, então algo grande haverá sucedido... Creio que o poeta voltará a ser outra vez um fazedor. Quero dizer que contará uma história e a cantará também. E não consideraremos diferentes essas duas coisas, tal como não as consideramos diferentes em Homero e Virgílio].

complexas, histórias visuais foram sendo apresentadas em imagens gravadas em madeira, bambu, marfim e pedra, pintadas sobre tela, seda e papel, gravadas em filme e armazenadas eletronicamente como imagens digitais.

A fonte oral geralmente vem a ser uma das únicas formas de registro e estudo de algumas sociedades ágrafas ou também de alguns setores marginalizados da sociedade, uma vez que as classes dominantes, detentoras do controle sobre a escrita, deixam registros mais abundantes. As narrativas expressam variados estados de espírito e podem ser humorísticas, educativas, assustadoras, trágicas e românticas, além de basear-se na vida de personagens reais ou fictícios.

Basicamente narrar é contar uma história, que apresenta personagens, cenários, conflitos, tempo etc. O estudo da narrativa e desses elementos é chamado de narratologia, comumente associado ao estruturalismo, mas com referências na *Poética* de Aristóteles e no *Formalismo* russo. Encabeçados por Roland Barthes, estes estudos pretendiam encontrar uma "gramática" da narrativa, mais ou menos como Saussure encontrara para a fala. Para Roland Barthes<sup>178</sup>,

*a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades, começa com a própria história da humanidade. (...) é fruto do gênio do narrador ou possui em comum com outras narrativas uma estrutura acessível à análise.*

---

<sup>177</sup> SILVA, Vitor Manuel Aguiar e, op. cit., p. 20.

<sup>178</sup> BARTHES, Roland. *Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 1972. p. 24.

## 4.2 TEXTO LITERÁRIO: ENTRE O TEXTO E O DISCURSO

*A humanidade inventa atualmente máquinas capazes de produzir um tipo de sentido que não corre mais o risco de cair numa instabilidade causada por um corpo e sua temporalidade, pois ele é subtraído a este suporte*<sup>179</sup>.

O sentido não é uma qualidade inerente ao objeto; ele está no sujeito. Essa é a premissa da teoria da materialidade da comunicação, esboçada e defendida por Hans Ulrich Gumbrecht. Dialogando com a idéia de que, na comunicação, há sujeitos atuando, ora na enunciação, ora na recepção, é possível repensar a situação do *leitor da literatura*, que continua sendo campo desafiador para os estudos teóricos, especialmente depois que Patrick Charaudeau<sup>180</sup>, em seus *Contratos de Comunicação*, tratou o leitor de um texto como uma imagem a quem um eu-enunciador se dirige e apontou para a existência de um leitor real e de uma entidade, o que ele chama de tu-interpretante e tu-destinatário. Para Charaudeau,

*o eu-comunicante é quem fala ou escreve e o tu-interpretante é quem ouve ou lê (e interpreta) o texto, seja este oral ou escrito. O tu-destinatário é a imagem que o eu-comunicante tem do tu-interpretante, ou seja, é uma hipótese formulada pelo eu-comunicante sobre quem seja o tu-interpretante*<sup>181</sup>.

Segundo a teoria da comunicação, não existe o estatuto imagético, porque um comunicante ou falante, ao emitir sua mensagem e posicionar-se por meio dela, escolhe um assunto, um código e suas possíveis combinações, e o meio pelo qual fará a mensagem chegar ao outro. Do outro lado, existe o destinatário ou interlocutor, aquele que, no final, construirá sentido para a mensagem. Para que a mensagem tenha efeito sobre o outro, aja sobre ele, o comunicante traz em cada mensagem sempre uma intenção; o receptor, por sua vez, não só

<sup>179</sup> GUMBRECHT, Hans U. *Modernização dos sentidos*. Trad. Lawrence F. Pereira. São Paulo: Editora 34, 1988. p. 85.

<sup>180</sup> CHARAUDEAU, Patrick. *Langage et discours: éléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*. Paris: Hachette, 1983.

<sup>181</sup> OLIVIERA, Ieda de. *O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 28.

terá de decifrar o código, mas também atribuir significados a partir de sua competência de leitura e da relação com seus conhecimentos prévios, sua ideologia, cultura e contextualização. Por isso, o receptor de uma mensagem precisa ser alguém de carne e osso, para que a comunicação se dê na relação de um “eu que fala” para um “tu que ouve”, e quem de fato fala ou ouve são pessoas reais, com personalidades próprias.

Também a linguagem, no processo de comunicação, é apenas um meio de expressão e de comunicação em situações intersubjetivas, e não se reveste em si de uma elaboração que se constitua em objeto da própria comunicação. Ela é meio, dessa forma deve ser aprendida, aperfeiçoada e direcionada. Para se ter um resultado satisfatório, bastam as instâncias de formação desempenharem bem o papel de capacitar o comunicante para entender, falar, ler e escrever a fim de que possa comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações.

Todavia, no campo da literatura, não se pode pensar em pessoas, e sim em instâncias que representam pessoas ou não. Tudo é imaginário, fictício, sem a preocupação de que haja uma correspondência com a realidade. Mesmo que haja um engajamento, a realidade literária não passa de construções imagéticas, uma vez que a imagem permeia a literatura, e compete ao *leitor* captá-la, o que, às vezes, o faz penetrar em uma profunda inquietação e digressão no campo imaginário, posto que:

*o conjunto de enunciados que formam uma imagem é, antes, um bloco de sensações, perceptos, afetos, paisagem e rostos, visões e devires. No trabalho da arte ou da literatura o que se conserva não é o material – seja o signo lingüístico, a pedra ou a cor –, o que se conserva em si é o percepto ou o afeto. O que é próprio da arte é arrancar o percepto do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o afeto das afecções, como passagem de um estado a outro*<sup>182</sup>.

O dilema da recriação das coisas ou pessoas em imagens é que dá vida à literatura, porque, na verdade, o que se percebe são duas imagens: a real e a criada. Na literatura, é importante entender a descolagem entre imagem e signo, porque o modo como um signo se liga àquilo que ele significa só pode se realizar às custas de uma separação entre as palavras e

---

<sup>182</sup> GUIMARÃES, César. *Imagem da memória: entre o legível e o visível*. Belo Horizonte: UFMG, 1997. p. 63.

as coisas. Mário Quintana, em *A Vaca e o Hipogrifo*, uma crônica bem humorada, percebeu essa idéia e reproduziu-a muito bem:

*e, enquanto o meu Sancho Pança, cheio de si e de seu senso comum, declara ao meu Dom Quixote que uns óculos sobre a mesa, além de parecerem apenas uns óculos sobre a mesa, são, de fato, um par de óculos sobre a mesa, fico a pensar qual dos dois – Dom Quixote ou Sancho? – vive uma vida mais intensa e portanto mais verdadeira... A verdade é que a minha atroz função não é resolver e sim propor enigmas, fazer o leitor pensar e não pensar por ele*<sup>183</sup>.

Para recuperar a idéia de Charaudeau, esse eterno mistério nascido dentro do sujeito enunciador encontra eco no recôndito do sujeito interpretante<sup>184</sup>. Quintana convoca, assim, o leitor para uma incursão no ato da leitura, numa aventura enigmática. O leitor, então, não deve concentrar sua leitura somente no discurso, mas no texto constituído na enunciação, porque o que fora produzido no imaginário será acessado não por um tu-interpretante, mas por um sujeito-interpretante.

O escritor pode “repor depressa os óculos no nariz”, porém compete ao leitor pensar sobre questões insolúveis que constituem o sentido da vida num “eterno mistério”. Uma vez inquietado, o leitor passa a conviver com imagens que são captadas pela mente e que não perduram, devido às pressões da temporalidade. Para isso, esse leitor precisa assumir-se na condição de sujeito e dentro de uma subjetividade porque terá que aproximar o idealismo, o sonho, a imaginação e o espírito de aventura de Quixote ao realismo, à vida prática, à realidade e aos interesses imediatos de Sancho Pança. Isso só será possível nos domínios da subjetividade, que é *um jogo de olhares no instante*<sup>185</sup>, a partir do qual o leitor recria as coisas em imagens para que a vida das coisas seja intensa e enigmática.

Michel Foucault, em *As palavras e as coisas* (2002), já estudara a idéia de que o imaginário faz o leitor criar imagens que resgatam temporalidades, porque o ser humano é um sujeito da e na linguagem, que entrecruza jogos de sentidos numa epistemologia moderna.

<sup>183</sup> QUINTANA, Mário. “A Vaca e o Hipogrifo”. In: *Antologia poética*. São Paulo: Círculo do Livro, 1987.

<sup>184</sup> É de Patrick Charaudeau a nomenclatura eu-comunicante e tu-destinatário, mas neste trabalho, por influência de Alain Touraine, prefere-se a terminologia sujeito comunicante e sujeito interpretante para escritor e leitor, respectivamente.

<sup>185</sup> TOURAINE, Alain. *A busca de si*. Rio de Janeiro: Difel, 2004. p. 99.

Talvez esse pensamento tenha influenciado Carlos Drummond de Andrade, no poema “Balada do amor através das idades”<sup>186</sup>, que construiu imagens, por meio de narrativas históricas:

... virei soldado romano  
perseguidor de cristãos  
fui pirata mouro...  
Eu te gosto, você me gosta  
desde tempos imemoriais...

Ao longo do tempo, o amor subsistiu a despeito dos condicionamentos e das marcas da história. Dentro do que Hans Ulrich Gumbrecht<sup>187</sup> chama *teoria da materialidade da comunicação* ou do campo não-hermenêutico, os sentidos resultaram das possibilidades semânticas oferecidas pelas normas lingüísticas e da idéia de que uma superfície (corpo, texto, materialidades) atua como simples instrumento de expressão de um sentido que deve ser encontrado na profundidade (espírito, significado, imaterialidade). Em outras palavras, não se deve concentrar na busca do sentido como algo pré-dado à espera do ato interpretativo, mas antes procurar entender como o sentido pode constituir-se a partir do não-sentido. O sujeito-enunciador de Drummond opta pelos dados históricos para permitir ao sujeito-destinatário um leque de possibilidades para o que seja o “eu” e o “você”. Nesse jogo, o “eu” e o “você” podem constituir uma história de espaço tanto diegético quanto extradiegético, segundo Gérard Genette.

Outro caso pertinente a este estudo, e que contraria Wolfgang Iser na idéia de *leitor implícito*<sup>188</sup>, é a imagem do sujeito-destinatário. Manuel Bandeira, num momento de profundo desânimo, da mais aguda sensação de tudo o que não tinha feito na vida, talvez por motivo da doença, fez bradar, de súbito do inconsciente: “Vou-me embora pra Pasárgada”. Tinha o poeta como sujeito-destinatário pessoas que, vivendo em situação de idêntico desalento e tédio,

<sup>186</sup> ANDRADE, Carlos Drummond. Seleção de textos, notas, estudos biográficos, histórico e crítico, por Rita de Cássia Barbosa. São Paulo: Nova Cultural, 1988. p. 60.

<sup>187</sup> GUMBRECHT, Hans U. *Corpo e forma*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998, passim.

<sup>188</sup> ISER, Wolfgang. *L'acte de lecture théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles: Pierre Mardaga, éditeur, 1976, pp. 60-76.

pudessem vislumbrar uma paisagem fabulosa, um país de delícias. Não foi assim, entretantes, que Carlos Drummond de Andrade<sup>189</sup>, recebeu a mensagem:

*Não foste embora pra Pasárgada*  
*Não era teu destino*  
*Não te habituarias lá*  
*Em teu território próprio, intransferível,*  
*Nem rei nem amigo do rei,*  
*És puramente aquele lúcido*  
*E dolorido homem experiente*  
*Que subjugou seu desespero*  
*A poder de renúncia, vigília e ritmo.*

Numa reconstituição sintética do quadro, Manuel Bandeira, sujeito-enunciador de “Vou-me embora pra Pasárgada”, tinha em mente um sujeito-destinatário que compartilhasse de seus anseios ou, na hipótese do leitor implícito da Estética da Recepção, alguém que recebesse a obra para dar-lhe sentido. Bandeira, já tuberculoso e numa atitude meio comedida, não característica da Geração de 1922, projeta de si mesmo (de sujeito-comunicante para sujeito-enunciador) uma imagem de conformismo e de confiança em que, nalgum lugar do mundo, deve haver delícias e liberdade. O sujeito-interpretante podia ou não rejeitar essa imagem; no caso de Drummond, discípulo leal, houve a rejeição. A imagem que o sujeito-comunicante construiu do sujeito-enunciador não convenceu o sujeito-interpretante, porque o sujeito-destinatário, na função de sujeito-enunciador, redireciona a mensagem com novas imagens construídas, estabelecendo um contrato de comunicação como réplica à mensagem anterior.

Com base, pois, nesse contrato, os textos de Bandeira e Drummond podem ser esquematizados da seguinte maneira.

---

<sup>189</sup> ANDRADE, Carlos Drummond de. *Seleção de textos, notas, estudos biográficos, histórico e crítico*, por Rita de Cássia Barbosa. São Paulo: Nova Cultural, 1988. p. 89.

1. Considerando a origem do texto no “eu”:

<i>Poema de Bandeira</i>	<i>Poema de Drummond</i>
Sujeito-comunicante: <u>Bandeira</u>	Sujeito-comunicante: <u>Drummond</u>
Sujeito-enunciador: <u>poeta</u>	Sujeito-enunciador: <u>poeta</u>

2. Considerando a origem do texto no “tu”:

<i>Poema de Bandeira</i>	<i>Poema de Drummond</i>
Sujeito-interpretante: <u>leitor</u>	Sujeito-interpretante: <u>Bandeira</u>
Sujeito-destinatário: <u>imagem</u>	Sujeito-destinatário: <u>imagem</u>

No sentido último do discurso, em que há uma interação entre as diversas áreas do conhecimento, a profundidade desses textos está na linguagem expressa da vida em sua plenitude. Uma análise semiolinguística, nos moldes da proposta de Patrick Charaudeau, pode dar conta dos textos de Bandeira e Drummond, e isso se justifica perfeitamente porque não bastam os dados lingüísticos, pois é preciso interessar-se pelo valor semiótico, semântico e discursivo, visto que

*... uma análise semiolinguística do discurso é semiótica porque o objeto de que se ocupa só existe dentro de uma intertextualidade dependente dos sujeitos da linguagem, em que se procura identificar possíveis significantes, e é lingüística porque o instrumento por meio do qual questiona esse objeto se constrói após um trabalho de conceitualização estrutural dos fatos discursivos<sup>190</sup>.*

O interessante é que preferiu o poeta mineiro replicar o poeta pernambucano utilizando-se da poesia, que se alimenta das imagens, abrindo mão Drummond do gênero

---

<sup>190</sup> OLIVEIRA, Ieda de. *O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 25.



epistolar no modo de organização do discurso. Não houve, dessa forma, fracasso absoluto da situação de comunicação, mas isso traz à tona a concepção charaudeana de que todo processo de comunicação envolve riscos, porque se dá dentro de um jogo que Charaudeau chama de circuito interno e circuito externo, apesar de o escritor ter na linguagem seu fim maior. Assim queria Jorge Luis Borges<sup>191</sup>:

*qué significa para mí ser escritor? Significa simplemente ser fiel a mi imaginación. Cuando escribo, no pienso en el lector (porque el lector es un personaje imaginario) ni pienso en mí (quizá porque yo también soy un personaje imaginario), sino que pienso en lo que quiero transmitir y hago cuando puedo para no malogralo.*

Borges dá o mote para Jean-Michel Adam<sup>192</sup>, para quem a literatura transita entre texto e discurso, porque, ao se produzirem textos literários,

*criam-se mundos discursivos ou mundos virtuais, determinados por coordenadas formais que, ao mesmo tempo em que são diferentes dos sistemas de coordenadas do mundo ordinário onde a ação humana se desenvolve, referem-se a elas e com elas se relacionam. A construção dessas coordenadas é realizada por operações que organizam o conteúdo temático de um texto. Em primeiro lugar, por uma operação de “disjunção” ou conjunção em relação às coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem, podendo, então, o discurso se apresentar como “conjunto” ou “disjunto” dessas coordenadas. Em função disso, o conteúdo de um discurso, ao ser colocado explicitamente à distância das coordenadas da ação de linguagem que se desenrola é tido como “disjunto”. As marcas lingüísticas temporais (“há cinco anos”) ou espaciais (“num certo lugar distante”) indicam esse distanciamento e permitem distinguir um determinado segmento do texto como pertencente ao mundo discursivo da ordem do narrar, uma vez que ele se coloca como narrando fatos, passados, futuros, verossímeis ou imaginários.*

*Em segundo lugar, a construção das coordenadas dos mundos discursivos também se realiza por operações que explicitam a relação do texto com os*

---

<sup>191</sup> BORGES, Jorge Luis. *Arte poética*. Barcelona: Crítica, 2001. p. 140.

<sup>192</sup> ADAM, Jean-Michel. *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan, 1999.

*parâmetros materiais da ação de linguagem que esteja sendo realizada, isto é, o “quem”, o “onde” e o “quando desta ação”. Neste caso, o discurso é designado como “implicado” ou “autônomo” em relação a esses parâmetros. Assim, um discurso é implicado, quando mantém uma relação explícita com as instâncias de agentividade dos parâmetros materiais da ação de linguagem, ou seja, com o agente produtor, o interlocutor e o tempo/espaço em que a ação se desenrola. É somente através de “referências dêiticas” em relação aos parâmetros de ação de linguagem (eu/tu, aqui, agora), integradas ao conteúdo temático do texto, que a “implicação” se realiza. Quando os discursos não fazem referência aos parâmetros materiais da ação de linguagem, são considerados como “autônomos”.*

Ao produzir seu texto, o escritor cria, na realidade, automaticamente, um (ou vários) mundo(s) discursivo(s), cujas coordenadas e regras de funcionamento são diferentes das do mundo empírico no qual ele está mergulhado. É a partir desses mundos virtuais, mais especificamente das instâncias formais que os regem (textualizador, expositor, narrador), que são distribuídas e orquestradas as vozes que se exprimem no texto. Essas se manifestam, segundo Bronckart<sup>193</sup>, em:

- a) voz do autor empírico;
- b) vozes sociais, isto é, as vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto;
- c) vozes de personagens, isto é, as vozes de pessoas ou de instituições que estão diretamente implicadas nesse percurso temático.

Essas vozes no texto “falam” de e a um leitor em formação, que deve fazer emergir o significado da obra, pelo processo de extração do que esteja no texto expresso nas suas duas camadas que o formam [a profunda – o conteúdo a ser acessado pelo leitor – e a superficial – que recobre o conteúdo], mostrando-o com maior ou menor clareza –, ou pela recriação, em que pode surpreender, ao construir o sentido a partir inclusive do suporte material.

O texto, por ser uma estrutura ambivalente, está aberto a interpretações, numa relação que leva em conta o contexto e o sujeito-leitor enquanto elemento de sentido, dentro

---

<sup>193</sup> BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999. pp. 130-131.

de um processo dialógico de natureza essencialmente comunicativa da arte literária. Para Mikhail Bakhtin, a obra de arte é essencialmente dialógica, o que faz com que o leitor fique afetado pelo texto, diante do qual apresenta níveis de competências específicas.

Conforme a teoria das inteligências múltiplas, de Gardner, a mente pode construir significados não só a partir de um objeto material, num processo de extração, mas a partir dela mesma, por lhe ser facultado o direito de pensar livremente. Essa afirmação não invalida a perspectiva textual da leitura, em que a construção do sentido dá-se de modo ascendente, acionada pelos dados do texto. Apenas fortalece a perspectiva de leitura com base no leitor, uma vez que o sentido pode ser construído de modo descendente, a partir de conceitos que estão baseados na experiência de vida do leitor, anterior ao seu encontro com o texto, e envolvem conhecimentos lingüísticos, textuais e enciclopédicos, além de fatores afetivos (preferências por determinados tópicos, motivação, estilos de leitura) etc.

Num e noutro conceito, o leitor extrai significados a partir do texto ou de sua experiência de vida, o que o torna um sujeito ativo, capaz de identificar códigos, atribuir significado, levantar ou negar hipóteses sobre o texto, entre outras funções. Mas deve-se ter algum cuidado para não elevar o leitor ao posto de soberano absoluto na construção do significado, nem tornar a construção do significado uma questão de foro íntimo, imune a qualquer injunção externa que possa interferir na privacidade e no direito que o leitor tem de interpretar.

O leitor, portanto, que queremos precisa ir além do que os textos dizem a fim de perceber que uma dimensão discursiva emana do texto literário e retorna a ele para dar novos significados. Ele sabe que a melhor maneira de ler o texto literário é fruí-lo. E para entendê-lo é preciso deixar-se levar por um sentido íntimo de liberdade. Uma obra literária, mesmo sendo obrigatória sua leitura, só poderá ter seu valor reconhecido se, durante a leitura, o leitor desobrigar-se de algum objetivo final. Esse pensamento se harmoniza com a visão do teórico Vitor Manuel<sup>194</sup>, para quem:

*a palavra literária, através de um processo intencional, cria um universo de ficção que não se identifica com a realidade empírica, de sorte que a frase literária significa de modo imanente sua própria situação comunicativa, sem*

---

<sup>194</sup> SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. *Teoria da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1976. p. 16.

*estar determinada imediatamente por referentes reais ou por um contexto externo.*

#### 4.3 TEXTO LITERÁRIO: UM GÊNERO DA ARTE LITERÁRIA

Para elucidar essa questão, serão tomados dois casos. O primeiro é o poema *Que país é este?*<sup>195</sup>.

Há 500 anos caçamos índios e operários,  
 Há 500 anos queimamos árvores e hereges,  
 Há 500 anos estupramos livros e mulheres,  
 Há 500 anos sugamos negras e aluguéis.  
 Há 500 anos dizemos:  
 que o futuro a Deus pertence,  
 que Deus nasceu na Bahia,  
 que São Jorge é guerreiro,  
 que do amanhã ninguém sabe,  
 que conosco ninguém pode,  
 que quem não pode sacode.

Há 500 anos somos pretos de alma branca,  
 não somos nada violentos,  
 quem espera sempre alcança  
 e quem não chora não mama  
 ou quem tem padrinho vivo  
 não morre nunca pagão.  
 Há 500 anos propalamos:  
 este é o país do futuro,  
 antes tarde do que nunca,  
 mais vale quem Deus ajuda  
 e a Europa ainda se curva.

.....

---

<sup>195</sup> SANT'ANNA, A. Romano. *Que país é este?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

Este é um país de síndicos em geral,  
 Este é um país de cínicos em geral,  
 Este é um país de civis e gerais (...)

Na perspectiva do leitor, as condições de produção são indispensáveis para a compreensão do texto. Ao fazer referência a períodos históricos e práticas culturais do Brasil que se repetem, independente de épocas e regimes, o poeta Afonso Romano de Sant'Anna recupera um grito político-ideológico de uma geração que não podia fazer ecoar sua voz, seja pela acomodação cultural, seja pelo silêncio imposto pelo regime político de então.

*Que país é este? Quem ainda não fez essa pergunta?* O imaginário do leitor já está carregado de que o país que recebemos é o país que transmitiremos; pouco ou nada podemos fazer para mudar. Utilizando uma estrutura repetitiva de versos, aliada a verbos de ação, mas que denotam passividade ante o quadro, o poeta opta por abafar o grito de uma geração, fazendo o desabafo perder-se na retórica da pergunta.

Mesmo colocado diante de um objeto concreto produzido em uma situação dada, o leitor vai silenciar-se também, porque as circunstâncias histórico-culturais e políticas são as mesmas nesse Brasil de cinco séculos. Eis aqui um exemplo de discurso, segundo a fórmula discurso = texto + condições de produção, o que exige do leitor uma leitura discursiva, pois nem tudo está no texto.

Sant'Anna não compromete o leitor porque as afirmações retóricas respondem apenas às exigências de um discurso e o uso da 1ª pessoa aparece somente no plural de modéstia. Prefere, assim, trilhar caminho diferente de outros escritores, como Machado de Assis, que, em sua organização metalingüística do discurso narrativo, faz o narrador interromper a narrativa para comentar com o leitor a própria escritura do romance, chamando-o para participar de sua construção ou ainda para dialogar sobre uma personagem, refletir sobre um episódio do enredo ou tecer suas digressões sobre os mais variados assuntos. Nesse poema, Romano de Sant'Anna não assume a posição de quem escreve e ao mesmo tempo se vê escrevendo, talvez porque ainda não seja este o leitor que tem a possibilidade de transgredir 500 anos de história.

O outro caso está em Graciliano Ramos, em seu *Contos de vigário*<sup>196</sup>:

---

<sup>196</sup> RAMOS, Graciliano. *Linhas tortas: obra póstuma*. Rio de Janeiro: Record, 1984. p. 154.

*Passam-se tempos sem que ouçamos falar em contos de vigário. Muito bem. Tornamo-nos otimistas, imaginamos que, se a reportagem não menciona esses espantosos casos de tolice combinada com safadeza, certamente os homens ficaram sabidos e melhoraram.*

*Pensamos assim e devemos estar em erro. Provavelmente esse negócio continua a florescer, mas as vítimas têm vergonha de queixar-se e confessar que são idiotas. Raras vezes um cidadão se resolve a afrontar o ridículo, e vai à polícia declarar que, não obstante ser parvo, teve a intenção de embrulhar o seu semelhante. O que ele faz depois de logrado é meter-se em casa, arrancar os cabelos, evitar os espelhos e passar uns dias de cama, procedimento que todos nós adotamos quando, em consequência de um disparate volumoso, nos sentimos inferiores ao resto da humanidade. Convenientemente curado, cicatrizado, esquecida a fraqueza, o sujeito levanta-se e adquire consistência para realizar nova tolice. E assim por diante, até a hora da tolice máxima, em que ninguém reincide porque isto é impossível.*

Esse segundo exemplo refere-se a uma prática comum no Brasil, a que alia desvio de caráter (safadeza) a uma tolice pertinente ao homem desavisado e acomodado. O escritor jornalista faz uma constatação de que o conto-do-vigário continua a grassar, ainda que os jornais não lhe dêem repercussão, e considera que existe má-fé desses negociadores e um comportamento idiota das vítimas do conto-do-vigário. O vocábulo “procedimento” (linha 11) resume, de forma irônica, a seqüência de ações pertinentes a quem se deixa envolver por essa prática e não faz valer seus direitos diante da autoridade competente. Nesse texto, Graciliano Ramos, em linguagem literária, apresenta um objeto abstrato obtido pela subtração de seus elementos, segundo a fórmula texto = discurso - condições de produção, e faz uma crítica contundente a uma prática deplorável.

Nos dois casos, a linguagem própria da literatura estrutura mundos expressivos, fazendo com que os vínculos da ficção literária não se desprendam da realidade empírica. Pode, às vezes, o mundo real não ser a referência direta da obra literária, em função da nova realidade criada, de estrutura e dimensões específicas. Por essa razão, a linguagem literária é profundamente conotativa; quer dizer que nela a configuração representativa do signo verbal

não se esgota em conteúdo intelectual, já que apresenta um núcleo informativo rodeado e impregnado de elementos emotivos e volitivos. Assim, a linguagem literária apresenta-se plurissignificativa, podendo realizar-se tanto em uma parcela como na totalidade de uma composição.

Para os representantes da chamada *nova crítica francesa*<sup>197</sup>, a pluralidade significativa da obra literária está relacionada ora com a estrutura mesma da linguagem literária, ora com as estruturas do inconsciente, sejam os mitos, sejam os arquétipos. Diferentemente da linguagem de uso cotidiano que é reduzida pelo contexto ou correlatos situacionais, a linguagem literária se funda na indeterminação do contexto extraverbal, que gera e intensifica a sugestividade ou a plurissignificância dos sintagmas literários.

O espaço literário é indissociável do mundo dos símbolos, dos mitos e dos arquétipos, e neles as palavras assumem dimensões semânticas especiais. Por isso, as grandes obras de todos os tempos têm suscitado e seguem suscitando interpretações tão diversas, oferecendo ao leitor sua riqueza inexata e guardando sempre um segredo velado, o que torna o texto literário algo desejado, porém fechado em seus limites. Para Barthes<sup>198</sup>, a literatura *doit signaler quelque chose, différent de son contenu et de sa forme individuelle, et qui est sa propre clôture, ce par quoi précisément elle s'impose comme Littérature*.

Em 1930, quando o mundo passava por transformações no pensamento e nos sistemas, Roman Ingarden<sup>199</sup> propôs novas bases para a ciência da literatura, uma ciência talvez ainda hoje não nascida. Para Ingarden, o texto literário deve ser escrito para um leitor ideal, leitor interdisciplinar, que seja capaz de perceber o valor estético da obra literária. O que pretendia esse fenomenologista era:

*no fundo, modesto. Queremos principiar por uma 'anatomia da essência' da obra literária, cujos resultados principais nos devem abrir caminho para a sua consideração estética*<sup>200</sup>.

<sup>197</sup> ALLEMAND, André. *Nouvelle critique, nouvelle perspective*. Paris: Neuchâtel à la Baconnière, 1967.

<sup>198</sup> BARTHES, Roland. *Le degré zero de l'écriture*. Paris: Collection Mediation. p. 9. [a literatura deve assinalar qualquer coisa, diferente de seu conteúdo e de sua forma individual, e que é sua própria cerca, isso para que precisamente ela se imponha como Literatura].

<sup>199</sup> INGARDEN, Roman. *A obra de arte literária*. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 3ª ed., [Tradução do original alemão intitulado DAS LITERARISCHE KUNSTWERK], 1965.

<sup>200</sup> Id., p. 20.

A questão de ser da obra de arte literária é a idéia fundamental de Roman Ingarden que, estimulado pelo debate entre Realismo e Idealismo, se recusa a posicionar a obra de arte em real ou ideal. Para ele, assim como para seu mestre Edmund Husserl, filósofo alemão fundador da Fenomenologia, o intencional ou o puramente intencional é a característica essencial da obra literária, uma vez que ontologicamente a obra se torna dependente da consciência que a cria. Esse ser da consciência – terceira dimensão ontológica ou terceira via husserliana – não exclui as zonas tradicionais do real e do ideal, porque *a intencionalidade é uma propriedade da consciência, segundo modalidades ou intenções várias: perceptiva, imaginativa, estética, intenções afetivas que se diversificam no infinito...*<sup>201</sup>.

Esses “conteúdos de consciência” se arranjam para formar o pensamento sartreano de que o mundo é a minha *representação*, pois traz à tona as zonas de indeterminação e a possibilidade de leituras diferentes de uma obra, em função dos direitos da identidade da obra, cuja significação é mutável, variável e temporal. Eis uma das razões por que dois leitores podem ler o mesmo livro, cujo estrato significativo é suscetível de originar leituras várias, assim como dois interlocutores podem se compreender empregando palavras que, em princípio, sugerem significações diferentes.

Ingarden entende que a obra se manifesta ao leitor apenas na sua concretização, isto é, após o ato da leitura que dela fazemos e pelos juízos que lhe atribuímos. Portanto, o leitor ativo ou crítico pode até destruir a obra para produzir uma nova obra, visto que ela tem uma segunda existência e também porque *as vivências do autor deixam de existir precisamente no momento em que a obra por ele criada começa a existir nas vivências do leitor*<sup>202</sup>. A obra, pois, tem por função levar o leitor a ultrapassar o domínio das intenções vazias para adotar uma intencionalidade intuitiva, apesar de, em Ingarden, ser pacífico o conceito de “obra acabada”, *enquanto estrutura em que todas as frases e palavras isoladas que nela aparecem foram inequivocamente determinadas e fixadas segundo o seu estilo, teor e coordenação*<sup>203</sup>.

Mesmo que o conceito de obra de arte literária aglutine os destinos, as vivências e os estados psíquicos do autor e do leitor, Roman Ingarden nega a idéia do psicologismo positivista de que o valor estético de uma obra esteja nas impressões do observador. Ao

---

<sup>201</sup> Id., prefácio, xix.

<sup>202</sup> Id., p. 30.

<sup>203</sup> Id., 37.



mesmo tempo, reforça a idéia de que o leitor muitas vezes utiliza a obra de arte literária apenas como estímulo extrínseco que lhe suscita sentimentos e outros estados psíquicos por eles valorizados e só nesta medida lhe presta a atenção necessária. Nessa direção, a obra de arte literária é “valiosa” para o leitor, porque ela é o meio que nele provoca vivências agradáveis, e isso acontece porque não existe um *sujeito consciente* de atitude estética, termo empregado pelo filósofo Martin Heidegger em sua fenomenologia existencial, mas um caçador inculto de emoções fortes, capazes de provocar-lhe paz interior e contemplação.

## CAPÍTULO 5

### PRÁTICAS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO



Ludmila Zeman

Imagem 17: *Árvore de leitura*<sup>204</sup>

*Sáimos de um conto ou romance tontos de prazer ou cheios de perguntas  
sobre o mundo que nos cerca. Sobre o mundo que nós somos  
e que, muitas vezes, desconhecemos.*  
(Elias José, poeta)

---

<sup>204</sup> Fonte: [www.editoraprojeto.com.br](http://www.editoraprojeto.com.br) [Projeto Ler é pra cima].

## 5.1 EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS

*O menino aprendeu a usar as palavras.  
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
E começou a fazer peraltagens.*  
(Manoel de Barros, *O menino que carregava água na peneira*)

As experiências de leitura da literatura confirmam o pressuposto de que é lendo que o leitor aprende a conhecer o mundo, e, conseqüentemente, a conhecer mais profundamente a si mesmo. Porém, essa leitura não “acontece” por um mecanismo que se apreende pelas inúmeras repetições; é fruto de uma “paixão”, conforme afirmava George Steiner, que teve sua vida marcada por uma particular experiência de leitor, quando seu pai lia com ele a *Iliada*, e se detinha, com inteligência e suspense, na palavra “amizade”, falando de Aquiles e Pátroclo.

Em *La littérature en péril*<sup>205</sup>, Todorov parte do princípio de que o que interessa para o leitor é fundamentalmente compreender o sentido das obras literárias, porque cada obra tem um sentido insubstituível de compreensão do mundo e de si mesmo. O problema é que, nos programas escolares, exige-se dos alunos-leitores o conhecimento das teorias, métodos, classificações e instrumentos analíticos, de tal modo que eles têm de aprender a captar não o sentido de determinada obra ou a vibração existencial que ela provoca ao desvendar-se na leitura, mas uma análise dela, o que contribui em grande medida para gerar um desinteresse generalizado e crescente em relação à literatura.

Assim, Todorov propõe que o ensino volte a recentrar-se nos textos, uma vez que os instrumentos teóricos não passam de meios de acesso, que até podem ser úteis, mas cujo estudo nunca se deve substituir ao do sentido, que é a sua finalidade. Para o crítico, a análise das obras não deve ser base para ilustrar os conceitos dos lingüistas ou dos literatos, mas deve fazer o leitor ascender a todos os sentidos delas, a fim de conduzi-lo ao conhecimento.

---

<sup>205</sup> TODOROV, Tzvetan. *La littérature en péril* [A literatura em perigo]. Paris: Flammarion, 2007.

Não basta, portanto, a estrita abordagem interna de um texto, porque as obras existem sempre num contexto e em diálogo com ele. Em regra, o leitor lê uma obra, não para dominar melhor um método de leitura, nem para dele extrair informações sobre as sociedades em que elas foram criadas, mas para encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, e para descobrir uma beleza que enriqueça a sua existência; fazendo-o, compreende-se melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas ferramenta importante que conduz à realização da obra. Por isso, o ensino da literatura deve dirigir-se a todos que queiram ter como mestres Shakespeare, Sófocles, Dostoievski, Proust, Cervantes, Cecília, Drummond e Machado, entre tantos outros.

### 5.1.1 DO LIVRO AO FILME E DO FILME AO LIVRO

*A natureza e os livros pertencem aos olhos que os vêem.*

(Emerson, escritor)

Em se tratando de experiências que envolvem livros e filmes, as adaptações de livros para filme ou de filmes para livros constituem interessante percurso. Mas também provocam sensações cativantes as temáticas apresentadas nesses instrumentos, por isso literatura e cinema formam importante parceria. Quando um filme é baseado em um livro ou vice-versa, não há necessidade de se seguir todas as linhas fielmente, porque vai depender do leitor ou espectador assumir a condição de integrante ou não da história, a partir do momento em que imagens e palavras despertam a imaginação.

Por exemplo, no filme *Freedom Writers (Écrire pour Exister*, em francês, e *Escritores da Liberdade*, em português), coloca-se em discussão, entre outras coisas, se ler é mais difícil que escrever. Lá se discute o sentido de saber ler pela apropriação, segundo Paulo Freire; de compreender o que se lê para além do que está escrito; de perceber a significação do que as palavras simplesmente veiculam, enfim, da noção de entrar nas sutilezas específicas do texto literário. As personagens encaram a leitura já como processo de escrita, por isso escrevem a si mesmas durante o processo e projetam-se sobre o futuro texto que ainda está

por ser escrito. Nessa acepção, a leitura é uma forma de escrita, e vice-versa, o que motiva a professora, no filme, a aproximar seus alunos das leituras e escritas de Anne Frank.

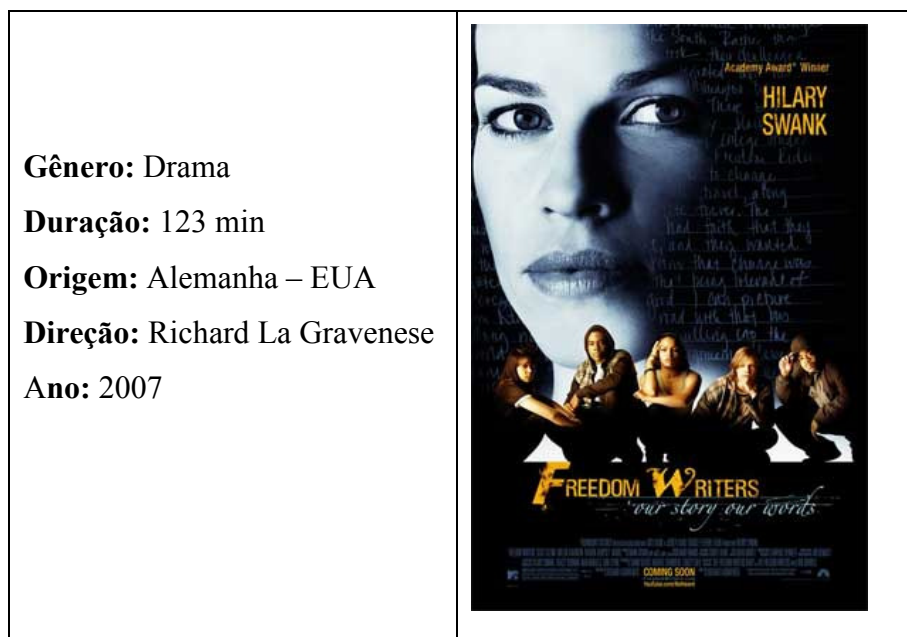


Imagem 18: *Escritores da liberdade*

*Escritores da Liberdade* é um filme baseado em uma história real que foi relatada e escrita pela professora Erin Gruwell e por seus alunos, no livro *The Freedom Writer's Diaries: how a teacher and 150 teens used writing to change themselves and the world around them*<sup>206</sup>.

Por meio da literatura, uma professora acredita que conseguirá dar um futuro para um grupo de alunos desacreditados, em uma região que é tomada pelas guerras inter-raciais americanas. Era impossível a alguém ensinar-lhes algo, até que começa uma odisséia que mudará suas vidas, abrirá seus olhos para o mundo e os fará crescer em espírito, contra a ignorância, a incompreensão e as forças negativas em suas vidas.

A partir do respeito e da forma de tratar os alunos como nenhum outro professor havia tratado, ou seja, escutando-os como adultos que estavam se formando, a professora vai conquistando um a um. Começando pelo estudo do livro *O diário de Anne Frank* e o *Holocausto*, os "Freedom Writers" saem em busca de heróis pelo mundo, enquanto escrevem seus projetos, e acabam por se tornarem eles mesmos esses heróis. E pela primeira vez eles

<sup>206</sup> [como uma professora e 150 adolescentes usaram a escrita para mudar a si mesmos e ao mundo, ao seu redor].

podem experimentar a esperança de que talvez possuam a chance de mostrar ao mundo que suas vidas também fazem o diferencial, que eles possuem algo a dizer ao mundo.

### 5.1.2 LITERATURA PARA TODOS

*As palavras são como as moedas: uma pode valer por muitas,  
e muitas não valerem por uma.*

(Francisco de Quevedo)

A segunda experiência vem de um acompanhamento das propostas do Ministério da Educação (MEC), que lançou a coleção *Literatura para Todos*, que traz publicações para quem está aprendendo a ler e a escrever. A coleção ainda consta de um manual para os alfabetizadores, que destaca a importância da leitura, o papel do alfabetizador e resenhas de cada livro que constam da coleção. O interessante é o destaque dado a algumas práticas, que buscam promover a leitura da literatura pela utilização de novos suportes ou plataformas.

A partir de 2007, o MEC<sup>207</sup> estabeleceu diretrizes para uma política de formação de leitores. Para isso, assumiu a função de indutor do processo de parcerias, ao dar apoio à implantação e implementação de Centros de Leitura Multimídia para desenvolver uma política de formação de leitores, por meio da realização de atividades de leitura e de cursos de formação continuada para professores e mediadores na área de leitura.

Também dotará cada centro com equipamentos eletrônicos e de informática, de acervo bibliográfico, de filmes, de mídias do DVD Escola, entre outros materiais. Nesses ambientes ou laboratórios experimentais, o aluno aprende e é estimulado a dialogar com outras linguagens, o que tem gerado produtos de múltiplas linguagens, que vão desde filmes e documentários, unindo literatura e cinema, até produção de áudio-livros, em que o próprio autor escreve, ilustra e narra suas histórias.

---

<sup>207</sup> BERENBLUM, Andrea & PAIVA, Jane. *Por uma política de formação de leitores*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. pp. 30-31.

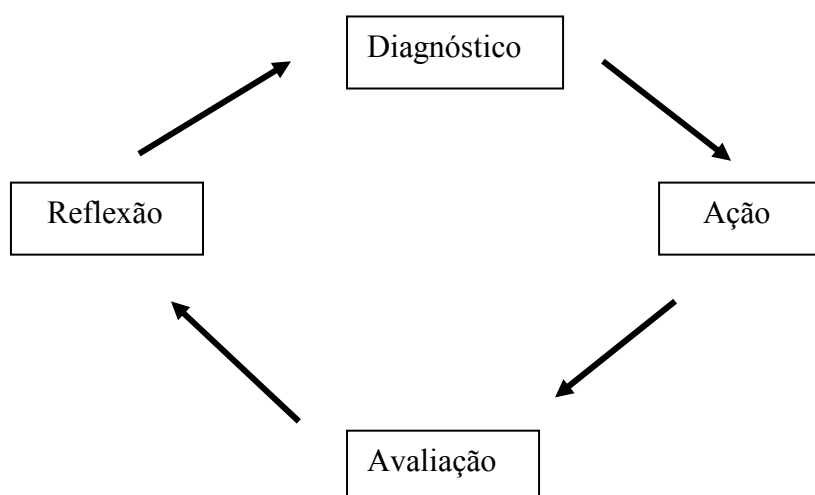
### 5.1.3 FORMANDO O PROFESSOR-LEITOR

*Se não morre aquele que escreve um livro e planta uma árvore, com mais razão não morre o educador que semeia vidas e escreve na alma.* (Bertold Brecht)

A terceira experiência é a formação do professor-leitor da literatura<sup>208</sup>, condição básica para que se efetive uma política de formação de leitores no âmbito da escola. Pretende-se que o professor não apenas *leia*, mas que o faça com competência e autonomia, e seja capaz de incentivar seus alunos, mostrando-lhes as sutilezas e entrelinhas dos textos, em especial do texto literário. Que sejam, enfim, *leitores que ensinam a ler*.

Tomando como base a pesquisa-ação e a pesquisa qualitativa, o curso teve como ponto de partida a seguinte pergunta-chave: *o que pode ser feito para melhorar a leitura literária na escola e incentivar o leitor a participar de ações de propagação e vivências da literatura em seu meio?*

Com o objetivo de compreender (pesquisa) e promover mudanças (ação), a pesquisa-ação trabalha na perspectiva de que o pesquisado pode assumir a condição de objeto e sujeito de pesquisa, isso demonstra o esquema seguinte:



<sup>208</sup> Vide Anexo: curso *Formação do professor-leitor da literatura*.

Entre as propostas originadas do referido curso, estão:

1. Formar um acervo de 100 obras para serem lidas por alunos voluntários, num rodízio entre 7 e 15 dias.
2. Elaborar uma ficha de “Impressões do Leitor”, em que conste a indicação ou recomendação do leitor, no modelo: *eu indico ou eu recomendo porque...*
3. Criar um prêmio e formar uma academia (relação entre autor e leitor) de leitores (ou clube = associação de lazer).
4. Estimular o aluno a fazer uma propaganda do livro lido e afixá-la no mural da escola.

Os dados do curso apresentaram os seguintes parâmetros:

- a) Delineamento do curso: professores da rede pública de ensino do Distrito Federal.
- b) Delimitação dos participantes: 22 professores de segmentos variados.
- c) Unidade de estudo: práticas e experiências da leitura da literatura.
- d) Problematização: é o professor de literatura um não-leitor?
- e) Hipóteses: o leitor que temos não é o leitor que queremos; mudanças de estratégias de ensino formam um novo leitor da literatura.
- f) Procedimentos para coleta e registro das informações: curso e entrevista.
- g) Análise dos dados:
  - Inicialmente, houve certa resistência dos colegas em fazer parte da entrevista pela possível intromissão em seus hábitos de leitura e na sua prática de ensino.
  - Constatou-se que alguns professores não demonstravam segurança quando o tema era conceito de literatura.
- Os 22 professores apresentam formação em áreas diversas, mas com hábitos de leitura [quando existem] bem particulares.



- Dos entrevistados, 6 não têm familiaridade com a leitura da literatura canônica; lêem apenas o que lhes apresentado no cotidiano. Falta-lhes uma vivência de leitura. Nem sabem bem o que é literatura.
- A maioria dos entrevistados lê, por mês, “metade, um, um e meio, dois” livro(s) de auto-ajuda, Bíblia, histórias infantis (contos de fada), manuais de instrução, livros religiosos, de orientação médica/alimentação saudável/prevenções etc.
- A preferência de leitura varia entre jornais, revistas, livros religiosos e de auto-ajuda. Os livros considerados literários se restringem aos indicados pelos livros didáticos e cobrados em vestibulares.
- Os entrevistados reconhecem a importância do ato de ler, especialmente quando o objetivo é: “levar para vários mundos”; “exercitar o cérebro”; “levar ao aprendizado, ao conhecimento, à sabedoria, à informação, à descontração”; “não ler para avaliar”; “despertar o gosto pela leitura”; “trabalhar o texto”, “ler texto literário com apresentação ou pintura de tela”; “escrever uma história sobre quem não gosta de lê”; “deixar que o leitor fale de suas experiências de leitura”; “destacar o papel da família na formação do leitor”; “formar o professor para ser mediador de leitura”; “compreender que a leitura deve ser provocada”; “ler para a Prova Brasil”; “ler para a expressão”; “ler para perceber”; “trabalhar o conteúdo moral”; “constatar que aluno lê se o professor lê, assim como filho lê se o pai lê”; “trabalhar com adaptação”; “dar sentido à palavra dentro do contexto” etc.
- A respeito da contribuição do livro: “aumento da imaginação, do conhecimento”, “nada”, “prática na leitura”, “identificação com o personagem”; “atrair para o livro”; “troca de livros”. Um entrevistado relatou que gosta de ler livro de auto-ajuda, porque acredita que aquilo defendido ou narrado pelo livro será vivido por ela, e ela sairá daquele momento de depressão.
- Sugestões: “as pessoas têm que ter consciência de frequentar livrarias”; “solicitar leitura dos alunos”; “estímulo dos professores”; “fazer grupos de leitura”; “apoio e ajuda dos pais”; “investimento do governo”; “visita/palestra de autores nas escolas”; “ampliar e variar o acervo das bibliotecas e mantê-las funcionando em tempo integral”; “horários reservados para a leitura, em casa e na escola”; “estimular a

criança a ler, essa prática vem de berço”; “criar, obrigatoriamente, uma aula para leitura”.

#### 5.1.4 A LEITURA DOS OUTROS

*Cada um de nós transforma um pouco o mundo  
Com as pequenas escolhas que faz.  
(Richard Carlson)*

A quarta e última experiência vem dos depoimentos de leitores-escritores ou leitores-estudiosos, na perspectiva de que o escritor é o seu primeiro leitor e o leitor prolonga o escritor. Conforme depoimento do professor Luís Gonzaga Marchezan:

*Minhas primeiras leituras foram a literatura de cordel, ainda garoto. Como marinheiro, a bordo de navios, é que comecei a ler romances e poesia. Depois de ler muito, e pensando em me tornar escritor, passei a uma leitura mais seletiva, com o objetivo de analisar o estilo de cada autor, sua visão-de-mundo. Comecei com os franceses, clássicos antigos e aos mais recentes, como Gustave Flaubert, Balzac, Anatole France, Maupassant, Stendhal. Passei para a literatura russa, com destaque para Dostoievski, Tolstoi, Tchecov. Depois, passei para a inglesa. Só então passei para a portuguesa, e finalmente a brasileira, em que me debrucei com maior afinco, em função da linguagem que eu buscava. Afora os clássicos, como Homero, Dante, Cervantes, Goethe e tantos outros. Nesse ínterim, achando que precisava ampliar minha cultura geral, eu lia sobre tudo, mais filosofia, mitologia, antropologia física e cultural, religiões, até psicanálise e espiritismo, para mais bem entender a evolução do homem. Apliquei-me sempre no estudo da cultura brasileira, desde a ibérica aqui chegada com o colonizador, nosso folclore, nossos mitos. Sempre li também muita poesia, com destaque para*

*Drummond, Jorge de Lima, Fernando Pessoa, Federico Garcia Lorca e Pablo Neruda*<sup>209</sup>.

A experiência do professor Marchezan interessa aqui porque o leitor já tinha na consciência a idéia de escritor, por meio de um processo seletivo. Nessa linha, o caminho natural é o leitor em busca de estilo, por isso a ânsia por leituras variadas. Esse papel de despertar o leitor para a escrita ou o uso da escrita como forma de liberar o leitor é requisito da leitura instrumental, pois está a serviço de uma finalidade.

Já Maria Graciete Bresse<sup>210</sup> fez da leitura uma porta para uma vida melhor. Os livros tinham uma magia, que se prolongava no prazer e na sabedoria. Livres do tempo e dos lugares, os livros constituíam-se em dádivas de pessoas que resolveram agraciar a humanidade com suas riquezas. Depõe a professora Bresse:

*a leitura é para mim fundamental. Penso que quando abro um livro, alguma coisa de magnífico pode sempre acontecer. Do prazer da leitura que me acompanha desde a adolescência tenho colhido momentos de grande beleza, alguma sabedoria e muita riqueza interior. Os livros oferecem-nos o mundo, eles são o dom dos mortos, a herança maior que recebemos do passado. Alguns deles são realmente o machado que corta em nós o mar gelado, como disse algures Kafka. Lembro-me de textos da Clarice Lispector, do Vergílio Ferreira, do Saramago, que me ajudaram a ser melhor, mais lúcida e também mais generosa.*

Está com Ricardo Piglia<sup>211</sup> a experiência mais adequada às finalidades desta tese, pois entende o escritor argentino que o leitor é responsável por dar vida ao texto. A obra se constrói na imaginação do leitor, pois

*que outro personagem pode interessar mais a um escritor que seu leitor? É na mente do leitor que a literatura, depois de tanto esforço, enfim "toma corpo". É em seu interior, enfim, que um livro, simples aglomerado de letras*

---

<sup>209</sup> Luís Gonzaga Marchezan é professor da Universidade Estadual Paulista (Unesp).

<sup>210</sup> Professora de literatura lusofônica na Sorbonne Nouvelle, Paris III.

<sup>211</sup> Escritor argentino, autor do livro *O último leitor*, que trata, além da relação de Guevara com a literatura, de temas dispersos, como a correspondência de Franz Kafka com Felice Bauer; da Anna Karenina, de Liév Tolstói; e dos paralelos entre o *Ulisses*, de James Joyce, e a Odisséia, de Homero. Mas, entre todos os temas discutidos em seus ensaios, o mais insistente, o mais apaixonante, é sempre o próprio leitor.

*mortas, se transforma em pensamento, mas "claro que o leitor da literatura não é um filósofo". Que leitor voraz não se lembra de Anna Karenina, acomodada em um vagão de trem pouco depois de conhecer Vronski, que será seu amante e a levará à desgraça, recolhida (refugiada) na leitura de um romance inglês? A novela de Tolstói constrói a imagem da leitora de novelas que decifra sua própria vida através das ficções, assim como Madame Bovary fez dos livros, como Guevara, uma porta de acesso à experiência. Mas a decifração do mundo através da leitura é sempre perigosa, a propósito de uma carta a Felice Bauer, na qual Kafka fala de seu primeiro livro. A prova mais extrema da leitura nos é dada, provavelmente, pelo Finnegans wake, de James Joyce, romance em que lemos restos, pedaços soltos, fragmentos, e a unidade de sentido é ilusória. Diante da ficção, o leitor se vê transformado em um herói trágico - o mais trágico personagem da literatura.*

Para concluir, é muito pertinente o depoimento-conto do escritor Moacyr Scliar:

*Na minha geração, a gente não ia para a rua ou para o bar sem um livro. Não numa bolsa ou numa pasta; não, o livro tinha de ficar visível. E também não podia ser levado na mão, mesmo porque fazia parte de nossa postura andar sempre de mãos no bolso, ainda que esses, em geral, estivessem vazios. Mas a nossa penúria financeira contrastava com a nossa pretensão intelectual. Queríamos ser considerados cultos. Daí o livro, que é o símbolo maior do conhecimento, da inteligência, da sabedoria. E onde o levávamos: debaixo do braço. Os adultos nos olhavam com complacência, e duvidando que o livro tivesse outra finalidade que não a de ser mostrado. Surgiu uma irônica expressão, que talvez não date daquela época, mas era então muito usada: a cultura de sovaco. Dizer que Fulano tinha cultura de sovaco significava dizer que o cara pretendia ter a aparência de leitor, mas que, em realidade, não lia. Estavam certos os nossos implacáveis algozes? Sim e não. Livro era de fato importante para nós e os grupos de amigos funcionavam, de alguma maneira, como círculo de leitura, uns aconselhando outros sobre obras ou autores. Certos livros todos tínhamos de ler: as obras de Jorge Amado, por exemplo, ou a coleção Romances do povo, emocionados e lacrimejantes textos escritos por autores de esquerda. Obviamente, éramos todos militantes, ao menos na política estudantil. Não*

*ocupávamos universidades, mas protestávamos bastante. E líamos, líamos muito. Não que gostássemos de tudo que líamos ou que nos era recomendado. Devorei os três volumes de Os Thibault, do pacifista Roger Martin du Gard, mas fui derrotado pelos cinco volumes de Jean Christophe, de Romain Rolland: cheguei a 50 páginas do final e não consegui terminar, tão chato me pareceu o romance. Chato ou não, os diferentes volumes foram fazendo estágio sob meu sovaco, o que, numa época em que desodorante não era hábito, deve ter sido um castigo impiedoso para os pobres personagens. Mas era, mesmo, por ostentação que carregávamos os livros debaixo do braço? Acho que não. Na verdade, estávamos praticando um ritual, que, como todo ritual, tinha para nós um significado simbólico importante, meio mágico talvez. Queríamos que, para os livros – e para os personagens, e para os autores, e para a literatura em geral –, nosso sovaco funcionasse como um ninho. Um ninho quente – não é ali que se mede a temperatura corporal? –, um ninho acolhedor. Ali, os livros estavam perto de nós, perto de nosso peito, perto de nosso coração, que batia forte pelas causas justas, perto dos nossos pulmões, vale dizer, de nossa inspiração. E talvez tivéssemos esperança de que, mediante uma espécie de osmose espiritual, o conteúdo dos livros penetrasse diretamente em nosso ser, sem mediação dos olhos ou do cérebro: uma sutil transfusão cultural, emocional, espiritual. Aquilo nos amparava, nos confortava. Tínhamos certeza de que os livros nos protegeriam. Há muitas histórias de pessoas que escaparam de morrer porque a Bíblia que levavam junto ao peito deteve uma bala mortífera; balas não voavam ao nosso redor, mas a nossa insegurança era constante e o livro representava uma espécie de amuleto contra ela. Ninguém mais leva livro debaixo do braço, e aqueles para quem o computador substituirá o texto impresso dirão que isso não mais acontecerá. Mas abrir o laptop no restaurante, ou no avião, ou no aeroporto, é um gesto equivalente, mesmo que seja mais eficiente. Ninguém carrega o laptop na axila, mas seguramente o nosso costume está tendo continuidade, com o devido aperfeiçoamento tecnológico. E, ah, sim: existe uma personagem de ficção que se chama justamente Sovaco (Armpit). Ele figura no livro Small steps, do norte-americano Louis Sachar. Um negro, que enfrenta a pobreza e o racismo com esperança num mundo melhor. A mesma esperança que nos fazia carregar livros no sovaco.*

Esses depoimentos revelam a necessidade de se transformar leituras em experiências que se prolongam na mente dos leitores, pois cada leitura particular é uma lição a ser seguida. Homens e mulheres se formam pelo exemplo, razão por que também é delegado aos escritores o exercício da leitura como elemento de formação, especialmente quando se pensa no novo perfil do leitor do tempo presente.

## 5.2 ESTRATÉGIA DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

*A leitura dos bons livros devia ser proibida, porque existem os ótimos.*

(Thomas Mann)

O leitor pode emergir de situações e direções diversas. Dos movimentos de educação popular, por exemplo, leitores surgem revelando seus quotidianos de cooperação a partir da socioconstrução de saberes e da promoção coletiva, que funda inovações pedagógicas, sociais e experimentais. Por esse termo, a literatura é campo mais do que ideal para fazer o leitor refletir sobre os lugares para neles inserir-se e transformá-los, como atores de uma história única ou como seres sociais em interação permanente com seu desenvolvimento social.

A educação popular é um bem de e para todos, cidadãos e trabalhadores, pois cada um pode participar da formação do todo, utilizando seus saberes, suas culturas e suas práticas. Dessa forma, é possível recuperar o direito universal de que todos podem ter uma mesma educação coerente, que a formação inicial e permanente visa à emancipação e ao desenvolvimento cultural dos indivíduos.

São essas experiências de vida que formam práticas inovadoras de leitura, que, por sua vez, fazem surgir estratégias novas para se trabalhar a literatura. Ao longo deste estudo, procurou-se realçar o ensino da literatura, sugerindo-se modificação ou incrementação das metodologias. Esse olhar metodológico é imprescindível, portanto, para uma atitude de reorganização, a fim de que o leitor utilize essas estratégias em suas leituras.

Jean Hébrard<sup>212</sup>, professor pesquisador do CRBC, defende que, mais do que código, a literatura faz o leitor viver a partir de novos valores e de uma ética singular. É preciso somente recuperar a oralidade do texto literário, por meio de leituras orais ou de práticas que despertem no leitor ou ouvinte as marcas da oralidade, arremata Hébrard, que, falando especificamente a respeito do Brasil, disse em entrevista concedida à Cica Guedes, para o jornal *O Globo*:

*... o Brasil não gosta de construir sua própria história. Não é o futebol que faz uma nação, é a história. E a história, na escola, foi completamente abandonada. Assim, o orgulho de ser brasileiro não tem sentido. O que é o Brasil? É um país que tem uma história muito interessante, com a colonização, a escravidão, a imigração. Não se pode deixar apenas a TV Globo mostrar uma imagem espetacular dessa história. A novela "Terra Nostra", por exemplo. Um encantamento essa obra, mas somente a escola pode pegar essa saga dos italianos e colocá-la ao lado da história da imigração alemã, dos portugueses, dos escravos. Somente a escola permite a visão crítica daquilo que a TV apresenta. E cada brasileiro, idoso ou novinho, deveria saber de cor as histórias do Sítio do Pica-Pau Amarelo, de Monteiro Lobato. Porque o que está na obra desse autor genial é o Brasil<sup>213</sup>.*

### 5.2.1 LEITURA PELO MÉTODO DE FAZER PERGUNTAS

*É necessário sempre esperar, quando se está desesperado,  
e duvidar, enquanto se espera.*

(Gustave Flaubert)

Há quatro perguntas que podem ser utilizadas durante a leitura de qualquer texto, com suas devidas adaptações quando se referirem à poesia e à ficção:

---

<sup>212</sup> Jean Hébrard é professor pesquisador do CRBC e inspetor-geral do Ministério da Educação da França. CRBC [Centre de Recherches sur le Brésil Contemporain] - ligado à École des Hautes Études en Sciences Sociales [EHESS], em Paris, França.

a) *Do que trata o texto?* – descoberta do tema principal do texto.

b) *O que está sendo dito em detalhe, e como?* – descoberta das principais idéias, asserções e argumentos que constituem a mensagem do texto.

c) *O texto é verdadeiro no todo ou em parte?* – formação de juízo, inclusive do próprio juízo do leitor.

d) *Que resulta daí?* – informação, deduções, esclarecimento, processos e atitudes do leitor perante o texto.

Utilizando-se o método de perguntas, é possível pensar o texto literário sem deixar o leitor preso ao cartesianismo. A leitura pode fluir de maneira organizada, fazendo o leitor negociar as relações do texto a partir de lógicas e construções que revelam à medida que o ato de ler vai se efetivando.

## 5.2.2 PROCESSO DE CONTROLE DE LEITURA

*Os que lêem sabem muito,  
mas os que observam sabem muito mais.*  
(Alexandre Dumas)

Muito se tem questionado sobre o controle da leitura, mas essa cultura de que qualquer controle atenta contra a liberdade não pode alimentar as práticas de leitura porque toda e qualquer aprendizagem está inserida em um contexto de formação; logo, as ações devem ser direcionadas para que a finalidade seja alcançada. Na França, por exemplo, as atividades de leitura são controladas por instrumentos que eles chamam de “Le Carnet de Lecteur<sup>213</sup>”, ou *cahier de lecteur* [caderno de leitor], um documento de trabalho das escolas. Os “carnets de lecteur” tomam forma e funcionamento diferentes conforme a realidade de cada escola. Correspondem a um trabalho de formação e experimentação, com apresentação e funcionamento.

---

<sup>213</sup> HÉBRARD, Jean. *É educação ou Exército na rua*. Entrevista concedida à Ciça Guedes, para o jornal *O Globo*, em 22/4/2007.

<sup>214</sup> Fonte: *Les actes de lecture*, nº 89, mars de 2005. p. 58. Revue de L'Association Française pour la Lecture.



Na apresentação dos “carnets”, o aluno escreve, desenha ou representa alguns traços dos livros (geralmente os que circulam nas classes, nos clubes de leitura e nas leituras pessoais) que leu ou o que mais lhe marcou durante a leitura. A escolha dos textos é de responsabilidade dos alunos, e a escrita pode ser de múltiplas e variadas formas: resumo, reações ou impressões, análise, autobiografia, desenho de personagens ou de detalhes.

As leituras são um prolongamento das leituras escolares e podem ser pessoais ou públicas, e ainda cruzar os dois domínios; devem expressar os testemunhos reais ou esporádicos, ou também os julgamentos culturais dos alunos. O professor então passa a conhecer o perfil de seus leitores e se esforça para fazer os alunos ou os textos dialogarem.

No funcionamento, o aluno compra, faz ou ganha (do professor) um caderno, mas um caderno coletivo é disponibilizado para que os alunos coloquem suas dificuldades com a leitura e a escrita. Essas questões são trabalhadas em conjunto. É definido um período de tempo, e o aluno se ocupa de organizar seu “carnet”.

O professor evita fazer uma correção sistemática no “carnet”, mas levanta questões quando aparece um erro verdadeiramente importante. No fim do ano, os alunos têm oportunidade de guardar seus “carnets”, ou confiar a alguém com quem tenha afinidade, ou ainda enviar a outra pessoa distante.

Esse controle talvez explique um pouco o fato de a França aparecer com a média superior de outros países, em relação a livros lidos por ano. Programas de leitura praticamente dobram no Brasil, a cada ano, com o objetivo de reverter a atual situação da leitura no país: o brasileiro lê, em média, 1,8 livro por ano, segundo pesquisa da Câmara Brasileira do Livro e de entidades ligadas a editores. Na França, o índice é de 7, e na Colômbia, de 2,4. Além disso, cerca de 10% das cidades do país não possuem bibliotecas públicas.

### 5.2.3 A LITERATURA PELA ARTE DE CONTAR HISTÓRIA OU DECLAMAR

*A história da humanidade é a história de seus grandes homens.*

(Carlyle)

O ser humano, por natureza, aparece como contador de histórias, e essa atividade de contar histórias pode-se transformar num importantíssimo recurso de formação do *leitor* para toda a vida. Quando se pensa em formas de incentivo à leitura, a figura do contador de histórias logo surge, por estar associada a elemento de entretenimento cultural e à difusão do folclore regional. Utilizando novas técnicas e formas, que mesclam antigo e novo, como o teatro de fantoches, as formas animadas, o teatro de bonecos, a pantomima, esses contadores de história vão envolvendo o leitor para descobrir o que está ocorrendo na história. O bom contador de histórias dá ao leitor uma boa dose de percepção do caos antes de que as coisas voltem ao estado normal, mas, às vezes, opta por histórias que nunca são resolvidas – e a amostra da complexidade da vida permanece.

Poucas famílias hoje conservam o antigo hábito de contar histórias para as crianças à hora de dormir. É a televisão que tem por função provocar a imaginação infantil, porque a escola, que também deveria suscitar o imaginário infantil, dedica a essa tarefa um tempo insuficiente para obter algum resultado minimamente satisfatório. O professor, enquanto agente da ação educativa, deve tomar para si a função de estimular a imaginação dos alunos, contando histórias de maneira natural para estabelecer, com eles, um clima de cumplicidade que os remete à época dos antigos contadores, que, em volta do fogo, contavam a uma platéia atenta as histórias de seu povo, as origens das coisas, os costumes e os valores. Assim se passava o patrimônio cultural que a humanidade acumulou durante séculos. Por quantas bocas passou o conto "Festa no Céu"<sup>215</sup> para chegar aos nossos dias, contando uma história tão atual como a das artimanhas de alguém que quer entrar numa festa como "penetra", por não ter sido convidado. A voz do contador de história perpetuou esse e outros contos da tradição oral.

---

<sup>215</sup> Os registros em cerâmica e tapeçaria datam do século IV A.C., como relata Maria Clara Cavalcanti de Albuquerque, em *Kayúá: o dom da palavra*, monografia não editada.

Nas sociedades africanas, ainda não abrangidas pela escrita sistematizada, os contadores de histórias (os *griots*), considerados verdadeiras bibliotecas vivas, são poupados até das guerras para que continuem narrando as proezas dos povos africanos. A importância desses contadores de histórias é tal que, quando um *griot* morre, é como se toda uma biblioteca tivesse sido arrasada pelo fogo.

Os contadores de histórias, os professores contadores de histórias, os pais contadores de história, os amigos contadores de história ainda são necessários. São eles o elo entre o ouvinte e o livro, como assevera o professor Ezequiel Theodoro da Silva<sup>216</sup>:

*enquanto ouve uma história, o aluno transforma-se em produtor de texto, em co-autor da história que lhe é contada, pois com as pistas que a voz do contador lhe oferece, desenha na cabeça épocas, lugares, personagens. E a voz do contador, atenta à reação da plateia, alteia-se, sussurra, faz pausas, treme, transforma a leitura do conto num mágico momento de cumplicidade. Terminada a história, o ouvinte quer prolongar seu prazer de ouvir. É a hora em que o professor contador deve promover o encontro entre o aluno e o livro onde está a história contada; é a hora de ler o registro escrito e a ilustração, é a hora de confirmar/negar as hipóteses levantadas enquanto a história era ouvida. É também a hora em que o ouvinte/leitor percebe que pode reler os trechos de que mais gostou, pular páginas, ler uma frase aqui, outra ali, enfim, pode escolher o rumo de sua leitura e ir em busca de outras histórias do mesmo autor ou de outras histórias do mesmo gênero, trilhando os caminhos para a sua formação de leitor crítico, constatando, cotejando, transformando.*

Ouvir e ler histórias é entrar em um mundo encantador, cheio ou não de mistérios e surpresas, mas sempre muito interessante, curioso, que diverte e ensina. É na relação lúdica e prazerosa da criança com a obra literária que temos uma das possibilidades de formação do leitor em potencial. É também na exploração da fantasia e da imaginação que se fortalece a interação entre texto e leitor e se instiga a criatividade.

Antes de a televisão se popularizar no Brasil, houve a era de ouro do rádio, em que famílias se reuniam para ouvir notícias, canções e dramas das radionovelas. O áudio era o

---

<sup>216</sup> SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 32.

sucesso da época, com discursos, declamação de poesia clássica e dramatização de livros, como *A guerra dos mundos*, de Orson Welles. Depois, vieram as fitas cassetes com romances, poesias, obras de auto-ajuda, textos de apoio profissional, tendo em Manuel Bandeira um de seus precursores. No Brasil, nas décadas de 1960 a 1980, as pessoas podiam comprar poesias em LP, e, nos anos 1990, os poemas passaram a ser lançados em CD. Agora as editoras entram no mercado com a novidade dos *audiobooks* [livros para ouvir] e lançam títulos clássicos de grandes escritores.

Se antigamente era possível ouvir histórias infantis nas vitrolinhas ou nas rádios, os leitores-ouvintes da nova era tecnológica tomam contato com clássicos e informações úteis por meio de fones no ouvido, utilizando a tecnologia em formato de CD, que pode ser baixada para players, como o *iPod*, mas que já acena para o MP3. Essa tecnologia não é novidade nos Estados Unidos e em alguns países europeus, como Inglaterra, França e Alemanha. Na Feira do Livro de Frankfurt, na Alemanha, em outubro de 2007, o crescimento do mercado de audiolivros e *e-Books* aumentou consideravelmente. Hoje são mais de 20 mil títulos em mais de 500 editoras, segundo fonte do jornal *Correio Braziliense*<sup>217</sup>.

No Brasil, o recurso do áudio literário ao público em geral foi sugestão de uma pessoa portadora de deficiência visual. Fã do teólogo, filósofo e psicanalista Rubem Alves, ela escreveu ao autor, sugerindo que suas obras fossem vendidas em CD. O escritor levou o pedido à editora que já publicava seus livros. Segundo pesquisa da *Publishing Trends*<sup>218</sup>, 53% dos fãs do formato ouvem os livros falados em seus carros. As faixas podem ser transformadas em MP3, transferidas para o tocador de MP3 e ouvidas em qualquer lugar. Mais que um recurso literário para deficientes visuais ou leitores preguiçosos, os audiobooks são um novo recurso tecnológico no mercado literário nacional, com grande chance de ser bem sucedido, porque recupera a forma mais primitiva de iniciar o leitor da literatura, quando crianças ouviam histórias dos pais, dos professores e dos amigos.

Ainda na década de 1950, o concretista Décio Pignatari já dizia que a sociedade entraria na era verbivocovisual das mídias híbridas. Em Brasília, parte do novo prédio do Complexo da República, desenhado por Oscar Niemeyer, vai sediar uma biblioteca digital,

---

<sup>217</sup> AMORIM, Rovênia & VIEIRA, Carlos. “Literatura high tech: livro para você ouvir”. *Correio Braziliense*, 24/10/07.

<sup>218</sup> Id., *ibid.*

com acervo de interesse de crianças a pesquisadores, com recursos visuais e de áudios para fazer jus a uma biblioteca do século XXI. Como se percebe, está havendo uma verdadeira interação entre os meios eletrônicos e de comunicação.

#### 5.2.4 O TEXTO LITERÁRIO E A CANÇÃO

*A nossa alma rende-se muito mais pelos olhos  
do que pelos ouvidos.*  
(Padre Vieira)

A canção é um gênero híbrido, segundo a poética da canção, porque conjuga música e letra; é um território acessível tanto à literatura quanto à música. São características desse gênero, segundo a professora Cyntrão<sup>219</sup>:

- a) passionalização: perda do objeto, distanciamento (disjunção);
- b) tematização: narrativa de se fazer conjugação (tendência a uma homogeneização), impulso somático muito forte (dançante);
- c) figuratização da expressão: proximidade com a fala, atenuação melódica, presença de dêiticos, da marca, próximo do dramático porque a narrativa está presente, a fala é um ruído, sem organização melódica.

Aplicando essas características ao poema do heterônimo Álvaro de Campos, "Todas as cartas de amor são", percebe-se uma interessante aproximação entre literatura e canção, pois diz o poeta:

*Todas as cartas de amor são  
Ridículas.  
Não seriam cartas de amor se não fossem*

---

<sup>219</sup> CYNTRÃO, Sylvia Helena. *Como ler o texto poético: caminhos contemporâneos*. Brasília: Plano, 2004, passim.

*Ridículas.*  
*Também escrevi em meu tempo cartas de amor*  
*Como as outras.*  
*Ridículas.*  
*As cartas de amor, se há amor,*  
*Têm de ser*  
*Ridículas.*  
*Mas, afinal,*  
*Só as criaturas que nunca escreveram*  
*Cartas de amor*  
*É que são*  
*Ridículas.*  
*Quem me dera no tempo em que escrevia*  
*Sem dar por isso*  
*Cartas de amor*  
*Ridículas.*  
*A verdade é que hoje as minhas memórias*  
*Dessas cartas de amor*  
*É que são*  
*Ridículas.*  
*(Todas as palavras esdrúxulas,*  
*Como os sentimentos esdrúxulos,*  
*São naturalmente*  
*Ridículas).*

Lendo esse poema ao embalo da música homônima, interpretada por Maria Bethânia, no “CD Âmbar”, pode-se reatuar vida e obra de Fernando Pessoa e de seus heterônimos, por meio de uma análise formal, da interpretação e da contextualização. O gênero carta fora cultivado, por permitir a expressão de um desejo incubado ou conter uma presença em ausência. Semelhantemente a Pessoa, Eça de Queiroz muito explorou a leitura das cartas de amor entre Teresa e Simão, no romance *Amor de Perdição*, para destacar características tipicamente românticas, tais como a subjetividade de Luísa, os sentimentos amorosos exacerbados dessa personagem, mostrando que a literatura não é estanque em suas características nem está restritas a uma época apenas.

Ao pensar o amor como tema em diferentes épocas, o leitor poderá observar que a veia lírico-amorosa foi uma constante da literatura, especialmente a portuguesa, em virtude das "coitas" de amor, que são cantadas com o mesmo vigor e sentimento por reis e por plebeus, e dos poemas de autores anônimos e canonizados, até os dias de hoje independente do tempo, da geografia e da história da humanidade que registra a segregação dos povos em diferentes classes sociais em todas as épocas.

Uma prova está na música "Amor I love you", com interpretação de Mariza Monte, que exemplifica essa aproximação entre canção e música, conforme expressa Eça de Queiroz, em *O primo Basílio*<sup>220</sup>:

*Luísa tinha suspirado, tinha beijado o papel devotamente! Era a primeira vez que lhe escreviam aquelas sentimentalidades, e o seu orgulho dilatava-se ao calor amoroso que saía delas, como um corpo ressequido que se estira num banho tépido: sentia um acréscimo de estima por si mesma, e parecia-lhe que entrava enfim numa existência superiormente interessante, onde cada hora tinha o seu encanto diferente, cada passo conduzia a um êxtase, e a lama se cobria dum luxo radioso de sensações!*

### 5.2.5 O TEXTO LITERÁRIO E O CINEMA

*Chaque nouveau film que je vois modifie ma maniere de lire un nouveau livre*<sup>221</sup>.

(Jean Foucambert)

A aproximação entre os recursos da literatura e os do cinema vem de longa data e tem por objetivo ajudar na compreensão da arte, da literatura e do cinema, por meio da narrativa, da teoria literária, da semiótica e da teoria da enunciação. No livro *Macunaína*, de Mário de Andrade, por exemplo, apresenta-se uma reflexão crítica sobre a personalidade do homem brasileiro, a partir de mitos e lendas que o autor adaptou do folclore indígena, africano e europeu. É considerado um dos livros mais importantes da literatura brasileira, por várias razões: as rupturas narrativas de tempo, espaço e composição de personagem; a ruptura

<sup>220</sup> QUEIROZ, Eça. *O primo Basílio*. Porto ALEGRE: L&PM, 1998 p. 196.

<sup>221</sup> [Cada filme que vejo modifica minha maneira de ler um novo livro.] Tradução livre.

lingüística, que mistura o culto e o popular, o urbano e o regional, o escrito e o oral, contribuindo para o estabelecimento de uma "fala brasileira"; a importância da narrativa como personagem, já que o texto se assume como um relato e o narrador como seu relator; a personagem, herói sem nenhum caráter, que se situa além do bem e do mal.

Assim como Macunaíma, seu autor, Mário de Andrade (1893-1945), também é fundamental para a compreensão da singularidade do modernismo brasileiro e das manifestações que viriam sucedê-lo. Mário foi um dos idealizadores da Semana de Arte Moderna, criador de várias obras importantes, como *Amar, verbo intransitivo*, *Lira paulistana*, *Contos novos* e *Clã do jabuti*. Um desbravador da cultura popular e do folclore, músico e professor, autor de uma correspondência criativa e crítica sobre a literatura, a música e a cultura brasileiras e crítico da própria obra e do modernismo em geral.

Mas esse livro apresenta um grau elevado de dificuldade, até mesmo para um leitor já bem formado. O cinema, no entanto, recuperou esse livro, por tratar-se de uma obra com muitas referências externas, é importante contar com um suporte para a jornada do herói sem caráter. Mas não é o caso, de forma alguma, de substituir a fantástica viagem macunaímica por algum outro texto. O dinamismo, o humor, as contradições, o aprendizado só podem acontecer a partir da rapsódia – tudo mais é paralelo – e, por mais que se faça uma paráfrase detalhada, com análises e interpretações, o que vale é a leitura e a discussão da obra, especialmente por seu caráter polêmico.

Outro exemplo interessante é a proposta de Roberto Gervitz, que, no filme *Jogos Subterrâneos*, tentou captar o espírito de uma história de Júlio Cortázar para transportá-lo para o cinema. Não é fácil traduzir a linguagem da literatura, que, em alguns escritores, é quase intraduzível, como é o caso de Guimarães Rosa. Mas *Jogos Subterrâneos*, filme baseado no conto “Manuscrito encontrado em um bolso”, do escritor argentino Júlio Cortázar (1914-1984), reflete o jogo da vida e a procura do amor perfeito.

Numa procura constante do outro, cheia de fantasias, a personagem principal, um pianista de bar, cria um quebra-cabeça em que a esquematização é decisiva para o seu futuro. Por meio de desenhos em seu caderno de anotações, com setas, marcações, estações e possibilidades, que se realizam nos subterrâneos do metrô paulistano, entre troca de olhares, flertes e desencontros, e coincidências, a personagem parece descobrir que encontrou o amor.



Nas idas e vindas que traça, pelas rotas do metrô, ele vai encontrando também uma sucessão de mulheres desconfiadas, atônitas com suas abordagens, que são provas mais de assédio do que da busca do outro. Diante da redução das possibilidades, a personagem se desilude, quase desiste, mas, no dia seguinte, está lá, de volta, cheia de esperança. E as mulheres também estão lá, solitárias, misteriosas, iguais à cega que vira sua confidente<sup>222</sup>.

Esse filme ajudou a alavancar o mercado do cinema brasileiro em 2005 e contribuiu também para uma procura pelo texto de Júlio Cortazar. Ler a literatura por outros suportes é uma boa estratégia, mas o neoleitor jamais deverá se contentar com a tradução, que é um recorte ou um olhar já particularizado. O esquema de leitura de Gervitz promoveu um resultado criativo, inclusive o de levar o leitor ao texto original.

#### 5.2.6 O TEXTO LITERÁRIO E O COMPUTADOR

*A tecnologia é a extensão do homem.*

Marshall McLuhan

A literatura adquiriu grande vitalidade, ao aparecer como temática de *sites*, *chats*, grupos de discussão, entre outras modalidades veiculadas pelo computador e, mais especificamente, pela rede mundial de computadores (Internet). Nessa profusão de manifestações literárias comunicáveis de modo novo e inusitado, percebe-se que, mais do que reprodução, surge uma possibilidade de criação literária que sugere uma transmutação artística. O fazer literário ganhou novas formas e novas ferramentas, permitindo que o formato estático e normalizado cedesse espaço às expressões e signos que o discurso multimodal possibilita.

A tecnologia vale-se da literatura para forjar algo ímpar, colorido, hipertextual, chamado por alguns estudiosos de *hiperliteratura*, por ser agente transformador do gênero literário. Já em 1970, com o livro *S/Z*, Roland Barthes previa uma textualidade ideal que se encaixasse perfeitamente naquela que, em computação, foi chamada de *hipertexto*: texto

---

<sup>222</sup> Fonte: [www.vermelho.org.br](http://www.vermelho.org.br)

composto de blocos de palavras (ou imagens) ligados eletronicamente por diversos caminhos, correntes, trilhas em textualidade indeterminada, de final aberto, descritas por *links*, nós, comunidades, redes e caminhos. Para Barthes<sup>223</sup> as redes interagem, formando galáxia de significantes e não uma estrutura de significados. Os códigos mobilizados se estendem tão longe quanto o olho pode alcançar, e eles são indeterminados. Os sistemas de significado podem dar conta desse texto plural absoluto, mas seu número nunca se fecha, pela infinitude da linguagem.

No cerne dessa idéia de texto plural, o hipertexto e, mais, o ambiente multimodal atuam como modificadores da experiência literária, ao permitir múltiplas leituras, uma vez que esse ambiente hipertextual não tem limites e ultrapassa barreiras reguladas. Nele há uma abertura para “o infinito da linguagem”, existindo apenas textos “incompletamente plurais”, segundo Barthes, nos quais a livre circulação dos sentidos se choca contra pontos de parada, onde se prendem, por vezes autorizando o desenvolvimento de uma “estrutura narrativa”, a instauração de uma “gramática” ou de uma “lógica” da narrativa, por meio da polissemia.

A imagem é um dos elementos mais explorados em literatura virtual, principalmente pela facilidade que o meio apresenta: a profusão de efeitos e possibilidades que a tela do computador propicia é consideravelmente maior que a do livro. A facilidade e o baixo preço de publicação, aliados à facilidade de acesso de *softwares* de tratamento de imagem e construção de *sites* de *Internet* cooperaram para essa larga utilização de efeitos visuais.

A maior influência, contudo, foi a criação de interfaces visuais para os computadores, o que impulsionou a utilização do computador pessoal. Essa interface não só tornou o computador “amigável” como estabeleceu uma linguagem visual de uso do computador, criando elementos como “área de trabalho”, “ícones” e “pastas”. A organização deixou de ser estritamente textual e passou a ser também visual.

Nesse ambiente, a imagem seria utilizada em larga escala, mas percebe-se que o uso da imagem ainda não atingiu sua plena capacidade significativa no que diz respeito à hiperliteratura. Assim como o *hyperlink*, a imagem figurativa ainda contribui pouco para a construção de sentido. Sendo assim, a imagem tem tido muito mais uso como elemento

---

<sup>223</sup> Op. Cit.: p. 3.

decorativo, útil apenas para reafirmar ou ilustrar a afirmação textual. Eventualmente outra utilidade surge: o impacto visual. O meio virtual tem a vocação de imergir o usuário em um turbilhão multimeio de imagem, som e movimento.

A imagem, contudo, oferece possibilidades comunicativas e poéticas muito mais ricas. Ela pode, se encarada como texto, criar efeitos significativos, partilhar figuras de linguagem, unindo-se ao texto escrito em prol de uma plurissignificação que eventualmente satisfaria o “plural” de Barthes. Criar uma antítese por meio da imagem, ou um aparente pleonasma que apresente um significado alternativo, por exemplo, são potencialidades da imagem como texto hiperliterário. A tela de computador proporciona a existência de luz e movimento, além de ter a capacidade de estabelecer uma linha temporal, inserindo o elemento tempo como significativo e solucionando a inatividade do texto por meio de animações.

É importante considerar imagens não apenas como figuras, mas também como formato. A diagramação, o *design*, a navegabilidade também são elementos comunicadores importantíssimos, decisivos, para a expressão de uma obra. Ao utilizar as diferentes fontes tipográficas, o autor compõe um conteúdo signífico considerável que está presente na estética dos tipos e suas expressões. Cada fonte comunica uma idéia, gera uma impressão, e as fontes decorativas utilizam texto e imagem. Tecnicamente, inclusive, uma boa parte dos textos de páginas da *web* é, na verdade, imagens. A tipografia é importante porque utiliza o elemento visual que está presente em cada letra, fazendo com que o que se lê também seja o que se vê.

Outro elemento que merece destaque nesse formato do texto literário é o som, que coopera com o texto em situações de gravações de palavras, pois, sendo fonética como a escrita, a fala também produz mensagens colaborativas. A música, assim, pode despertar diversos elementos significativos, assim como os sons em geral.

Considerando esses fatores e ainda as questões editoriais e mercadológicas, pelo barateamento da edição e distribuição da obra, não é surpreendente a presença constante de movimentos e autores literários de todos os tipos nos diversos suportes de meio virtual. A publicação em meio virtual oferece uma grande vantagem financeira, além de contar com ferramentas gratuitas de distribuição, como máquinas de busca, *webrings*, *links* em páginas similares e propaganda por *e-mail*.

O ambiente virtual não garante que a obra artística esteja imune aos meandros mercadológicos. Empresas como a Eastgate<sup>224</sup>, que se auto-intitula *serious hypertext*, no seu *feeling* empresarial, investe na produção de obras virtuais. Possui o seu próprio *software* de redação em hipertexto, o *Storyspace*, e gerou um ambiente de criação, discussão, eventos e venda de livros. O mais curioso é que essa venda não é realizada *on-line*. A obra é gravada em disquete ou CD, com capa impressa em gráfica, e enviada pelo correio, como um livro comum. A distribuição virtual é um esquema de distribuição que deveria queimar etapas, mas a Eastgate optou por manter essas etapas e vender o produto físico. Talvez porque o consumidor ainda não se sinta confortável em pagar por informação virtual pura e simples, mas necessita de uma “prova material” de sua compra.

Por essa editora, é possível adquirir a obra *Afternoon: a history*, de Michael Joyce, uma das obras mais conhecidas dentro do contexto insípiente de cânone da literatura virtual. É interessante perceber como se forma um cânone próprio, ou pelo menos uma estrutura de valores, um poder de crítica e um *ranking* de mais vendidos, cópia forçada da estrutura que se formou em volta do livro durante 500 anos de história.

A relação autor-leitor-leitura também se modifica, porque, desde que Barthes setenciou a morte do autor, em 1968, a obra não está mais em poder do autor. Aquele que antes era o todo-poderoso da criação é percebido na situação de expositor de múltiplas escrituras e várias culturas, todas em diálogo umas com as outras, em paródia e protesto. O *autor continua dono do processo criador, mas o leitor recria, reescreve ao ler a obra; é ele que une todos os traços que constituem a escrita*<sup>225</sup>.

No entanto, Roger Chartier chama a atenção para o fato de que o “nascimento do leitor foi seguido pelo diagnóstico de sua morte”, em razão de duas causas principais:

1. mudanças nos hábitos de leitura, que causaram uma crise de leitura e diminuição de aquisições.
2. advento da “geração da tela”, que afastou os possíveis leitores da cultura escrita.

---

<sup>224</sup> Fonte: [www.eastgate.com](http://www.eastgate.com)

<sup>225</sup> BARTHES, Roland apud CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora da UNESP, Imprensa Oficial do Estado, 1999.

Numa sociedade em que proliferam as formas escritas, a leitura tradicional está em crise. A presença de texto mediado pelas telas de computador possibilita, portanto, uma nova forma de leitura, mediada pela interatividade, que concede ao leitor a possibilidade de agir e escolher entre as possibilidades proporcionadas pelo autor. Desse modo, o texto pode atingir uma maior plurissignificação, na medida em que cada leitor toma o caminho que escolher, além de a interatividade proporcionar a personalização de uma obra<sup>226</sup>.

É muito comum na rede a ocorrência de casos de obras de múltiplos autores, co-produções realizadas de várias maneiras, em que um autor escreve um parágrafo e dispõe o texto para que seus “visitantes” completem da forma que desejarem. Normalmente os textos inseridos passam pelo crivo do autor-organizador, apenas para evitar os “vandalismos” que certamente acontecem. O produto final é um texto-colagem de autores e realidades diferentes que se cruzam na virtualidade. Esse tipo de obra, então, causa uma espécie de diluição do papel de autor e leitor, à medida que o indivíduo que era autor em um momento é também o leitor de sua própria obra.

### 5.3 O SUPORTE MODIFICA O TEXTO

Percebendo que novos suportes criam novos tempos e novos espaços, Pierre Lèvy<sup>227</sup> mostra as diferenças de suporte entre texto impresso e texto eletrônico. No papel, o leitor pode anotar nas margens, fotocopiar, recortar, colar, mas o texto inicial continua lá, já realizado integralmente. A leitura na tela não acontece da mesma forma, pois essa presença preliminar à leitura desaparece; o suporte digital contém uma pequena janela a partir da qual o leitor explora uma reserva potencial de relações. O hipertexto nada mais é do que esse conjunto de possibilidades, que é maior, mas que continua sendo finito.

Essa interferência do ser humano e sua subjetividade fazem surgir o atual e o virtual, ou seja, o contexto problemático e as diferentes possibilidades de leitura até uma concretização específica. A tela, por sua vez, é uma nova “máquina de ler” e toda leitura em

---

<sup>226</sup> TINOCO, Robson Coelho. *Murilo Mendes: poesia de liberdade e pânico*. Brasília: EdUnB, 2007.

<sup>227</sup> LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996. p. 24.

computador é uma edição, uma montagem singular. Segundo ele, o leitor na tela é mais ativo do que o leitor no papel porque no computador ele pode lidar, ao mesmo tempo, com um conjunto de textos em que faz o seu recorte. No entanto, a "atividade" da leitura é muito mais uma atividade mental do que algo físico, observável.

Já Roger Chartier<sup>228</sup> afirma que o novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. Nos vários tipos de livros produzidos o leitor pode intervir nas margens, nos espaços deixados em branco, mas permanece uma clara divisão entre a autoridade do texto e as intervenções do leitor, que ocupam sempre um lugar periférico com relação à autoridade. Segundo Chartier, no texto eletrônico isso não mais acontece, porque o leitor não é mais constrangido a intervir na margem, ele pode intervir no coração, no centro. Essa autoridade a que Chartier se refere não é algo que se construa por imposição, mas algo que é dado por outro, o leitor. A autoridade aqui é igual à autoria ou responsabilidade autoral, ou seja, é o “assinar embaixo” do leitor. Qualquer saber tem uma "aura" no sentido benjaminiano, mas nenhum saber existe sozinho. É o leitor que dará ou não autoridade ao texto lido, concordando ou discordando.

O suporte, então, não muda o texto, mas sim a leitura, a forma como essa é realizada: linear ou hipertextual. Muda também a forma com que o leitor se relaciona com o texto. A edição/leitura no texto eletrônico, de que fala Lévy, é uma leitura completamente diferente da que é feita de um texto impresso. O texto impresso tem uma estrutura linear, permite que se volte a ele e que se faça uma releitura. O mesmo não acontece com o hipertexto, posto que a edição feita é única, sendo quase impossível retomar os caminhos e conexões feitas para se voltar ao hipertexto construído. A leitura na web é, pela própria estrutura de seu suporte, fragmentada. O texto é o caminho, mas a rede que o leitor estabelece, ao ler, pode ser mais ou menos fragmentada, mais ou menos articulado. O que interessa aqui é que a criatividade do leitor cresce à medida que decresce o peso da instituição que a controla, e o convívio com os meios de comunicação recoloca tal questão.

---

<sup>228</sup> CHARTIER, Id., p. 24.

## 5.4 OUTRAS AÇÕES PRÁTICAS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

### 1) ESPAÇO DE LEITURA LITERÁRIA

*Objetivos:* criar e repensar espaços de leitura; formar um acervo de obras para empréstimos; capacitar mediadores e multiplicadores de leitura.

*Procedimento:* depois de definir o espaço de leitura, deve-se organizá-lo, pedagógica e arquitetonicamente, para que haja condições de trabalho (organização e controle) e para que também o leitor tenha comodidade para desenvolver sua leitura. É preciso contar com um acervo formado de doações ou de empréstimos e desenvolver cursos de capacitação e de formação. Envolver professores, pais, alunos, parceiros e comunidade em geral.

### 2) PRÊMIO LITERÁRIO

*Objetivo:* premiar o leitor-escritor.

*Procedimento:* o concurso é uma interessante estratégia de descobrir novos talentos. Pode ser em nível escolar, de cidade, nacional etc.

### 3) CONVITE AO ESCRITOR

*Objetivos:* desenvolver atividades na presença de escritores; conhecer as experiências de leitura dos escritores; aproximar escritor e leitor.

*Procedimento:* importante estratégia de divulgação da leitura e uma maneira de oferecer à comunidade oficinas, palestras, bate-papo, entrevista e encontros inusitados.

#### 4) PROPAGANDA

*Objetivo:* estimular a criação de propagandas que incentivem a leitura.

*Procedimentos:* escolas e empresas devem lançar concursos e campanhas a fim de estimular a criação de spot, faixa, *banner*, fitas, tiras, *outdoor*, adesivos, *stics* e outras peças publicitárias.

Imagem 19:

*Exemplo de  
Propaganda do  
Jornal Folha de  
São Paulo*



#### 5) CORREDOR LITERÁRIO OU PAREDES LITERÁRIAS

*Objetivos:* divulgar as práticas de leitura; construir murais temáticos nas paredes dos corredores ou em outros espaços ociosos.

*Procedimento:* o corredor é ponto de passagem e deve ser ocupado com decoração ou motivações de leituras. Lá os leitores devem afixar suas experiências de leituras, fazendo uma relação intertextual (esporte, horóscopo, charge, avisos, anúncios, agenda) e construir um canal de interação entre os diversos textos e os leitores, sejam eles os alunos, os professores, seja a comunidade em geral.



## 6) CADERNOS DE LEITURAS

*Objetivos:* aproximar o ler do escrever; estimular a escrita de memoriais.

*Procedimento:* o leitor deve fazer suas leituras, com estímulos ao registro de suas impressões, memórias ou interpretações, como forma de circulação e propagação de idéias. Depois, pode-se fazer a impressão de cadernos ou gravação de mídias.

## 7) PRÊMIO PELO CONJUNTO DE LEITURA

*Objetivos:* consagrar anualmente o leitor, pelo conjunto de obras lidas; reconhecer as melhores experiências de leitura.

*Procedimento:* periodicamente, é importante fazer recortes para que o leitor extravase suas emoções e demonstre suas experiências de leitura.

## 8) A LEITURA EM OUTRAS PLATAFORMAS

*Objetivo:* valorizar a leitura em outros suportes (cinema, *Internet*, música).

*Procedimento:* o livro hoje conta com importantes aliados, e o leitor deve ampliar seus suportes de textos (computador, cinema, música) etc.

## 9) REVITALIZANDO A BIBLIOTECA

*Objetivos:* organizar e conservar acervos; dinamizar os espaços da biblioteca.

*Procedimento:* a biblioteca é lugar de apropriação do conhecimento, mas também pode ser espaço de produção. Em seu interior, deve haver exposições esporádicas e promoções de campanhas para aquisição de novos títulos.

### 10) ESCREVER E FLUIR

*Objetivo:* estimular o leitor a fluir idéias, sentimentos e palavras, a partir de uma leitura.

*Procedimento:* utilizar os novos suportes do texto, os quais servem para que o leitor reconstitua a obra por meio de uma escrita criativa.

### 11) BANCO DO LIVRO

*Objetivos:* criar novas formas de difundir os livros; fomentar a leitura entre os diversos leitores; formar uma rede de bibliotecas, inclusive comunitárias.

*Procedimento:* fazer uma campanha para que a comunidade doe livros a fim de formar um banco de livros, especialmente os mais indicados para vestibular e concursos.

### 12) FÓRUM DE LEITORES

*Objetivos:* discutir políticas e estratégias de promoção da leitura; fazer discussão de leitura numa perspectiva multidisciplinar.

*Procedimento:* a abertura de fórum e espaços de discussão e difusão da leitura na web ou em outros ambientes colaborativos.

### 13) DATAS ESPECIAIS NA LITERATURA

*Objetivo:* comemorar as datas especiais na literatura.

*Datas:* Dia Nacional da Poesia – 14 de março (Castro Alves); Dia Mundial da Poesia – 21 de março etc.

#### 14) CAMPANHAS DE INCENTIVO À LEITURA DA LITERATURA

*Objetivo:* aproximar leitores e livros.

*Procedimento:* a produção de peças publicitárias, a edição de obras abaixo do custo e a distribuição de livros em escolas são estratégias de fomento à leitura.

#### 15) LEITURAS VOLANTES OU BIBLIOTECA INTERATIVA

*Objetivos:* desenvolver atividades culturais em comunidades menos favorecidas; formar ou atualizar multiplicadores e medidores da leitura.

*Procedimento:* a biblioteca adaptada ao carro pode fazer percursos com programação pré-determinada de hora, dia, mês e ano. Durante sua permanência, acontece empréstimo de livros e apresentação cultural (contação de história, encenação teatral, palestras, mostras de vídeo e manifestações locais).

#### 16) OFICINAS DE CRIAÇÃO LITERÁRIA

*Objetivos:* mostrar ao leitor o processo de realização de um livro: criação, edição e linha de produção; despertar a criatividade e a vocação autoral do leitor.

*Procedimento:* a idéia é criar um ambiente gráfico para que o leitor entenda como se realiza a produção de um livro, e, ao mesmo tempo, seja capaz de compor um livro.

#### 17) RODA DE LEITURA

*Objetivos:* colocar o leitor em contato direto com os textos; promover o intercâmbio entre leitores.

*Procedimento:* utilizar as plataformas das entidades de leitura ou daquelas que tenham interesse pela leitura.

## 18) VIA OU FORMAÇÃO LITERÁRIA

*Objetivo:* promover a formação literária e cultural dos funcionários de uma empresa.

*Procedimento:* criar a estante literária na empresa com livros e materiais de multimídia.

## 19) SOCIEDADES DE LEITURA

*Objetivo:* criar alternativas de leitura.

*Procedimento:* Sociedade Amantes da Leitura, de Florianópolis (SC), Associação de Leitura no Brasil (ALB).

## 20) LER PARA SER

*Objetivo:* estimular o leitor para que, em situação de vulnerabilidade social, desenvolva a sua identidade e cidadania.

*Procedimento:* atividades de leitura, inclusão digital, aulas de percussão e aulas de capoeira, além de brincadeiras diversas e o combate ao analfabetismo funcional.

## 21) A LEITURA DA ARTE E ARTE DA LEITURA

*Objetivo:* promover o encontro da arte de ler com a leitura da arte.

*Procedimento:* construir um ambiente multidisciplinar para que os alunos desenvolvam a capacidade de ler várias peças artísticas e entendam a leitura como uma arte.

## 22) GRANDES EDUCADORES

*Objetivo:* divulgar o pensamento de grandes educadores.

*Procedimento:* reunir obras de grandes nomes da literatura mundial, especialmente os brasileiros.

## 23) LITERATURA PARA TODOS

*Objetivo:* formar coleções com títulos variados para quem está aprendendo a ler e escrever, especialmente jovens adultos recém-alfabetizados.

*Procedimento:* contemplar os variados gêneros literários: teatro, novela, conto, crônica, biografia, tradição oral, poesia e romance.

## 24) LEITURA PARTILHADA

*Objetivo:* Promover a troca de experiência entre os leitores.

*Procedimento:* Relatos, a partir de uma situação real, despertam o interesse de outros leitores.

## 25) CONTAGIAR

*Objetivo:* incentivar a leitura da literatura pelos gibis e revistas, com a participação de familiares.

*Procedimento:* a leitura é feita em ambiente familiar e, ao retornarem à escola, as crianças fazem os relatos que são utilizados para os temas desenvolvidos em sala, por meio de dramatizações de conteúdos, estudos de casos e discussões.

## 26) CLUBE DA LEITURA

*Objetivo:* formar grupos de leitores.

*Procedimento:* cada leitor procura conhecer outros leitores de um mesmo livro ou de uma mesma temática e começa a intercambiar gostos de leitura.

## 27) LITERATURA COMEÇA ASSIM...

*Objetivo:* exercitar o prazer da leitura e da escrita.

*Procedimento:* projeto de leitura e escrita literária que envolve a formação dos professores, os alunos em atividade em sala de aula e a publicação de um livro contendo poemas escritos pelas crianças e adolescentes. Editar material e oferecer às escolas vizinhas como forma de intercâmbio.

## 28) LITERATURA ENCALHADA

*Objetivo:* trabalhar o encalhe de bancas de jornais e revistas.

*Procedimento:* levar jornais, revistas, histórias em quadrinhos e pôsteres para a sala de aula, como resultado de parcerias entre bancas de jornais e revistas.

## 29) PORTAL DOMÍNIO PÚBLICO

*Objetivos:* garantir acesso da população a obras clássicas e raras; estimular a leitura e o gosto pelos livros em estudantes e professores.

*Procedimento:* O site já disponibiliza mais de 27 mil obras literárias, artísticas e científicas para *download* na *Internet*, além de imagens, áudio e vídeo. Os arquivos podem ser copiados ou impressos. Um programa de incentivo à leitura que pretende envolver toda a comunidade escolar na pesquisa, criação e produção cultural em diversas linguagens artísticas, como teatro, vídeo, poesia e literatura.

## 6. COMO FORMAR O LEITOR DA LITERATURA, AFINAL?

*O leitor é o universo que ainda não aprendemos a olhar; ou melhor, a ler.*

(Mendes)

Moacyr Scliar prefere começar por outra pergunta: *queremos de fato leitores?*<sup>229</sup> A resposta foi dada muito antes por Monteiro Lobato: *um país se faz com homens e livros.*

Escrever e ler faz parte do modo de ser no mundo, como falar, escutar e olhar. Até chegar ao estágio de o leitor participar da construção de uma nação, por meio de uma cultura leitora, é necessário, em primeiro lugar, formar o hábito de leitura, sem carregar a noção de hábito a uma acepção de costume ou robotização. Como disse Aristóteles na *Grande moral*, o hábito é uma segunda natureza; é um impulso que leva a freqüentemente fazer uma coisa ou fazê-la do mesmo modo, naturalmente, à força de estar afeito [fazer com facilidade por estar habituado] ou de sentir prazer com a repetição, conforme dicionariza Antenor Nascente.

A leitura é meio de entretenimento, ocupação e, acima de tudo, de aprendizado, o que exige consciência e atenção do leitor. A equação *hábito > prazer > cultura > sociedade leitora* estabelece os pilares de uma sociedade de leitores plenos. Segundo Maffesoli (2005), não se forma uma cultura por decreto, assim como o leitor não é formado à força. O caminho, portanto, é despertar o prazer de ler; desenvolver o hábito de ler; formar uma cultura leitora; e construir uma sociedade imaginativa.

Em se tratando da realidade brasileira, há uma vilã: a televisão. No entanto, pode-se utilizar a televisão de maneira didática, com programação direcionada especialmente para o público infantil, com o objetivo de promover o intercâmbio de valores, educação e cultura. Na mesma proporção em que os meios de comunicação ganham terreno, invadindo lares, tornando a leitura cada vez mais desnecessária, ações de Estado devem ser empreendidas no sentido de tornar a leitura prazerosa e imprescindível, por meio de slogans, chamadas, depoimentos e programas direcionados.

---

<sup>229</sup> SCLIAR, Moacyr. “Que leitores queremos?”. Correio Braziliense. Brasília, 11 de março de 2006, p. 25.

O certo é que não se nasce leitor; aprende-se a ser leitor. Esse princípio alimenta a formação da cultura leitora, porque a promoção da leitura aproxima o leitor da cultura, e a educação conduz o leitor a uma educação estética. Falar de formação de leitor e mais estritamente da formação de cultura leitora é olhar com exclusividade para quem é responsável por essa missão formadora, mesmo que ao professor seja atribuído o rótulo de não-leitor. Leitor *versus* não-leitor é uma oposição relativizada, se considerar o desenvolvimento da comunicação eletrônica. Nas sociedades industriais, é leitor qualquer pessoa, ainda que analfabeta, que tem conhecimento sobre a escrita e usa esse conhecimento para a realização de tarefas cotidianas e fundamentais à vida urbana. Portanto, leitor é alguém que conhece o código escrito ou que tem domínio sobre certos protocolos, ainda que não faça disso sua cultura.

Com o objetivo de formar uma nova geração de leitores, ao mesmo tempo aplicar os referenciais teóricos apresentados nesta tese, buscou-se uma aproximação com o professor, por meio do curso *Formação do Professor-Leitor da Literatura*, ministrado aos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. O interessante foi a confirmação do pensamento de Eliana Yunes<sup>230</sup> de que *todo leitor é pouco*. O professor ainda precisa aumentar-se na direção de uma cultura leitora. Isso quer dizer que há uma exigência de maior complexidade, no sentido de que o leitor deve assumir a condição de leitor-pensador.

Alguns leitores demonstram capacidade evidente para a leitura da literatura, mas há outros que não têm a mesma facilidade, nem quanto à percepção, nem quanto ao nível de conhecimento exigido. Nesse sentido, há um comportamento ativo diante da leitura para melhor receber o texto ou níveis de competências do leitor que se manifestam durante o ato da leitura, em função do tipo de texto, das circunstâncias envolvidas e das experiências de leituras. O que significa dizer que o leitor deverá ser formado para ler o texto literário pela “lente” das outras ciências, mas com o “olhar” fixado estritamente no literário, pois demonstra competências específicas.

A forma de ler o texto literário modificou-se, e o leitor é estimulado, agora, não apenas a ler as palavras, mas a *escutar* o mundo à sua volta, a partir de expressões que não estão explícitas ou das inferências permitidas pelo texto. A literatura põe o leitor em contato com uma “consciência” que, às vezes, lhe é estranha ou diferente. A literatura perturba a



ordem cronológica, dá voz ao silêncio, cria um mundo ficcional, no qual a natureza e as fronteiras não são claramente identificáveis nem seguem uma lógica cartesiana.

O texto literário tem um papel importante na vida das pessoas, pela simples razão de que ler, ouvir e contar história acompanha a humanidade há muito tempo. A uma mãe que perguntara o que fazer para preparar o filho para as genialidades científicas, Albert Einstein recomendou: *dei-lhe mitos a ler*. A leitura sempre desperta um gosto na vida do leitor, devido ao fato de o escritor recorrer à emoção durante o ato de escrever. Roland Barthes afirmava que se o leitor tem prazer no ato de ler é porque o texto foi escrito em momento de prazer. Cabe, portanto, ao mediador de leitura perguntar ao leitor, após a leitura de um livro, o que o leitor sentiu lendo tal texto. Para Scliar, *em educação, a emoção precede a cognição, e a cognição ajuda a despertar mais emoção*<sup>231</sup>.

Portanto, não se deve ler o texto literário pelos métodos da leitura ordinária nem seguir os caminhos previsíveis. O começo é a *leitura pura* de Bourdieu, que via na leitura pela literatura o encontro da arte da leitura com a arte da escritura. Pierre Bourdieu, nas análises que faz sobre o conceito de “campo literário”, chama a atenção para o fato de que o texto literário basta a si mesmo, e sua validade se dá em razão da autonomia da leitura que promove. Esse ponto de partida deve permear os ambientes de leitura, passo imprescindível para se desencadear uma multiplicação dos modos, dos gostos e dos espaços de leitura. É preciso começar pela cultura de que a magia do texto desperta no leitor o prazer estético, intelectual e cultural. Mas essa experiência deve ser provocada, inicialmente, pelos mediadores de leitura da literatura, aqui representados por pais, professores e agentes de leitura.

A leitura literária tenta, sobretudo, especificar um tipo de leitura que alcança a literariedade do texto. Isso a distingue precisamente da leitura de um jornal ou de uma propaganda, porque sua especificidade está em conferir uma experiência de leitura, por meio de uma ação mais intensa e mais rica, em torno da qual o leitor modifica a si mesmo. Ela não se contenta com a informação, porque não é resultado de uma técnica que se aprende com um tipo específico de leitura, como a corrente ou a profissional. Na verdade, a leitura literária é

---

<sup>230</sup> YUNES, Eliana. *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loyola/PUC, 2002. p. 34.

<sup>231</sup> Id., *ibid.*

uma arte que se forma na experiência de como se deve e se pode ler o texto literário. Para que essa formação aconteça a conteúdo é preciso estabelecer uma série de ações.

O primeiro passo é mudar o ensino da literatura, evitando maciçamente o enfoque sobre a divisão da literatura em fases ou “escolas”, posto que confunde literatura e história e faz a produção literária parecer algo que é feito a partir de receitas, sem originalidade e criatividade. As aulas de literatura precisam ser dinâmicas, mesmo com o aluno lendo textos maçantes e desinteressantes.

Outro caminho é levar o leitor a ler a literatura em *back-way* (caminho de volta), a partir de textos contemporâneos, a fim de aproximar a literatura do cotidiano do leitor. É verdade que o texto literário exige do leitor uma compreensão que não fica circunscrita tão somente à identificação da palavra, do código ou do contexto, mas também leva em conta a verificação das situações que abarcam a palavra. É imprescindível ao leitor explorar a literariedade da palavra e, ao mesmo tempo, buscar uma harmonização entre o texto e seu prolongamento, por meio de estratégias ou posturas de leitura que se apoiem na memória literária do texto e nas estruturas que o leitor já traz dentro de si.

A terceira idéia é compreender que o texto literário forma no leitor não somente uma competência técnica, mas dá-lhe uma dimensão cultural, além de levá-lo ao lugar de uma experiência moral. Quer dizer que, além do conhecimento necessário para o leitor mover-se na sociedade da cognição, a leitura literária desperta a imaginação que faz o leitor reinventar-se a si mesmo por meio do texto e dos saberes culturais. Diferentemente dos textos comuns, oficiais ou técnicos, que desenvolvem no leitor a necessidade da leitura que se satisfaz com a informação, o texto literário faz o leitor pensar que sua existência é nula se não existir um prazer estético, intelectual e cultural que, longe de operar a magia, se constrói por meio de uma aprendizagem, formação e iniciação pessoal. Só por intermédio do texto literário, é possível a construção de mundos complementares, que se constituem a partir de fragmentos de outros mundos fictícios ou reais. Foi esse ideal que embalou o sonho de Dom Quixote, que dizia que leu o mundo para demonstrar os livros, porque não sabia fazer a separação entre mundo imaginário e mundo real.

Enfim, para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na

liberdade de interpretação; que a literatura seja compreendida como um modelo de pensamento que recorre à ficção e à poesia para interpretar e dar significado à vida e ao mundo. Além dos discursos objetivos e unívocos, que seguem à risca as normas do ensino oficial, existem outros, subjetivos, analógicos, lúdicos, plurissignificativos e altamente inventivos, que, ao se permitirem grande manipulação dos recursos da linguagem, tornam-se extremamente significativos.

É importante ter em mente que a literatura e a arte em geral - pintura, teatro, cinema, dança, música etc. – podem ser espaço privilegiado para abordar o contraditório e a ambigüidade. No Brasil especificamente, é necessário conhecer as condições de vida dos leitores e a diversidade do imenso acervo de nossa literatura: contos de encantamento, quadras, trava-língua ou dito da sabedoria popular. É assim que o leitor incorpora e valoriza a cultura popular e começa a imaginar e sonhar, além de fazer uma espécie de ponte entre o modelo culto e o popular.

Ser leitor, nessa perspectiva, é adquirir o conjunto de competências e esquemas de percepções e apreciação para testá-los no ato da leitura. O leitor, por conseguinte, não está somente relacionado com o ato da leitura, como sempre se estudou; nessa singularidade apontada pelo tempo presente, é hora de vê-lo assumindo novos papéis perante o texto literário, especialmente quando é ele responsável por fazer surgir um novo escritor. O leitor, agora, passa a escolher seus percursos de leitura, levando em conta as possibilidades de conexão entre um texto e outros textos, ou entre partes de textos de diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, ele se vê participe tanto pela escolha que faz do trajeto, quanto pelas interpretações independentes das do autor, mas que com elas interagem; é possível ainda fazer cada leitura significar a reescrita de um texto, e as interpretações resultantes da leitura podem induzir a uma reestruturação imediata do próprio texto; por fim, o leitor passa a insinuar-se no espaço da escrita e nela inscrever-se não clandestinamente ou sub-repticiamente nas margens do livro em que desempenhava um papel periférico.

Esse novo mundo literário já é realidade, mesmo que alguns escritores optem por evitar essa interface. O leitor do tempo presente é um anômalo unificador de formas e gêneros; vive em uma “tela total”, entre as novas fábulas midiáticas de Harry Potter e os textos das músicas de Chico Buarque; deixa o imaginário, conforme as variações das concepções culturais, para procurar na literatura os aspectos menos literários; concebe a

realidade dentro de uma totalidade fragmentada “ideogramática”, posto que a imagem possui a força sintética e condensadora daquele conjunto de palavras com que leram, discutiram e julgaram o mundo.

Em suma, o leitor em processo de formação se contrói na base da equação: *hábito* > *prazer* > *cultura* > *sociedade leitora*. Sua “escolarização” ganha novo significado ao participar da construção de uma sociedade mais imaginativa, justa, coerente e humana, graças ao que Roland Barthes chama de textualidade ideal, aquela que aceita a contemporaneidade sem perder a essência do fazer literário.

Em regra, o leitor lê uma obra, não para dominar melhor um método de leitura, nem para dele extrair informações sobre as sociedades em que elas foram criadas, mas para encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, e para descobrir uma beleza que enriqueça a sua existência. Quer dizer que, além do conhecimento necessário para mover-se na sociedade da cognição, a leitura literária desperta a imaginação que faz o leitor reinventar-se a si mesmo por meio do texto e dos saberes culturais. E assim, com esses propósitos, a leitura literária vai se estabelecendo como prática necessária, mas limitada pelos princípios da aprendizagem da leitura, sem a qual o texto não deixa as intenções para se realizar nos atos.

## BIBLIOGRAFIA

1. ABNT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023 (NB 66) Referências bibliográficas*. Rio de Janeiro, 1989.
2. ABREU, Márcia. *Leitura no Brasil*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
3. ABREU, Márcia (org.). *Leitura e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2000.
4. ADAM, Jean-Michel. *Types de séquences textuelles élémentaires*. Pratiques: Metz, 1987.
5. \_\_\_\_\_. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1991.
6. \_\_\_\_\_. *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan, 1999.
7. ADAMS, W. R. *The reading light*. Fort Worth. Texas: Harcourt, 1996.
8. ADLER, Mortimer J. & VAN DOREN, Charles. *A arte de ler*. Rio de Janeiro: Agir, 1974.
9. ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
10. ALLEMAND, André. *Nouvelle critique, nouvelle perspective*. Paris: Neuchâtel à la Baconnière, 1967.
11. ALVES, Alda Judith. “O planejamento de pesquisas qualitativas em educação”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº. 77, pp. 53-61, maio 1991.
12. ALVES, Rubens. *A alegria de ensinar*. Campinas: Papirus, 2000.
13. AMOSSY, Ruth & MAINGNENEAU, Dominique. *L'analyse du discours*. Paris: Press Universitaire du Mirail, 2003.
14. ANDRADE, Carlos Drummond. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.
15. \_\_\_\_\_. *Seleção de textos, notas, estudos biográficos, histórico e crítico, por Rita de Cássia Barbosa*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
16. \_\_\_\_\_. *A paixão medida*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.
17. ANTUNES, Celso. *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. Campinas-SP: Papirus, 2003.

18. ARON, Paul; SAINT-JACQUES, Denis & VIALA, Alain. *Le dictionnaire du littéraire*. Paris: Press Universitaire de France, 2002.
19. ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Eudoro de Souza. Porto Alegre: Globo, 1966.
20. ASSIS, Machado. *Obras completas*. 3 v. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.
21. AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Trad. Lúcia Mucznik. São Paulo: Bertrand, 1994.
22. AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. & HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio: Interamericana, 1980.
23. AZEVEDO, Ricardo. *Ninguém sabe o que é um poema?* São Paulo: Ática, 2005.
24. BACHELARD, G. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
25. \_\_\_\_\_. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Livrarie Philosophique J. Vrin., 1967.
26. BAJARD, Élie. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.
27. BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
28. \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.
29. \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e estética*. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1990.
30. BALLARD, J. G. *Crash: estranhos prazeres*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
31. BANDEIRA, Manuel. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Fortana/Summus, 1977.
32. BARBOSA, Severino Antônio M. *Redação: escrever é desvendar o mundo*. Campinas: Papirus, 2002.
33. BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1991.
34. BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada (1966-1998)*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1996. p. 8.
35. \_\_\_\_\_. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Record, 1993.
36. BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
37. \_\_\_\_\_. *O rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1987.
38. \_\_\_\_\_. *A morte do autor*. Trad. Antonio Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1984.
39. \_\_\_\_\_. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.

40. \_\_\_\_\_. *Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 1972.
41. \_\_\_\_\_. *S-Z: um exercício de leitura*. Lisboa: Edições 70, 1970.
42. \_\_\_\_\_. *Critique et vérité*. Paris: Seuil, 1966.
43. \_\_\_\_\_. *Le degré zéro de l'écriture*. Paris: Seuil, 1953.
44. BARZOTTO, Valdir Heitor. *Estado de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.
45. BASTOS, Hermenegildo. *Memórias do cárcere: literatura e testemunho*. Brasília: Editora da UnB, 1998.
46. BAUDELOT, C.; CARTIER, M. & DETREZ, C. *Et pourtant ils lisent*. Paris: Lê Seuil, 1999.
47. BAUDRILLARD, Jean. *Tela total: mito-ironias da era do virtual e da imagem*. Porto Alegre: Sulina, 1997.
48. \_\_\_\_\_. *Écran total*. Paris: Galilée, 1997.
49. BENJAMIM, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
50. BERENBLUM, Andrea & PAIVA, Jane. *Por uma política de formação de leitores*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006.
51. BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. "Qualitative research for education". In: \_\_\_\_\_. *Introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1992.
52. BORGES, Jorge Luis. *Arte poética*. Barcelona: Crítica, 2001.
53. \_\_\_\_\_. *El hacedor*. Madrid: Alianza/Emecé, 1990.
54. BOSI, Alfredo. *Leitura de poesia*. São Paulo: Ática, 2003.
55. BRADBURY, Ray. *Fahrenheit 451*. São Paulo: Globo, 2003.
56. BRAIT, Beth. *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora Unicamp, 2005.
57. BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999. pp. 130-131.
58. CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
59. CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981, V.I.
60. \_\_\_\_\_. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 2003.

61. \_\_\_\_\_. *Ficção e confissões*. São Paulo: 34, 1992.
62. CERTEAU, Michel de. *L'invention du quotidien, arts de faire*. Paris: Gallimard Fólio, 1990.
63. \_\_\_\_\_. *A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1994.
64. CERVANTES, Miguel de. *Don Quijote de la mancha*. Madrid: Real Academia Española, 2004.
65. CÉSAR, Ana Cristina. *Inéditos e dispersos*. São Paulo: Ática, 1999.
66. CHARTIER, A. M. & HÉBRARD, Jean. *Discours sur la lecture: 1800-2000*. Paris: Fayad, 2000.
67. CHARTIER, Roger. *Cultura, escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
68. \_\_\_\_\_. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, Imprensa Oficial do Estado, 1999.
69. CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.
70. \_\_\_\_\_. *Langage et discours: éléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*. Paris: Hachette, 1983.
71. COELHO, Jacinto do Prado. *A letra e o leitor*. Porto: Lello & Irmão, 1996.
72. CORSALETTI, Fabrício. *Estudos para o seu corpo*. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.
73. CORTÁZAR, Júlio. *Valise de cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
74. CURY, Augusto. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
75. CYNTRÃO, Sylvia Helena. *Como ler o texto poético: caminhos contemporâneos*. Brasília: Plano, 2004.
76. DEMBO, M. H. *Motivation and learning strategies for college success: a self-management approach*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000.
77. DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
78. EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
79. ECO, Umberto. *Lecteur in fabula*. Paris: Grasset, 1985.



80. \_\_\_\_\_. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1989.
81. \_\_\_\_\_. *Obra aberta*. 8ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
82. \_\_\_\_\_. *Sobre literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
83. ERICKSON, Frederick. “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. In: WITTROCK, Merlin C. (ed.) *La investigación de la enseñanza*. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós, 1989.
84. ESCARPIT, Robert. *Sociologie de la littérature*. Paris : Presses Universitaires de França, 1973.
85. FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
86. \_\_\_\_\_. *Language and power*. London and New York: Longman, 1989.
87. FERREIRA, Norma Sandra de A (org.). *Leitura: um cons/certo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.
88. FISKE, J. *Television Culture*. London: Routledge, 1987.
89. FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.
90. \_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
91. \_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
92. FOUCAMBERT, Jean. *La manière d’être lecteur*. Paris: Bibliothèque Richaudeau/Albin Michel, 1994.
93. FRAISSE, Emmanuel; POMPOUGNAC, Jean-Claude & POULAIN, Martine. *Representações e imagens da leitura*. São Paulo: Ática, 1997.
94. FREUD, Sigmund. *Além do princípio de prazer*. Rio de Janeiro: Imago, 2003.
95. FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2002.
96. \_\_\_\_\_. “Da leitura do mundo à leitura da palavra”. In: \_\_\_\_\_. *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, ALB, 1999.
97. \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
98. FREITAS, Maria Teresa A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1994.
99. FREITAS, Maria Teresa A. & COSTA, Sérgio Roberto. *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2002.

100. FULGÊNCIO, Lúcia & LIBERATO, Yara. *Como facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 2001.
101. GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar literatura*. São Paulo: Ática, 2003.
102. GARCEZ, Lucília. *A escrita e o outro*. Brasília: Editora da UnB, 1998.
103. GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: FGV, 1987.
104. GARDNER, Howard. *Estruturas da mente*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
105. \_\_\_\_\_. *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2003.
106. GENETTE, Gérard. *Palimpsestes*. Paris: Seuil, 1982.
107. GIBSON, E.J. & LEVIN, H. *The psychology of reading*. Cambridge, MA: MIT Press, 1975.
108. GIDDENS, Anthony. “Os meios de comunicação de massa e a cultura popular”. In: \_\_\_\_\_. *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
109. \_\_\_\_\_. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.
110. \_\_\_\_\_. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press, 1991.
111. \_\_\_\_\_. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London and New York: Longman, 1995.
112. GOMES, Eugênio. (org., fixação de textos e notas). *Castro Alves – Obras Completas*. 3ª. ed., Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1976.
113. GOODMAN, K. S. (org.) *Miscues analysis; applications to reading instruction*. Urbana, Illinois: Clearinghouse on Reading and Communicative Skills, National Council of Teachers of English, 1973.
114. \_\_\_\_\_. “Reading, writing and written texts: a transactional sociopsycholinguistic view”. In: RUDDELL, R.B.; RUDDELL, M.R. & SINGER, H.. *Theoretical models and processes of reading*, 4th edition. Newark, DE: International Reading Association, 1994.
115. GREIMAS, A. J. *Ensaio de semiótica poética*. São Paulo: Cultrix/USP, 1975.
116. GRIZE, Jean-Blaise. *Logique naturelle et communications*. Paris: PUF, 1996.
117. GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas-SP: Papirus, 2003.
118. GUIMARÃES, César. *Imagem da memória: entre o legível e o visível*. BH: UFMG, 1997.

119. GUIMARÃES, Luciano. *A cor como informação*. São Paulo: Annablume, 2000.
120. GUMBRECHT, Hans U. *Corpo e forma*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
121. \_\_\_\_\_. *Modernização dos sentidos*. Trad. Lawrence F. Pereira. São Paulo: Editora 34, 1988 (II: 2,3; V: 3; VI).
122. HÉRBRAD, Jean. “Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural”. In: ABREU, Márcia (org). *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: ALB/Fapesp/Mercado de Letras, 2000. pp. 60-70.
123. HÜHNE, Leda Miranda. *Metodologia científica*. Rio de Janeiro: Agir, 1988.
124. INGARDEN, Roman. *A obra de arte literária*. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian, 1965.
125. ISER, Wolfgang. *L'acte de lecture: théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles: Pierre Mardaga, éditeur, 1985.
126. \_\_\_\_\_. *O ato da leitura - uma teoria do efeito estético*. 2 v. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.
127. JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.
128. JAUSS, H. R. Et Alia. *A literatura e o leitor*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
129. JOHNSON, Steven. *Cultura da interface*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
130. JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papyrus, 2003.
131. KERLINGER, Fred N. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual*. São Paulo: EPU, 1980.
132. KERGOMARD, Pauline. *L'éducation maternelle dans l'école*. Paris: Hachette, 1881.
133. KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
134. \_\_\_\_\_. *Leitura e interdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
135. KOCH, Ingedore G. Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2000.
136. \_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2001.
137. \_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.
138. KRESS, Gunther. “Multimodal texts and critical discourse analysis”. In: PEDRO, Emilia Ribeiro Pedro (ed.). *Discourse analysis proceedings of the 1<sup>st</sup> International Conference on Discourse Analysis*. Lisboa: Edição Colibri, 1996.

139. \_\_\_\_\_. *Learning to write*. London: Library of Congress, 1982.
140. LACAN, Jacques. *Seminário: livro 17*. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 1996.
141. LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
142. \_\_\_\_\_. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Atica, 2002.
143. LAJOLO, Marisa & CAMPEDELLI, Samira. *Castro Alves: literatura comentada*. São Paulo: Nova Cultural, 1998.
144. LAJOLO Marisa & ZILBERMAN Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
145. LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl & DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky e Wallon*. São Paulo: Summus, 1992.
146. LANDOW, George. *Teoría del Hipertexto*. Barcelona: Paidós, 1997.
147. \_\_\_\_\_. *Hypertext 2.0*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1997.
148. LÁZARO CARRETER, Fernando. “La literatura como fenómeno comunicativo”. In: MAYORAL, José Antonio (org.). *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco/Libros, 1999.
149. LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1996.
150. \_\_\_\_\_. “Fatores da compreensão na leitura”. *Cadernos do IL*. Porto Alegre, UFRGS, nº. 15, 1996, pp. 143-59.
151. \_\_\_\_\_. “Perspectivas no estudo da leitura; texto, leitor e interação social”. In: LEFFA, Vilson J. & PEREIRA, Aracy, E. (orgs.) *O ensino da leitura e produção textual; alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.
152. LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.
153. \_\_\_\_\_. *Cybercultura*. França: Odile Jacob, 1998.
154. \_\_\_\_\_. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 2000.
155. \_\_\_\_\_. *Filosofia world: o mercado, o ciberespaço, a consciência*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
156. LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
157. \_\_\_\_\_. “Um par problemático: representação e sujeito moderno”. In: BARTUCCI, Giovanna (org.). *Psicanálise, literatura e estéticas da subjetivação*. Rio de Janeiro: Imago, 2001. pp. 197-217.

158. LOBATO, Monteiro. *A barca de Gleyre*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, s/d.
159. LÔBO, Danilo; MENDES, Josué de Sousa & OLIVEIRA, Maria Elvira. *Introdução à estética parnasiana*. Brasília: Thesaurus, 1993.
160. LONTRA, Hilda (org). *História de leitores*. Brasília: UnB, 2006.
161. LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
162. MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 2005.
163. MALDONADO, Mauro. *Raízes errantes*. São Paulo: Editora 34/SESC-SP, 2004.
164. MALLAC, Guy de & EBERDACH, Margareth. *Barthes*. São Paulo: Edições Melhoramentos/ Editora Universidade de São Paulo, 1997.
165. MANGUEL, Alberto. *Une histoire de la lecture*. Arles: Actes Sud/Lemiac, 1998.
166. \_\_\_\_\_. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
167. MORAES, Dênis de. *O concreto e o virtual*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
168. MARCUSCHI, Luiz A. *A questão metodológica na análise da interação verbal: os aspectos qualitativos e quantitativos*. Brasília: Editora da UnB, 1999.
169. \_\_\_\_\_. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
170. MARINHO, Marildes (org.). *Ler é navegar*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
171. MARSHALL, Catherine & ROSSMAN, Gretchen B. *Designing qualitative research*. Newbury Park/London: Sage, 1989.
172. MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
173. MATOS, Gregório de. “Moraliza o Poeta nos Ocidentes do Sol a Inconstância dos Bens do Mundo”. In: \_\_\_\_\_. *Poesias selecionadas*. São Paulo: Ática, 1993.
174. MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensão do homem*. São Paulo: Cultrix, 1996.
175. MERLEAU-PONTY, M. *Textos estéticos*. São Paulo: Abril, 1975. Col. *Os pensadores*.
176. MENDES, Josué de Sousa. *Poesia científica*. Brasília: Eme Editora, 2004.
177. MILES, Matthew B. & HUBERMAN, A. Michael. *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Newbury Park/London: Sage, 1984.

178. MINDLIN, José. “O bibliófilo e a leitura”. In: ABREU, Márcia (org). *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: ALB/Fapesp/Mercado de Letras, 2000.
179. MORAES, Dênis de. *O concreto e o virtual*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
180. MORICONI, Ítalo. *Como e por que ler a poesia brasileira do século XX*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
181. MORIN, Edgar. “A noção de sujeito e Epistemologia da complexidade”. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
182. \_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003.
183. MOURÃO, José Augusto. *Para uma ficção do hipertexto*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2001.
184. NASCENTES, Antenor. *Dicionário de sinônimos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
185. NOLKE, H. *Le regard du locuteur*. Paris: Kimé, 1993.
186. NOVAES, Adauto. *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
187. NUNES, Benedito. *Passagem para o poético*. São Paulo: Ática, 1986.
188. \_\_\_\_\_. *Hermenêutica e poesia: o pensamento poético*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
189. \_\_\_\_\_. *No tempo do niilismo e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1993.
190. NUNES, José Horta. *Formação do leitor brasileiro*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.
191. PAIN, Sara. *A função da ignorância: as estruturas inconscientes do pensamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
192. PAZ, Octavio. *A outra voz*. São Paulo: Siciliano, 1993.
193. OLINTO, Heidrun Krieger & SCHOLLHAMMER, Karl Eric. *Literatura e cultura*. Rio de Janeiro: Editora PUC RIO, 2003.
194. OLIVIERA, Ieda de. *O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
195. ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio*. Campinas: Unicamp, 2002.
196. \_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2001.
197. \_\_\_\_\_. *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 2003.

198. ORSINI, Maria Stella. “O uso da literatura para fins terapêuticos: biblioterapia”. *Comunicações e Artes*, nº. 11, 1982, pp. 139-49.
199. PARENTE, André (org.). *Imagem-máquina*. São Paulo: Editora 34, 1993.
200. PEDROSA, Célia; MATOS, Cláudia & NASCIMENTO, Evandro (org.). “Ítalo Moriconi”, In: \_\_\_\_\_. *Poesia hoje*. Rio de Janeiro: Editora da UFF, 1998.
201. PENAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
202. PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas literaturas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
203. PIAGET, J. & GRECO, P. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1974.
204. PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
205. \_\_\_\_\_. *Psychology and epistemology*. New York: Grossman, 1971.
206. PLAZA, Júlio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
207. POPPER, K.R. *Três concepções acerca do conhecimento humano*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Col. *Os pensadores*.
208. POSSENTI, S. “A leitura errada existe”. In: \_\_\_\_\_. *Estudos Lingüísticos*. Anais de Seminários do GEL, XIX. Franca: Unifran, 1990.
209. \_\_\_\_\_. *Os humores da língua*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
210. \_\_\_\_\_. “Pragas da leitura”. In: \_\_\_\_\_. *Leitura, escola e sociedade*. São Paulo: FDE, 1992.
211. POUND, Ezra. *ABC da literatura*. São Paulo: Cultrix, 1999.
212. PRETI, Dino (org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.
213. QUEIROZ, Eça. *O primo Basílio*. Porto ALEGRE: L&PM, 1998 p. 196.
214. QUINTANA, Mário. “A Vaca e o Hipogrifo”. In: \_\_\_\_\_. *Antologia poética*. São Paulo: Círculo do livro, 1987.
215. RAMOS, Graciliano. *Linhas tortas: obra póstuma*. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 1984.
216. \_\_\_\_\_. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.
217. RESNICK, L.B. & Weaver, P.A. *Theory and Practice of Early Reading*. v. I-III. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1979.

218. RIFFATERRE, Michael. *La production du texte*. Seuil: Coll.Poetique, 1979.
219. RIVERA, Tânia. *Arte e psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
220. ROCHA, João Cezar de Castro. *Interseções: a materialidade da comunicação*. Rio de Janeiro: Eduerj/Imago, 1998.
221. \_\_\_\_\_. *Teoria da ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
222. RODRIGUES, Dinamara Garcia. *A Estética da Recepção: a procura de uma história dionisiaca*. São Paulo: UNESP, 1994.
223. ROGER, C. *A ordem dos livros*. Brasília: Editora da UnB, 1994.
224. ROSA, João Guimarães. *Tutaméia*. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
225. ROSENBLATT, Louise M. *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1978.
226. SANTAELA, Lúcia. *A leitura fora do livro*. São Paulo: PUC, 2000.
227. SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Que país é este?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
228. \_\_\_\_\_. *Melhores poemas de Affonso Romano de Sant'Anna*. São Paulo: Global, 1998.
229. SAINT-JACQUES, Denis (org). *L'acte de lecture*. Quebec: Nuit Blanche, 1994.
230. SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.
231. SARTRE, Jean-Paul. *Que é literatura?* 3ª ed. Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 2004.
232. SCLIAR, Moacyr. *O sertão vai virar mar*. São Paulo: Ática, 2006.
233. SEVERINO, Antonio J. *Metodologia do trabalho científico*. 19ª. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
234. SIGNORINI, Inês. *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
235. SILVA, Denize Elena G. & VIEIRA, Josênia A. *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: Oficina Editorial/IEL/Plano Editora/UnB, 2002.
236. SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 32.
237. SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. *Teoria de la literatura*. Madrid: Editorial Gredos, 1972.
238. \_\_\_\_\_. *Teoria da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.



239. SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. BH: Autêntica, 2000.
240. SOUZA, Eneida Maria de. "Sujeito e identidade cultural". *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, Niterói, ABRALIC, v. 1, 1991.
241. SOUZA, Roberto Acízelo. *Teoria da literatura*. São Paulo: Ática, 2004.
242. SPINK, Mary Jane. *Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 1999.
243. STRAUSS, Anselm. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
244. STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
245. \_\_\_\_\_. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Paper entregue após a teleconferência UNESCO-Brasil sobre letramento e diversidade, 2003.
246. TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. *O uso da introspecção: da técnica de pesquisa para o ensino de leitura*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.
247. TAUVERON, Catherine (org.). *Lire la littérature à l'école*. Paris: Hatier, 2002.
248. THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
249. TINOCO, Robson Coelho. *Murilo Mendes: poesia de liberdade e pânico*. Brasília: EdUnB, 2007.
250. TODOROV, Tzvetan. *Theorie de la littérature [textes des formalistes russes]*. Paris: Editions du Seuil, 1965.
251. \_\_\_\_\_. *Poética da prosa*. Lisboa: Edições 70, s/d.
252. TOURAINE, Alain & KHOSROKHAVAR, Farhad. *A procura de si: diálogo sobre o sujeito*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
253. \_\_\_\_\_. *A busca de si*. Rio de Janeiro: Difel, 2004.
254. THUMEREL, Fabrice. *La critique littéraire*. Paris: Armand Colin, 1988.
255. VAN DIJK, Teun A. *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000.
256. VAZ, Paulo Bernardo. *Leitura e leitores*. Rio de Janeiro: FBN/Proler, 1994. Col. *Ler & Pensar*.
257. VERGNAUD, G. "Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation". *Psychologie Française*, v. 30, n°. 3/4, 1989, pp. 245-52.

258. \_\_\_\_\_. “La théorie de champs conceptuels”. *Recherches en didactique de mathématiques*, v. 10, n° 2.3, 1990, pp. 133-70.
259. VIEIRA, Josênia & SILVA, Denize Elena. *Práticas de análise do discurso*. Brasília: Plano Editora/IL/UnB, 2003.
260. YUNES, Eliana. *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loyola, 2002.
261. YERS, William. *The good preschool teacher: six teachers reflect on their lives*. New York: Teachers College / Columbia University, 1989.
262. VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone / Editora da USP, 1988.
263. \_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
264. WEIL, Pierre & TOMPAKOW, Roland. *O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal*. Petrópolis: Vozes, 1980.
265. WELLEK, René & WARREN, Austin. *Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
266. ZIZEK, Slavoj. *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
267. ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: SENAC, 2001.
268. ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Teodoro. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

## ANEXOS



Universidade de Brasília / Instituto de Letras  
Departamento de Teoria Literária e Literaturas  
**Pós-Graduação em Literatura**

ICC Ala Centro sala B1 305. Campus Universitário Darcy Ribeiro – Asa Norte – Brasília – DF – Cep: 72910-900 – Fone/Fax: (55 - 0xx61) 273 7016

## PLANO DE ATIVIDADES NO EXTERIOR

PERÍODO: **01/09/2006 A 30/06/2007**

**Destino:** Académie de Paris – Sorbonne - Université Rene Descartes - Paris v

U.E.R. de Sciences Sociales, 12, Rue Cujas, 75230 Cedex 05

Centre d'Étude sur l'Actuel et le Quotidien - CEAQ

ORIENTADOR: **PROF. DR. RICARDO ARAÚJO**

CO-ORIENTADOR NO ESTRANGEIRO: **PROF. DR. MICHEL MAFFESOLI** - PROFESSOR DE SOCIOLOGIA DA SORBONNE, DIRETOR DO CEAQ (PARIS 5) E MEMBRO DO CA E DO CNRS.

ALUNO: **JOSUÉ DE SOUSA MENDES**

Objetivo: **observar com se processa a leitura da literatura no contexto escolar, com vistas a um estudo comparativo da leitura da literatura nos contextos das escolas brasileiras e francesas.**

*Linhas norteadoras do estágio:*

1. Fazer uma leitura da figura do leitor a partir da seguinte hipótese: *não existe leitor incompetente, mas sim estruturas textuais que exigem do leitor níveis de habilidades e de competências específicas.*
2. Perceber as diferentes posturas do leitor diante dos variados gêneros textuais.
3. Observar as habilidades e as competências do leitor evidenciadas no ato da leitura.
4. Entender o papel fundamental da literatura e como o texto literário dá voz ao leitor.
5. Coletar dados que expliquem ou descrevam as realidades do leitor para, com base neles, interferir no processo de sua formação.
6. Contribuir para a formação de uma nova dimensão literária, em que o leitor dê sentido ao texto e a si mesmo, quando do ato da apropriação da obra.
7. Observar a ênfase que as escolas francesas dão à leitura dos livros considerados clássicos.
8. Acompanhar os variados programas de incentivo e fomento à leitura.
9. Avaliar as estratégias e as metodologias da leitura da literatura.
10. Entender o processo de formação básica e profunda do leitor.

### Ações e cronograma

Atividade	Local	Período: 1º/9/06 a 30/6/07
Ambientação: conhecendo os locais de estudo.	Biblioteca Nacional, setoriais, regionais e das universidades.	1 mês
Visitas e enquetes.	Universidades e escolas.	10 meses
Estudando as políticas e as ações de fomento à leitura da literatura.	Órgãos oficiais, universidades, escolas, casas de cultura etc.	10 meses
Cursos, seminários, participações em atividades científicas.	Universidades, escolas, centros de estudos.	A definir

Prof. Dr. Rogério Lima  
Coordenador do PPG

Prof. Dr. Ricardo Araújo  
Orientador

Prof. Dr. Michel Maffesoli  
Co-orientador

Prof. Josué Mendes  
Aluno doutorando

**Capes** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
 Ministério da Educação – Anexos I e II – 2º Andar  
 Caixa Postal 365 – CEP: 70359-970 - Brasília – DF

<b>RELATÓRIO DE DESEMPENHO ACADÊMICO</b>	
Nome: <b>JOSUÉ DE SOUSA MENDES</b>	Processo: <b>BEX1214/06-3</b>
Técnico/Capes: <b>Gláucia Campo Fioretti</b>	Área: <b>Letras</b>
Período: <b>de 01/09/2006 a 30/06/2007</b>	Instituição: <b>Sorbonne – Paris 5</b>

<b>ATIVIDADES DE PESQUISAS</b>		
<b>ATIVIDADE</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>LOCAL</b>
1. <b>Séminaire du professeur Michel Maffesoli</b> <i>Sociologie Compréhensive, Herméneutique et Palingénésie Postmoderne</i>	novembro de 2006 a junho de 2007	Sorbonne – Paris 5 Faculté de Sciences Sociales / CEAQ
2. <b>Séminaire Roger Chartier et Jean Hébrard</b> <i>Socio-Histoire des Pratiques Culturelles (XVI<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> Siècles)</i>	novembro de 2006 a junho de 2007	L'Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales – Centre de Recherches Historiques (EHESS)
3. <b>Atividades de literaturas – Leonardo Tônus</b> <i>Acompanhamento e Observação de Práticas de Leitura da Literatura em sala de aula</i>	outubro e novembro 2006	Sorbonne – Paris 4
4. <b>Jornada Graciliano Ramos</b> <i>Ciclo de conferências sobre Graciliano Ramos</i>	14 e 15 outubro 2006	Centre for Brazilian Studies University of Oxford
5. I Concurso Literário da Apeb-Fr (Associação dos Pesquisadores e Estudantes Brasileiros na França)	10 dezembro 2006	Paris – França

<b>AVALIAÇÃO GLOBAL</b>
<p>O doutorando JOSUÉ DE SOUSA MENDES concentrou sua pesquisa na Bibliothèque Nationale de France François Mitterrand (BNF) e em outros centros de pesquisas. Ainda frequentou seminários, participou de eventos de relevante interesse ao seu estudo, acompanhou práticas de leituras e estabeleceu contatos institucionais e pessoais, com vistas à coleta de material para fundamentar sua tese sobre a <b>Formação do leitor da literatura</b>.</p> <p><b>Paris, 01/07/2007</b></p> <p style="text-align: right;"><b>Michel Maffesoli</b> Co-orientador - Sorbonne</p>



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA  
EDUCAÇÃO – EAPE



1. Nome do curso: **Formação do Professor-Leitor da Literatura**
2. Responsável: *prof. Josué de Sousa Mendes* / Matrícula: 66.979-2
3. Contatos: [josue@emeeditora.com.br](mailto:josue@emeeditora.com.br) / (61) 3487- 4250 / 8174 - 0094

#### 4. Justificativa

A sociologia da leitura traz algumas reflexões acerca da leitura: ler não é uma prática homogênea, portanto não existem leitores e não-leitores, como tendem em classificar algumas estatísticas, mas leitores com formação, gosto, preferências e motivações diferenciadas. Ou seja, cultura, sexo, idade, atividade profissional, lugar social, situação familiar e histórias de leitura diferenciam os leitores: o que lêem, como se aproximam da leitura e os meios de acesso que utilizam para alcançá-la, onde lêem, como manuseiam e tratam o material que lêem, o que fazem com a informação lida, se gostam de ler ou lêem por necessidade ou obrigação.

No entanto, algumas questões de fundo permanecem: *por que o leitor leu o que leu? Por que certos leitores não conseguem ler certos textos?* Mesmo que o leitor possa assumir posturas diferenciadas, evidenciando níveis de competências já previstos na Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, segundo a qual cada ser não é dotado das mesmas competências, por conseguinte nem todos aprendem da mesma forma, *que tipo de leitor é necessário para este tempo presente?*

A essa pergunta não se responde com um perfil de leitor, mas com um processo de formação básica e profunda do leitor. Em se tratando do contexto escolar, percebe-se uma necessidade de trabalhar o docente da escola enquanto agente social de ensino e de promoção da leitura. Adotando-se a pesquisa-ação e a avaliação qualitativa como métodos, bem como oficinas de leitura, compartilhamento de experiências, observações do cotidiano da sala de aula e a consulta à biblioteca como instrumentos de pesquisa, a proposta deste curso é descobrir novos caminhos de aproximação entre o professor-leitor e o texto literário com

vistas a uma fundamentação epistemológica, a uma interferência na cultura leitora e à formação de sujeitos leitores plenos, sensíveis, críticos e cidadãos.

Nesses termos, o texto literário é escolhido por exercer papel fundamental; ele acorda o leitor para o descobrir-se; dá voz ao leitor. Para Bartolomeu Campos de Queiroz, *ser leitor literário não é relacionar-se com o texto nem subscrevê-lo; é conviver harmoniosamente com o autor dentro de um texto; ser leitor é escrever-se, apropriar-se; é imergir-se entre o ato e o gosto; é estar leitor; estar em seu tempo, no mundo; é participar da engenharia; é reler.*

### 5. Objetivos gerais do curso

Estimular a formação da cultura leitora do professor e, ao mesmo tempo, ler os conceitos de leitura, observar a postura dos diferentes leitores frente aos textos, mais especificamente o literário, e entender o sujeito-leitor em sua especificidade e história.

### 6. Realização

Início do curso: 13/09/2007

Término do curso: 1º/11/2007

Horário: quinta-feira, das 14h30 às 17h30

Local: *Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do DF – EAPE*

### 7. Carga Horária

Carga Horária Direta: 28h

Carga Horária Indireta: 12h

Carga Horária Total: 40h

### 8. Conteúdos

- a. Literatura: literariedade, corpo, forma e presença.
- b. Texto literário: conceitos, linguagens, ideologia e aproximações.
- c. Leitor: categorização, perfil, figurativização e subjetividade.
- d. Os suportes do texto (cinema, teatro, computador, música etc).

### 9. Avaliação

Avaliação será processual e, ao final, o cursista produzirá um memorial escrito ou digital, tomando como base os encontros presenciais, a pesquisa qualitativa e a tabulação dos dados coletados em seu local de trabalho.

## 9. Certificado

Serão exigidos 100% de frequência, admitindo-se 20% de faltas justificadas, mediante entrega de cópia de atestado médico ou declaração da chefia imediata, no impedimento de frequência por necessidade de serviço.

## 10. Referências

- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2002
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 43ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- GARDNER, Howard. *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura - teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed. 34, 1996, 2 vol.
- KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2001.
- LÉVY, Pierre. *Cybercultura*. França: Odile Jocab, 1998.
- MORIN, Edgar. *A noção de sujeito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SANTAELA, Lúcia. *A leitura fora do livro*. São Paulo: PUC, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. SP: Ícone Editora & Editora da USP.



ENQUETE 1: ACERVO DE LEITURA DO PROFESSOR-LEITOR<sup>232</sup>

LR = Livro + recente		LI = Livro + importante		Leitor	
Livro	Autor	Livro	Autor	Nome	DRE
<i>A montanha mágica</i>	Thomas Mann	<i>Cem anos de solidão</i>	Gabriel Garcia Márquez	Edinete Sousa	Sobradinho
<i>Boca do Inferno</i>	Ana Miranda	<i>O jogo da amarelinha</i>	Julio Cortazar	Maria Aparecida	Planaltina
<i>Carmen, uma biografia</i>	Ruy Castro	<i>Dom casmurro</i>	Machado de Assis	Shirley Barcelos	Gama
<i>Clarissa</i>	Érico Veríssimo	<i>Crime e castigo</i>	Dostoevski	Selma de Sousa	Planaltina
<i>Confissões de um pastor</i>	Caio Fabio	<i>Bíblia Sagrada</i>	Vários	Rita de Cássia	Plano Piloto
<i>Danças macabras e piruetas</i>	Jorge Laros	<i>Bíblia Sagrada</i>	Vários	Margarida Fonseca	São Sebastião
<i>Diário de um adolescente</i>	Jim Carroll	<i>O pequeno príncipe</i>	Maquiavel	Francimar Vieira	Samambaia
<i>Ensaio sobre a cegueira</i>	José Saramago	<i>Água viva</i>	Clarice Lispector	Édina Maria	São Sebastião
<i>Lira dos vinte anos</i>	Álvares de Azevedo	<i>Vidas secas</i>	Graciliano Ramos	Delma Vieira	Taguatinga
<i>Memórias da 2ª Guerra</i>	W. Churchill	<i>Madame Bovary</i>	Gustave Flaubert	Lourenço Paulo	Brazlândia
<i>O alquimista</i>	Paulo Coelho	<i>Memorial do convento</i>	José Saramago	Gislene Silva	Plano Piloto
<i>O caçador de pipas</i>	Khaled Hosseini	<i>O alquimista</i>	Paulo Coelho	Márcia Guantes	Samambaia
<i>O cortiço</i>	Aluisio Azevedo	<i>Médico de homens e de almas</i>	Taylor Caldwell	Guiana Brito	Ceilândia
<i>O encontro marcado</i>	Fernando Sabino	<i>A volta ao mundo em 80 dias</i>	Julio Verne	Tânia Gullar	Plano Piloto
<i>O estrangeiro</i>	Albert Camus	<i>Viva o povo brasileiro</i>	João Ubaldo Ribeiro	Adriana Angélica	Sobradinho
<i>O monge e o executivo</i>	James Hunter	<i>Dom casmurro</i>	Machado de Assis	Heloisa Diniz	Plano Piloto
<i>O perfume</i>	Patrick Suskind	<i>A outra face</i>	Sidney Sheldon	Katiellen Borges	Paranoá
<i>Onze minutos</i>	Paulo Coelho	<i>Morte em Veneza</i>	Thomas Mann	Larissa Vsaconcelos	Bandeirante
<i>Os catadores de conchas</i>	Rosamunde Pulcher	<i>Grande sertão: veredas</i>	Guimarães Rosa	Maria de Fátima Melo	Paranoá
<i>Perdas e ganhos</i>	Lya Luft	<i>Manifesto comunista</i>	Karl Marx	Roselene Cosstantino	Plano Piloto
<i>Por um fio</i>	Drauzio Varela	<i>A divina comédia</i>	Dante	Solange Silveira	Taguatinga
<i>Você está louco!</i>	Ricardo Semler	<i>Feliz ano velho</i>	Marcelo Rubens Paiva	José de Jesus	Gama

<sup>232</sup> Enquete aplicada no dia 13 de setembro de 2007 na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do DF - EAPE -, por ocasião do início do curso *A Formação do Professor-Leitor da Literatura*. Os dados servem apenas para se proceder a uma observação do acervo de leitura do professor do DF e levam em conta a leitura mais recente (LR = livro + recente) e o livro que mais marcou o professor-leitor (LI = livro + importante).

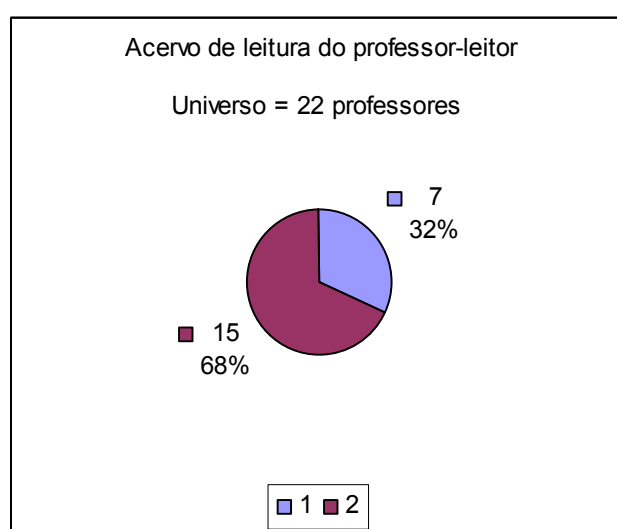
## ACERVO DE LEITURA DO PROFESSOR

Universo: 22 professores da rede pública de ensino.

Objetivo: constatar o acervo de leitura do professor.

Data: entre 13 de setembro de 2007 e 1º de novembro de 2007

O acervo literário do professor-leitor da literatura mescla livros clássicos com livros considerados de auto-ajuda. Das obras lidas pelos professores, Machado de Assis e Paulo Coelho, na literatura brasileira, Dostoiévski e Gabriel Garcia Márquez, na literatura estrangeira, foram os mais citados. No item leitura mais recente, a tendência do grupo de professores foi por uma literatura mais leve e que não apresentava uma tensão dramática; uma literatura de linguagem superficial, que não exigia qualquer exercício de leitura, pois esse tipo de literatura basta a si mesmo. Alguns críticos sustentam que não se deveria considerar Paulo Coelho no rol de literatura, discussão que não interessa a esta tese, no presente capítulo. Quando, porém, a questão procura saber qual livro mais marcou a vida do leitor, foi Machado de Assis o mais citado, porque alguns viveram ou imaginam viver situações parecidas com as que o escritor retratou em seus romances. Ficou evidente, na pesquisa, que Machado está presente no cotidiano dos professores não só porque é consagrado e frequentemente citado em enquetes e concursos, mas porque produziu uma literatura que extrapola o seu tempo e dialoga com o universo dos professores entrevistados.



<i>Pergunta</i>	<i>Resultado</i>
1. Gosta de ler?	sim (91%); não (9%)
2. Qual sua leitura preferida?	revista (18,8%); jornais (18,8%); gibi (9%); livros (45,4%); outros (9%)
3. Que gênero literário mais agrada?	Aventura (18,8%); romance (45,4%); suspense (13,5%); ficção (13,5%); outros (9,1%)
4. Que tipos de livros você lê?	poesia (45,4%); romance (45,4); outros (9,2%)
5. Por que motivo você lê?	diversão (18,8%); informação (54,5%); passatempo (27,2%); outros (9,1%)
6. Quantos livros você lê por mês?	1 a 3 (54,6%); 3 a 5 (22,7%); mais de 5 livros (22,7%)
7. Você frequência a biblioteca	regularmente (31,8%); não frequêntam (68,2%)
8. Onde você gosta de ler?	casa (63,6%); biblioteca (13,6%); escola (22,7%)
9. Em que horário você lê?	noite (63,6%); tarde (18,2%); manhã (18,2%)
10. Você se acha um bom leitor?	bons (68,1%); não é bom leitor (31,9%)

## AS AULAS DE LITERATURA SÃO INTERESSANTES?

Delineamento da pesquisa: as aulas de literatura são interessantes?

Delimitação dos participantes: alunos de diversos segmentos escolares

Hipóteses:

- As aulas de literatura não atraem.
- Não é o que se ensina, mas como se ensina.

ALUNO 1 (13 anos, 6ª série)

1) Por que a literatura é importante para você?

R: Porque a literatura sempre tem algo para nos ensinar.

2) Você daria alguma sugestão para melhorar suas aulas de literatura?

R: Sim, que a escola apresentasse livros que fossem da preferência de cada turma ou série.

ALUNO 2 (15 anos, 1º série do Ensino Médio)

1) Por que a literatura é importante para você?

R: Porque nos dá um maior entendimento das coisas que estão escritas em livros e textos. Entendendo esses livros eu ganho um grande aprendizado para quando for falar em algum tipo de lugar, vou saber falar as palavras certas. Um exemplo, é uma entrevista de trabalho.

2) Você daria alguma sugestão para melhorar suas aulas de literatura?

R: Ter mais dinâmica nas aulas: teatros, apresentações em grupo, fazendo com que os alunos se interessem mais pela matéria. a professora pode falar uma parte do livro que seja muito interessante deixando os alunos com uma curiosidade, então, vão querer ler esses livros.

ALUNO 3 (16 anos, 2º série do Ensino Médio)

1) Por que a literatura é importante para você?

R: Porque, por meio dela, podemos estar sempre atualizados. fato muito importante dentro de faculdade, emprego ou algo assim. Trazendo assim, um futuro mais confortável, não só um futuro, mas também o presente. Com a literatura a qualidade de vida aumenta.

2) Você daria alguma sugestão para melhorar suas aulas de literatura?

R: Trazer fatos que ocorreram recentemente para que possamos debater e chegar a uma conclusão, para melhores atitudes tomarmos no nosso dia-a-dia.

ALUNO 4 (38 anos, Universitária)

1) A Literatura é importante para você? Por quê?

R: É muito importante, pois através da literatura conhecemos grandes obras e maravilhosos escritores.

2) Você daria alguma sugestão para melhorar suas aulas de literatura?

R: Com certeza, relacionar a literatura com o dia-a-dia do aluno.

ALUNO 5 (47 anos, Universitária)

1) A Literatura é importante para você? Por quê?

R: Sim. Porque posso entrar em contato com realidades diferentes através de leituras importantes.

2) Você daria alguma sugestão para melhorar suas aulas de literatura?

R: Aulas mais alegres.

ENTREVISTA

- 1 Você gosta de ler?  
( ) sim ( ) não
- 2 O que você prefere ler?  
( ) revistas ( ) jornais ( ) gibis ( ) livros ( ) outros
- 3 Você gosta mais de livros de:  
( ) aventura ( ) romance ( ) suspense ( ) ficção ( ) outros
- 4 Qual foi o livro que você mais gostou?
- 5 Você lê para:  
( ) divertir ( ) informar ( ) passar o tempo ( ) outros
- 6 Quantos livros você lê por mês?  
( ) nenhum ( ) de 1 a 3 ( ) de 3 a 5 ( ) mais de cinco
- 7 Você gosta de ler revistas:  
( ) de fofoca ( ) informativas ( ) de pesquisa científica ( ) outros
- 8 Você frequenta bibliotecas regularmente?  
( ) sim ( ) não
- 9 Você tem livros de literatura em casa?  
( ) sim ( ) não
- 10 Qual seu local preferido para leitura?  
( ) em casa ( ) na biblioteca ( ) na escola ( ) outros
- 11 Qual o horário preferido para ler?  
( ) de manhã ( ) de tarde ( ) de noite
- 12 Você se considera um bom leitor?  
( ) sim ( ) não
- 13 Você acha que o brasileiro lê:  
( ) pouco ( ) muito ( ) não lê o suficiente ( ) razoavelmente
- 14 Se você fosse escrever um livro, escreveria sobre:  
( ) aventura ( ) romance ( ) poesia ( ) outros
- 15 Você gosta de poesia?  
( ) sim ( ) não

## PESQUISA QUALITATIVA SOBRE O QUE SE LÊ

Universo: 34 (trinta e quatro alunos) de 5ª série.

Objetivo: averiguar as preferências de leitura.

Data: 10 de outubro de 2007

<i>Pergunta</i>	<i>Resultado</i>
1. Gosta de ler?	sim (85%); não (15%)
2. Qual sua leitura preferida?	revista (5,8%); jornais (5,8%); gibi (55,8%); livros (23,5%); outros (3%)
3. Qual sua revista preferida?	fofocas (20,5%); informativa (29,4%); científica (38,8%); outras (11,3%)
4. Que gênero literário mais agrada?	Aventura (34,8%); romance (23,5%); suspense (23,5%); ficção (9,1%); outros (9,1%)
5. Que tipos de livros você lê?	poesia (51%); outros (49%)
6. Você lê poesia?	sim (85%); não (15%)
7. Por que motivo você lê?	diversão (26,4%); informação (34,8%) e passatempo (38,8%)
8. Quantos livros você lê por mês?	1 a 3 (59%); 3 a 5 (20,5%); mais de 5 livros (20,5%)
9. Você frequência a biblioteca	regularmente (26,4%); não freqüentam (73,6%)
10. Você tem livros em casa?	sim (94,2%); não (5,8%)
11. Onde você gosta de ler?	casa (67,6%); biblioteca (8,9%); escola (23,5%)
12. Em que horário você lê?	noite (52,9%); tarde (44,1%); manhã (3%)
13. Você se acha um bom leitor?	bons (67,6%); não é bom leitor (32,4%)
14. No Brasil lê-se muito?	Ler razoavelmente (58,5%); não ler o suficiente (9,1%); lê muito (29,4%); lê pouco (9,1%)
15. Que livro você escreveria?	aventura (34,8%); romance (17,6%); poesia (32,4%); outros (15,2%)