

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)**

GILDA TERESA CONTRERAS LÓPEZ

**UM ESTUDO DE CASO
LEITURA DE NARRATIVA DE ACADÊMICOS DO INSTITUTO
DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**

**MARINGÁ
2008**

GILDA TERESA CONTRERAS LÓPEZ

**UM ESTUDO DE CASO
LEITURA DE NARRATIVA DE ACADÊMICOS DO INSTITUTO
DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mirian Hisae Yaegashi Zappone

MARINGÁ

2008

DEDICATÓRIA

Quero declarar solenemente que este trabalho é fruto do esforço partilhado por uma equipe de pessoas, integrada, em primeiro lugar, pela minha orientadora, Professora Doutora Mirian H.Y. Zappone, pelas professoras doutoras Alice Áurea Penteadó Martha, Marisa Corrêa Silva, Rosa Maria Graciotto Silva e Vera Helena Gomes Wielewicki, pela secretária Andréa Regina Previati e por todos meus colegas de turma.

Dedico a todos eles meu trabalho, com a certeza de que há um pouco (ou muito) de cada um deles nas páginas que registram este esforço partilhado.

Dedico também o trabalho ao ILG, a meus amados colegas e a meus amados alunos. Com certeza, se estas páginas falassem, ouviríamos as palavras de alento, carinho e compreensão que me dedicaram ao longo de toda a jornada.

Dedico a meus amigos, que compreenderam minha falta de dedicação à nossa preciosa amizade.

Se lo dedico a mi madrecita y a mis hermanas, por la fuerza que me han dado, y a mis hermanos, muy buenos compañeros.

Y finalmente, lo dedico a los tres hombres de mi vida: mi esposo Leonardo y mis hijos Patricio y Carlos, por creer en mí y por acompañarme siempre con sus mejores palabras y gestos.

AGRADECIMENTOS

Ouvindo a voz do meu coração, agradeço, primeiro a Deus, que com Seu infinito amor permitiu que eu pudesse realizar este trabalho.

Agradeço a compreensão, dedicação e empenho da minha querida orientadora. Sem sua colaboração nada teria sido possível. Muito obrigado, professora.

Agradeço a amizade desinteressada da professora Alice Áurea Penteado Martha, que me deu forças nos momentos mais difíceis.

Agradeço às professoras Regina Célia dos Santos Alves, Vera Wielewick e Marta Silene Barros, por aceitarem fazer parte da Banca examinadora.

Agradeço a todas as pessoas que de uma ou outra forma colaboraram para que este trabalho chegasse a um bom fim.

Agradezco a mis alumnitos, que aceptaron ser sujetos de mi investigación.

Y agradezco, de todo corazón, la paciencia y el amor de mi esposo Leonardo, por acompañarme y apoyarme en cada momento. Gracias, amor, te quiero mucho.

UM ESTUDO DE CASO
LEITURA DE NARRATIVA DE ACADÊMICOS DO INSTITUTO DE LÍNGUAS
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

RESUMO

A pesquisa apresentada nesta dissertação teve como objetivo geral verificar de que modo um grupo de acadêmicos de língua estrangeira da Universidade Estadual de Maringá, a saber, que se submeteram ao processo completo de escolarização básica, efetuam a leitura de um texto narrativo. O que nosso trabalho procura é conhecer os níveis de letramento literário de indivíduos que passaram pela escolarização, a fim de estabelecer como tem sido a intervenção da escola no processo de formação leitora desses sujeitos. Os pressupostos teóricos foram retirados de estudos sobre a leitura, oriundos de alguns campos do saber, tais como a lingüística aplicada, a literatura, e os estudos sobre letramento, bem como os princípios da crítica literária. Teve como base metodológica os fundamentos da pesquisa qualitativa com estudo exploratório-descritivo e estudo de caso. Com base nesses pressupostos, para acesso à leitura dos sujeitos, foram formulados instrumentos de pesquisa, bem como analisados os resultados a partir deles.

Palavras chave: Letramento literário; Leitura literária, Sujeitos escolarizados

UN ESTUDIO DE CASO
LECTURA DE NARRATIVAS DE ALUMNOS DEL INSTITUTO DE LENGUAS
DE LA UNIVERSIDAD ESTADUAL DE MARINGÁ

RESUMEN

La investigación presentada en esta disertación ha tenido como objetivo general constatar de que modo un grupo de académicos de la Universidad Estadual de Maringá, que, por tanto pasaron por el proceso de escolarización básica, efectúan la lectura de un texto narrativo. Lo que nuestro trabajo se propone es conocer los niveles de literacidad literaria, a fin de establecer como ha sido la intervención de la escuela en el proceso de formación lectora de los sujetos de estudio. Los fundamentos teóricos se basaron en estudios sobre lectura, provenientes de algunos campos del saber, tales como la lingüística aplicada, la historia de la lectura y los estudios sobre literacidad, así como los principios de la crítica literaria. Tuvo como marco metodológico los principios de la investigación cualitativa con estudio exploratorio-descriptivo y estudio de caso. Basándonos en esos fundamentos, para tener acceso a la lectura de los sujetos, se formularon instrumentos de investigación y fueron analizados los resultados a partir de ellos.

Palabras clave: Literacidad literaria; Lectura literaria; Sujetos escolarizados.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. LEITURA: Uma atividade, muitos pontos de vista	14
1.1 Leitura na perspectiva cognitiva	15
1.2 Leitura na perspectiva estruturalista	21
1.3 Leitura na perspectiva social	23
1.4 Leitura e letramento	26
1.5 Leitura e teorias da recepção	34
2. LITERATURA E LEITURA LITERÁRIA	41
2.1 A escola e o ensino literário	47
2.2 A leitura literária como uma prática situada e construída.....	53
2.3 Princípios que norteiam a leitura literária escolarizada	63
2.4 Crítica literária	67
3. A PESQUISA EMPÍRICA	
3.1 Metodologia	71
3.1.1 A coleta de dados.....	75
3.2 A pesquisa: dados e discussão	77
3.2.1 Os sujeitos da pesquisa.....	77
3.2.2 As histórias de leitura dos sujeitos da pesquisa	78
3.2.3 Análise das histórias de leitura dos sujeitos da pesquisa	90
3.2.4 A leitura de narrativa dos sujeitos entrevistados: os dados	95

3.2.5 A análise dos dados sobre a recepção do conto	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	
ANEXO 1	120
ANEXO 2	122
ANEXO 3	123
ANEXO 4	127

INTRODUÇÃO

Sabendo que a leitura tem se tornado objeto de estudo de muitas disciplinas do conhecimento, tanto relacionadas com as ciências exatas quanto com as ciências sociais, tivemos o propósito de estudá-la, sob uma perspectiva sócio-cultural, ou seja, a leitura como elemento que contribui para a formação do sujeito e a inserção deste na sociedade, uma vez que estamos rodeados de mensagens escritas, as quais devemos decifrar, compreender, interpretar e atribuir significados. Ou seja estamos nos referindo à leitura, não só como o domínio de uma tecnologia para codificar e decodificar um material escrito e sim como um elemento para ler e interpretar o mundo.

Sabe-se que o lugar onde se ensina a escrita e a leitura, é a escola, e é lá também onde o sujeito deveria desenvolver as habilidades necessárias para comunicar-se eficientemente por meio de diversos materiais impressos, porém, a realidade mostra outra situação, que deixa em evidência que aquilo que se espera da escola, não sempre se cumpre, porque se estabelece como meta a alfabetização e, já o demonstraram diversas discussões, ser alfabetizado não significa participar de práticas de leitura.

Diversas pesquisas demonstram que os alunos não têm um nível satisfatório de letramento, e que esse déficit se reflete em todas as disciplinas escolares, não só nas diretamente relacionadas com os estudos da língua, mas também nas outras ciências, tanto exatas quanto humanísticas.

Portanto o tema da leitura despertou também nosso interesse, uma vez que trabalhamos com acadêmicos da Universidade Estadual de Maringá, os quais têm a oportunidade de estudar línguas estrangeiras no Instituto de Línguas da mesma instituição. Dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

trabalha-se com textos de diversos gêneros e, além disso, oferece-se aos alunos a leitura de textos literários escritos na língua em estudo e é principalmente essa atividade que nos levou a interessar-nos em pesquisar os níveis de letramento e as histórias de leitura desses alunos, procurando saber como se transformaram em leitores e quais as instâncias que os levaram a essa formação.

Creemos que com este trabalho estaremos contribuindo com as pesquisas sobre a leitura, tentando definir e compreender os múltiplos aspectos que encerra o ato de ler e mostrando a maneira como a escola e a sociedade têm desempenhado seu papel na formação de leitores.

Para a melhor segmentação do nosso trabalho, no primeiro capítulo fizemos um estudo da leitura sob diversas perspectivas, referindo-nos, em primeiro lugar à perspectiva cognitivista. Revisamos os conceitos de Kato (1985) e Kleiman (1997), entre outros, que fazem importantes apontamentos sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita. Na perspectiva estruturalista referimo-nos ao conceito de que o texto possui por si só um único sentido e cabe ao leitor descobri-lo, seguindo as pistas do próprio texto e, na perspectiva sócio-cultural procuramos estabelecer um diálogo entre os pressupostos de Paulo Freire e Ezequiel Teodoro da Silva, dando especial atenção ao conceito de leitura como elemento de inserção do homem na sociedade.

Ainda no primeiro capítulo fizemos um curto passeio pela história do livro e da leitura, assim como pelas práticas de leitura, mostrando as mudanças ocorridas desde o começo dos textos escritos, as diversas formas de materializá-los e os diferentes perfis dos leitores.

Finalizando o primeiro capítulo referimo-nos à leitura e às teorias da recepção, analisando de forma mais detalhada a participação do leitor na completude da obra literária.

No segundo capítulo estudamos mais especificamente a leitura literária e os princípios que norteiam essa leitura na escola, ou seja, aquela leitura que tem suas próprias convenções, que a diferenciam de outros tipos de leitura. Sabe-se que o leitor literário precisa conhecer os códigos da ficção para poder percorrer seus caminhos e exercer sua função de co-criador. Geralmente esses códigos não se descobrem por si sós, mas é necessária uma formação para essa decodificação.

Interessa à nossa pesquisa saber se nossos sujeitos conhecem tais códigos e como chegaram a conhecê-los; se foi por meio das instituições escolares ou por outras vias, outros mediadores encontrados fora do contexto escolar. A escola é, por direito e dever, o lugar onde as pessoas devem fazer em grande parte sua formação de leitores. Possivelmente não é a escola o lugar onde o sujeito inicia essa formação, pois em muitos casos esse processo inicia-se em casa. É possível, também, que a formação leitora não se conclua na escola, pois ao longo da vida, o sujeito pode continuá-la.

Assim, falamos, no segundo capítulo, da escola como o lugar onde o indivíduo faz sua entrada formal nos estudos literários e trabalhamos com o pressuposto de que a literatura contribui para a formação da consciência social, na medida em que oferece elementos de identificação, aproximação ou afastamento com o mundo ficcional apresentado nos textos literários.

No terceiro capítulo e já entrando especificamente na pesquisa empírica, definimos nossa metodologia, optando por um estudo qualitativo descritivo, incluindo

estudo de caso, conforme a classificação de pesquisas em estudos sociais de Triviños (1987).

Para o estudo, selecionamos os sujeitos de pesquisa no Instituto de Línguas da Universidade Estadual de Maringá. Esses sujeitos são acadêmicos de diferentes cursos na instituição e, estudam língua espanhola. Para colher as informações, elaboramos e aplicamos um questionário para a identificação dos sujeitos, uma entrevista semi-estruturada para conhecer as histórias de leitura deles e, outra entrevista semi-estruturada para colher a forma de recepção de um conto, após sua leitura.

Optamos por fazer essa verificação com um conto, por pertencer ao gênero narrativo, que é o mais difundido em ambientes não dedicados aos estudos literários. Escolhemos o conto *No Retiro da Figueira*, de Moacyr Scliar, por ser um autor contemporâneo e, por pertencer, o conto, ao gênero narrativo, tipologia de leitura literária mais aplicada e desenvolvida nas escolas. Pedimos aos sujeitos lerem o conto e posteriormente aplicamos um instrumento de coleta de dados, sobre essa leitura.

Ainda no terceiro capítulo analisamos os dados, de acordo com as informações e, finalmente apresentamos as considerações finais do nosso trabalho, nas quais deixamos em evidência a importância de continuar estudando a leitura, os leitores e a sua formação.

Todo o nosso trabalho, principalmente a parte empírica, teve como objetivo conhecer os sujeitos quanto leitores literários, partindo do pressuposto de que a leitura literária é um tipo específico de leitura, que obedece a determinadas convenções e protocolos, os quais o leitor deve aprender na escola, principalmente no ensino de literatura. Porém, sabe-se que o ensino de literatura nas escolas é bastante deficitário, em relação à formação do leitor literário, pois a instituição escolar preocupa-se mais

com o ensino da história da literatura de que com as obras literárias. Além disso, quando se trata de realizar leituras literárias, há vários problemas que interferem na deficitária formação de leitores literários.

Na análise de dados mostramos de que forma nossos sujeitos de pesquisa se iniciaram como leitores e, mostramos, também, se essa formação leitora se interrompeu ao sair do Ensino Médio ou se continua fora da escola.

Finalmente apresentamos nossas conclusões, fazendo inferências a partir das informações obtidas e analisadas, em confronto com os pressupostos teóricos que nortearam nosso trabalho.

Nos anexos, incluímos o conto *No Retiro de Figueira*, o questionário de identificação e as duas entrevistas semi-estruturadas, uma sobre a história de leitura de cada sujeito e, outra, sobre a recepção do texto narrativo lido.

Esperamos que este trabalho contribua com o ensino da literatura, com um fim maior, que é o de fazer dessa disciplina um meio efetivo para a compreensão do mundo.

1. LEITURA: UMA ATIVIDADE, MUITOS PONTOS DE VISTA

Nas pesquisas sobre a leitura, esta tem sido abordada desde diferentes perspectivas, abarcando desde uma análise do processo de aquisição do mecanismo da leitura, da decodificação de símbolos escritos, de forma detalhada, como é o caso das pesquisas de Kato (1985), ou a análise dos processos envolvidos na compreensão de textos escritos, como é o caso dos estudos de Kleiman (1997), até o estudo da leitura como um fato social que contribui na inserção do indivíduo na sociedade para participar nela, como é o caso das pesquisas de Paulo Freire, de Ezequiel T. da Silva e muitos outros, havendo entre esses pólos um amplo leque de abordagens, nenhuma independente da outra, pois se complementam para ampliar o significado e o conceito. Já disse Freire (2001) que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, deixando em evidência que além de decodificar sinais gráficos, ler tem outros significados que não só se referem ao texto escrito, porém, vão além dele, tanto atribuindo significado ao próprio texto, quanto fazendo leitura do que não está escrito, a leitura do mundo, que começa desde que o indivíduo é capaz de perceber o mundo que o rodeia.

O mesmo autor, ao referir-se à compreensão de um texto a ser alcançada por sua leitura crítica diz que esta implica a percepção das relações entre texto e contexto, ou seja, ele vê no ato de ler e compreender um texto não só o ato de decodificá-lo e fazer dele uma compreensão estreita, de um sentido só, mas uma compreensão abrangente, capaz de estabelecer relações entre a palavra escrita e o mundo que através dela se projeta.

E em virtude do leque de possibilidades que oferece o estudo da leitura, parece-nos importante pesquisar sobre a abrangência do ato de ler e a abrangência dos seus significados.

Para cada pessoa a leitura tem um significado diferente, cada um faz dela uma representação individual e muito pessoal, dependendo do lugar que ela ocupa na sua própria vida, do espaço e do tempo que a ela dedica, das pessoas com quem a comparte e de outros fatores que farão com que seu conceito de leitura seja peculiar.

Mas, o que é indiscutível, é que a leitura está presente em nossas vidas, de diversas formas, já que por toda parte há pequenas palavras, desenhos, códigos, aos quais devemos atribuir significados.

1.1 Leitura na perspectiva cognitivista

Quando se trata de abordar o processo da aquisição de mecanismos para decodificar e codificar palavras escritas, uma das primeiras preocupações dos professores alfabetizadores é com o “método”¹. Kato (1985) esclarece que na verdade muitas vezes fala-se de método para referir-se ao “conjunto de materiais, técnicas e procedimentos para atingir um fim, isto é, um conjunto programado de atividades para o professor e o aluno”. (KATO, 1985, p. 3 e 4).

A autora comenta que, mesmo dentro dessa abordagem, privilegia-se o desenvolvimento da escrita, supondo que a leitura será a consequência lógica, ou seja, se o aluno aprende a escrever aprenderá automaticamente a ler e, costuma se dizer que “quanto mais se escreve melhor se lê” (KATO 1985 p. 5), orientando, portanto, todos os

¹ Aspas da autora

esforços para a consecução do ato mecânico da escrita, dando pouca importância à bagagem com que o aluno chega à escola, ou seja, à leitura do mundo que este traz, pressupondo que o professor deve ensinar-lhe tudo porque ele que nada sabe.

Dentro dessa preocupação com o método a autora estabelece a importância de o professor conhecer os processos de aprendizagem relacionados com cada método, pois ele, além de dominar o uso de técnicas e ter conhecimento de materiais didáticos deve saber os princípios que fundamentam os diferentes métodos de alfabetização, seja este global puro, global analítico-silábico, silábico-sintético, etc.

Nos estudos de Kato (1985) podemos encontrar referências a vários fatores no processamento da leitura, estabelecendo sempre uma relação entre esta e o universo conhecido do aluno, realizando nos inícios do processo as operações de análise e síntese, as quais lhe permitirão, através da composição e decomposição de elementos, ler sílabas, palavras e enunciados. Destacamos que a análise e a síntese serão realizadas pelo aluno num estágio muito inicial, pois quanto maior for o léxico visual do leitor, maiores condições este terá de realizar uma leitura de maneira ideográfica, ou seja, o reconhecimento de palavras ou segmentos maiores que a palavra pelo seu contorno ou extensão.

Kato (1985) trabalha detalhadamente com o processo de análise-síntese e chama a atenção para o fato de que o leitor usa a análise dos elementos da palavra só quando se trata de palavras conhecidas, pois, em caso contrário, chega ao entendimento da palavra através das pistas que esta lhe fornece, por exemplo, palavras que contêm o segmento – ola, como cebola, argola, mola, etc., não será necessário analisá-las, pois pelo fato de o segmento estar já armazenado na sua memória, será mais fácil a identificação da palavra. Trata-se, segundo a autora, de “uma operação de

decomposição e composição, que envolve também um reconhecimento visual instantâneo, porém, parcial da palavra.” (KATO, 1985, p. 26).

Qualquer palavra pode ser reconhecida instantaneamente pela sua forma, seu contorno o comprimento, se pertencer ao léxico visual conhecido do leitor, sendo dispensável a análise dela. No caso de a palavra não pertencer ao léxico visual do leitor, às vezes só bastará a primeira decomposição para que suas partes possam ser reconhecidas rapidamente, se suas unidades fizerem parte do léxico visual do qual estamos falando. Isto pode acontecer, especificamente, no universo das palavras derivadas, das quais o leitor reconhece seus elementos como unidades independentes. No caso de um leitor iniciante, em que geralmente seu vocabulário visual é relativamente limitado, o processo de leitura envolve muito pouco o reconhecimento visual instantâneo da palavra, consistindo este processo, “mais freqüentemente, em operações de análise e síntese, sendo a apreensão do significado mediada quase sempre pela decodificação em palavras auditivamente familiares.” (KATO, 1985, p. 26).

Como um elemento importante neste processo, a autora menciona o conhecimento prévio do aluno e as suas habilidades visuais e auditivas, que contribuirão na identificação rápida de cada unidade decodificada. Kato (1985) esclarece, nesse caso, que não é necessário que o leitor compreenda o significado da palavra, basta com que seja capaz de unir os segmentos que a compõem para fazer a sua leitura. Cabe aos professores fazer emergir o conhecimento prévio do aluno, estabelecendo vínculos entre o conhecido e o conhecimento novo que se deseja introduzir. Esta ação é essencial para que o aluno seja um elemento realmente ativo dentro do trabalho de alfabetização e não um elemento meramente receptor das informações que lhe entrega o professor, mesmo tratando-se de uma abordagem cognitivista.

Ainda nesse tema de estudar os processos que fazem parte da aquisição da escrita e da leitura, Kato (1985) faz referência às leituras ascendente e descendente, tradução dos termos e *botton-up* e *top-down*, respectivamente. O processamento *botton-up* faz uso linear e indutivo das informações visuais e, o processamento descendente ou *top-down* “é uma abordagem não linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não visuais, cuja direção é da macroestrutura para a microestrutura e da função para a forma.” (KATO, 1985, p. 40).

Outra autora que estuda o processo da leitura dentro de uma perspectiva cognitivista é Kleiman (1997). Ela aborda de forma específica a compreensão da leitura, por considerar que essa habilidade é fundamental para a aprendizagem de muitas disciplinas escolares, já que é através dela que o aluno pode entrar em contato “com um interlocutor não imediatamente acessível.” (KLEIMAN, 1997, p. 7). Ela formula duas perguntas para iniciar uma reflexão: Podemos ensinar a compreensão? Podemos ensinar um processo cognitivo? Ela própria responde que não se pode, e acrescenta que:

o professor deve criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo, sendo que essas oportunidades poderão ser melhor criadas na medida em que o processo seja melhor conhecido: um conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e das diversas estratégias que compõem os processos. Tal conhecimento se revela crucial para uma ação pedagógica bem informada e fundamentada. (KLEIMAN, 1997, p. 7).

Esses estudos cognitivistas afirmam que a compreensão de textos envolve vários processos mentais próprios do ato de compreender e preocupam-se em fazer descrição e análise detalhadas de dito ato, pois, acreditam que esse estudo minucioso do processo faz possível o planejamento de estratégias adequadas para o melhor desempenho do leitor, ajudando-o a perceber relações do texto lido com um

contexto maior, a descobrir e inferir informações e significados e a criar estratégias próprias que lhe permitam chegar à compreensão e a interpretação de um texto lido, ultrapassando o ato cognitivo, até convertê-lo num ato de interação entre leitor e autor.

Kleiman (1997), tal como Kato (1985), refere-se à importância do conhecimento prévio da leitura, ou seja, àquele conhecimento que o leitor tem adquirido ao longo da sua vida; porém, os estudos de Kleiman (1997) focalizam o conhecimento de mundo do leitor para construir o sentido do texto. Portanto, esse conhecimento vai além do conhecimento lexical, gramatical, lingüístico. Ele envolve os recursos do leitor que lhe permitirão interagir com o texto, sem os quais não haverá engajamento nem compreensão. Kleiman (1997) chama isso de conhecimento de mundo ou conhecimento acadêmico, que o leitor pode tê-lo adquirido de diferentes maneiras, sejam estas formais ou informais, seja resultado de vivências, de experiências de outros, de textos lidos ou ouvidos. A autora explica que:

O chamado conhecimento do mundo abrange desde o domínio que um físico tem sobre sua especialidade até o conhecimento de fatos como “o gato é um mamífero”, “Angola está na África”, “não se deve guardar fruta verde na geladeira”, ou “na consulta médica geralmente há uma entrevista antes do exame físico”. Para haver compreensão durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento do mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar *ativada*², isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória. (KLEIMAN, 1997, p. 21).

Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que a leitura refere-se a um processo de integração entre o texto e o leitor, o qual irá criando sentido enquanto se apropria dele, fazendo uso do repertório que se ativa na sua memória, complementando o texto. No processo da leitura, o leitor atualiza seus conhecimentos sobre o tema lido e

² Itálico da autora

essa atualização lhe permite fazer inferências ou adivinhações para relacionar as partes do texto, construindo um todo coerente.

A autora destaca a importância de conhecer o processo da leitura para poder trabalhar com ela e descreve o que um leitor proficiente³ faz quando lê, começando pelas manifestações observáveis para poder descrever posteriormente aquilo que não é passível de observação direta. Nessa descrição, Kleiman (1995) diz que “o leitor proficiente lê rapidamente – mais ou menos 200 palavras por minuto, se o assunto lhe for familiar ou fácil, e um número menor se ele for desconhecido ou difícil.” (KLEIMAN, 1995, p. 13).

Na descrição do processo da leitura Kleiman (1995) analisa o movimento dos olhos e dos lábios durante a leitura silenciosa, inclusive fala da possibilidade de haver “algum tipo de vocalização interna, ainda que imperceptível quando lemos.” (KLEIMAN, 1995, p. 14). Também fala da leitura em voz alta e da distância que há entre a velocidade da voz e a velocidade do olho, observando-se que o olho tem um movimento mais rápido do que a emissão da voz e ainda afirma que se percebem diferenças entre esses mecanismos quanto mais escolaridade o leitor tiver, assinalando, assim mesmo, a importância da memória no armazenamento de cada unidade e da capacidade da memória imediata para reter um número limitado de elementos.

Neste agir fica em evidência o componente individual da leitura, haja vista que cada leitor tem um repertório diferente; as experiências de cada um são peculiares, próprias, que só pertencem a ele, portanto o significado que ele possa dar a um texto também é peculiar. Não há leitura igual, uniforme. As instâncias em que se realiza a leitura por cada leitor, naturalmente deverão produzir resultados diferentes e é

³ leitor proficiente: expressão da autora

este princípio que deveria orientar a ação de todos os profissionais envolvidos no ensino da leitura. Nesse sentido consideramos oportuno citar novamente Kleiman (1995), quando afirma que “o ensino da leitura compete não a uns poucos, mas a todos nós”. (KLEIMAN, 1995, p. 7), entretanto, diz ela,

até aqueles diretamente ligados ao ensino de leitura – os professores – encontram-se mal informados em relação ao processo, ao leitor, e às estratégias que levam ao domínio do processo para poder assumir o ensino de leitura com segurança e, sobretudo, com coerência.. (KLEIMAN, 1995, p. 7).

Ela esclarece que a coerência na atuação do profissional é imprescindível, pois, afirma, muitos dizem saber que a leitura não é só um processo de decodificação, no entanto, a sua prática revela outra concepção, pois não se possibilita que o aluno ponha em ação suas capacidades nem que faça da leitura um ato criativo. O professor, mesmo dizendo acreditar na leitura como uma interação em que leitor e autor constroem um texto, ou que o leitor completa o texto do autor, poucas vezes permite ao aluno ouvir a voz do autor ou tentar dialogar com ele e muito menos o convida a preencher os espaços vazios que há no texto.

1.2 A leitura na perspectiva estruturalista

Uma outra vertente nos estudos sobre a leitura é a perspectiva estruturalista, que se ocupa das funções da linguagem, mais especificamente, as funções que cada elemento lingüístico, seja este morfológico, semântico, etc., desempenha num enunciado. Esta perspectiva da leitura entende que o sentido ou significado do texto encontra-se nele mesmo e se comunica através da sua estrutura. O circuito da

comunicação está formado por um emissor, que seria o autor do texto, um receptor, que seria o leitor e um canal, que seria o próprio texto ou mensagem, a qual é transmitida por um código.

Essa abordagem não considera outros fatores na construção de sentido do texto, ou seja, a leitura não seria mais do que a busca do significado do texto, enunciado codificado pelo autor, para que o leitor o decodifique, ou seja, que compreenda as idéias do autor.

No Brasil, podemos citar o trabalho de Blikstein (1997), dentro dessa abordagem estruturalista da leitura. Ele enfatiza o significado fechado do texto e a noção de que a escrita é uma codificação que contém o pensamento de um autor e de que a leitura é um ato de decodificação do texto, o que levará à compreensão do pensamento do autor. Isso significa que se o autor expressou corretamente sua idéia, fazendo um correto uso da linguagem, o receptor deverá compreender sem equívocos a mensagem transmitida e que qualquer erro no circuito da comunicação será resultado da falta de exatidão da mensagem. O autor diz que

Devemos, portanto, colocar com exatidão o nosso pensamento na cabeça dos outros, sob pena de ninguém saber o que se passa em nossa mente e quais seriam as nossas idéias, desejos, necessidades, projetos, etc.. Só assim é que outros seres poderão colaborar conosco produzindo a resposta que esperamos. (BLIKSTEIN 1997, p. 20).

Segundo o autor “não basta comunicar ou tornar comum as nossas idéias; é preciso que o destinatário da nossa comunicação seja estimulado ou persuadido a produzir a resposta”. (BLIKSTEIN, 1991, p. 20). Segundo ele, a comunicação escrita eficaz deve atender a três funções básicas: produzir uma resposta, tornar o pensamento comum e persuadir e, acrescenta que para persuadir é necessário pensar na experiência

ou no grau de conhecimento do destinatário, pois estes fazem parte do que ele chama de bagagem cultural ou repertório do leitor.

Esta visão da leitura sob a perspectiva estruturalista tem sido privilegiada nas escolas, fazendo com que o aluno descubra o que o autor quer dizer, dando ao texto um sentido único, limitando a aula de leitura a desvendar esse sentido. Esta perspectiva não leva em consideração o aspecto individual da leitura nem a construção de significados feita pelo leitor, ao contrário, aborda a leitura como uma atividade uniforme, que levará sempre aos mesmos resultados.

1.3 A leitura na perspectiva social

Outro autor que discute o tema da leitura é Silva (1993) e, diz que se considerarmos que o aluno alfabetizado é a mesma coisa que o aluno leitor, é um grande erro e chama isso de concepção reducionista, “pois à alfabetização devem advir momentos incessantes de pós-alfabetização, compartilhados por todos os professores das diferentes áreas do conhecimento, sem o que não há como formar o leitor crítico e maduro”. (SILVA, 1993, p. 50), Ele amplia a idéia afirmando que se os professores adotarem uma posição fatalista, esperando que o leitor já venha formado do lar, das tradições e hábitos familiares, não estarão cumprindo seu papel, pois “não podemos repassar às famílias uma função que elas não têm condições concretas de exercer”. (SILVA, 1993, p. 51).

O autor diz que “mostrar o valor da leitura ao educando não é tarefa difícil, pois esse processo, se produzido numa linha de experiências bem-sucedidas para o sujeito-leitor, significa uma possibilidade de repensar o real pela compreensão mais profunda dos aspectos que o compõem”. (SILVA, 1993, p. 85) e afirma que em termos

de ensino, não basta teorizar ou discursar sobre o valor da leitura. É preciso, segundo ele, “construir e levar à prática, situações a serem concretamente vivenciadas de modo que o valor da leitura venha a ser paulatinamente sedimentado na vida dos educandos.” (SILVA, 1993, p. 85). Não atuar desse modo, ou seja, não trabalhar a leitura como uma construção de sentido, leva os alunos a ver o texto como um conjunto de palavras que não se relacionam e, dificilmente procurarão descobrir um significado nos elementos lidos.

A leitura como ato criativo de completude do texto não surge espontaneamente depois que o sujeito consegue o domínio do ato mecânico de ler. É necessário produzir as condições necessárias para fazer da leitura, um agir social. Silva (1988) manifesta que se é relativamente fácil constatar a presença da leitura na escola, torna-se um pouco mais difícil discutir as condições concretas de produção da leitura, nesse contexto, ou seja, no contexto escolar. Claro, sabe-se que o aluno em quase todas as disciplinas do currículo escolar está em contato com textos escritos, por tanto, sabe-se também que a leitura está presente em toda a vida escolar, o que não sabemos é, em que condições se desenvolve a habilidade nem em quais atividades. Na verdade o que se conhece são as atividades formatadas como se a leitura fosse uniforme e, como se devesse produzir resultados idênticos, respostas únicas para as perguntas elaboradas pelo professor.

Silva (1993) diz que é necessário analisar criticamente as condições existentes e, as formas pelas quais o ato da leitura é conduzido na escola.

O discurso e o bom senso nos mostram que a leitura é importante no processo de escolarização das pessoas (para muita gente “ir à escola” ainda é sinônimo de “aprender a ler e escrever”); os recursos reais para a prática da leitura na escola podem, entretanto, contrapor-se àquele discurso, pois revelam a condição de sua possibilidade. Assim, a

dimensão quantitativa (mais leitura ou menos leitura) e a dimensão qualitativa (boa leitura ou má leitura) do processo dependem da existência de condições escolares concretas para a sua produção. (SILVA, 1993, p. 3).

Os modelos estereotipados de atividades de compreensão leitora não dão lugar a uma leitura criadora, crítica e questionadora, impedindo que o aluno leitor seja sujeito ativo no ato de ler. O próprio fato de o aluno saber de cor a rotina: ler um texto, responder perguntas, ler e verificar as respostas o leva a não esperar nada mais desse ato, a não querer descobrir outros sentidos no texto nem muito menos a completar os vazios deixados pelo autor, devido a que existe uma mistificação do escrito, “gerando a falsa idéia de que tudo o que está escrito ou impresso é necessariamente verdadeiro. Decorre daí a obediência cega aos referenciais colocados nos livros e a reprodução mecânica das idéias captadas pela leitura.” SILVA, 1993, p. 3 e 4).

Se a leitura de um texto não desperta a curiosidade, nem expectativas no leitor, o ato perde seu valor, pois o sujeito-leitor deve ir estabelecendo associações, ligações entre as informações veiculadas pelo texto e as próprias experiências. Silva (1988) diz que nesse caso “as palavras do autor ficam como que magicamente fechadas em si mesmas, sem que os elementos do real, indicados ou evocados pelas palavras, sejam efetivamente colocados em sua relação direta com a história ou experiências do leitor“. (SILVA, 1993, p. 5).

As idéias de Silva (1993) parecem ancoradas nos pressupostos de Freire (1987) que também pensa a leitura relacionando-a com questões sociais mais amplas. Ele, através das lembranças da sua infância reflete sobre a leitura do mundo, que precede a leitura das palavras.

Em *A importância do ato de ler*, Freire (1987) numa linguagem muito simples e poética diz:

A retomada da infância distante buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória – me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. (...) Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo, como o mundo de minhas primeiras leituras. (FREIRE, 1987, p. 12).

Nas lembranças de Paulo Freire fica claro que a leitura, na perspectiva social, vai muito além do que supõe leitura nas perspectivas cognitivista e estruturalista, pois essa leitura do mundo, da qual ele fala não se restringe a um ato de decodificação de uma mensagem escrita e sim a um ato de criação de sentido de uma determinada leitura. No caso dele, era a leitura da natureza, do canto dos pássaros, do cheiro das flores, das nuvens no céu, da cor das folhagens, em fim, do seu contexto.

Para resumir as idéias da abordagem social da leitura queremos citar Silva (1993) que diz que “numa sociedade tão desumana como a nossa, marcada pela exploração e alienação do homem, o saber oriundo de leituras criticamente feitas é essencial ao estado de vigilância e lucidez de qualquer cidadão.” (SILVA, 1993, p. 88)

1.4 Leitura e letramento

Não é a leitura o resultado mais universalmente partilhado da aprendizagem escolar? Chartier (1997), no prefácio da obra *Práticas de leitura*, lança essa pergunta. Aparentemente, quando se fala em leitura, se pensa como um ato uniforme, comum a todos; invariável no tempo, na história, nas épocas, nas culturas. É o que nos propomos discutir neste espaço do nosso trabalho.

Sabe-se que historicamente as práticas de leitura têm ido mudando, assim como também têm mudado a materialidade dos textos escritos, literários ou não. Essas mudanças se refletem na formação dos leitores de cada época e de cada lugar. Chartier (1997), entre outros teóricos, dedicou grande parte de suas pesquisas ao estudo das práticas de leitura, fator que ele considera muito importante para conhecer como o leitor chega à apropriação do texto.

Desde a civilização pré-histórica, a sociedade humana tentou superar os obstáculos para não perder-se no esquecimento. Manguel (2002) diz que “com um único ato – a incisão de uma figura sobre uma tabuleta de argila –, o primeiro escritor anônimo conseguiu de repente ter sucesso em todas essas façanhas aparentemente impossíveis.” (MANGUEL 2002, p. 207). As palavras de Manguel (2002) conduzem-nos, inevitavelmente, a pensar que junto com esse ato de registrar uma figura sobre a argila, estaria quem decifrasse essa figura, ou seja, o leitor. O mesmo autor diz que “ao mesmo tempo em que o primeiro escritor concebia uma nova arte ao fazer marcas num pedaço de argila, aparecia tacitamente uma outra arte sem a qual as marcas não teriam nenhum sentido.” (MANGUEL, 2002, p. 207). Continua dizendo Manguel (2002) que surgindo o leitor, retirava-se automaticamente o escritor, pois só quando este abandona o texto, esse mesmo texto ganha existência. Ou seja, o leitor existe, também, desde a Pré-história.

E o livro, então? Como foi a evolução desde essa tabuleta de argila até o texto eletrônico? Chartier (1997) afirma que a “primeira tentação é comparar a revolução do livro eletrônico com a revolução provocada pela invenção da imprensa.” (CHARTIER, 1997, p.7).

Pode-se dizer que foi uma revolução, embora o livro impresso mantivesse as estruturas fundamentais do livro manuscrito, seu predecessor, ou seja, as estruturas do códex. Tanto o livro impresso quanto o manuscrito estavam formados por folhas dobradas até compor o formato do livro, numa sucessão de cadernos que posteriormente seriam montados, costurados e protegidos com uma encadernação. Pode-se afirmar que não houve uma ruptura entre o antes e depois de Gutenberg, o que houve foi uma continuidade e o texto manuscrito sobreviveu, ainda, por um longo período após a invenção da imprensa. Também a invenção de Gutenberg não foi exclusiva, já que no Oriente, mais especificamente no Japão, na China e na Coreia, surgia um outro sistema de multiplicação: a xilografia, a qual, apesar de se tratar de uma técnica diferente, era uma forma de imprimir. Chartier (1997) chama a atenção sobre a euforia com que, às vezes, se fala das mudanças acontecidas após a chegada da imprensa, considerando que tardou um tempo para ser implantada e propõe que o historiador do livro seja prudente no momento de definir as transformações passadas.

Assim como as técnicas e os procedimentos da produção do livro foram se modificando, o leitor também sofreu mudanças no tempo. Se pensarmos num leitor de textos eletrônicos, temos que reconhecer que a relação entre ele e o texto escrito será muito diferente da relação de um leitor com o texto escrito, manuscrito ou impresso, antes da chegada da internet. Chartier (1997) diz que é difícil empregar o termo objeto para falarmos do livro virtual

Existe propriamente um objeto que é a tela sobre a qual o texto eletrônico é lido, mas esse objeto não é mais manuseado diretamente, imediatamente, pelo leitor. A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antigüidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro

manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. (CHARTIER, 1997, p. 12 e 13).

É evidente que a materialidade do livro proporciona ao leitor outras vivências que acabam dando outro significado à leitura. Com o livro impresso existe um antes palpável, descritível. Calvino (2005) descreve esse antes com preciosidade e com linguagem minuciosa ao referir-se às instâncias em que um livro impresso chega às mãos do leitor, como pode-se verificar no seguinte fragmento.

Você ainda lançou sobre os livros em redor um olhar desgarrado (ou melhor: os livros é que olharam com um olhar perdido como o dos cães no cercado do canil municipal quando vêem um ex-companheiro ser levado na coleira pelo dono que veio resgatá-lo) e, enfim, saiu. Um livro recém publicado lhe dá um prazer especial, não é apenas o livro que você está carregando, é também a novidade contida nele, que poderia ser apenas a do objeto saído há pouco da fábrica, é a beleza diabólica com a qual os livros se adornam, que dura até que a capa se amarelece, até que um véu de poeira se deposita nas bordas das folhas e os cantos da lombada se rasgam no breve outono das bibliotecas. (CALVINO, 2005, p.14 e 15)

Essa sensação descrita por Calvino (2005) não poderá ser vivenciada pelo leitor do livro virtual, faltar-lhe-á materialidade, recursos sensoriais que de alguma forma intervêm no ato da leitura. Chartier (1997) afirma que

O fluxo seqüencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro, que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler. (CHARTIER, 1997, p. 13).

Parece-nos interessante assinalar que, apesar dessas diferenças fundamentais, há também alguns pontos que aproximam os dois tipos de leitura: a do

livro impresso ou manuscrito e a do livro virtual. Não se pode dizer que sejam diametralmente opostas, porque se lembrarmos da forma como se apresentava o texto escrito para o leitor da Antigüidade descobriremos alguma semelhança. Chartier (1997), analisando o tema da liberdade de ambos leitores, afirma que o leitor do livro virtual vê passar diante dos seus olhos um texto que corre verticalmente, contando com o recurso da paginação, do índice, da marcação, do recorte. O leitor do livro em forma de códex coloca-o diante de si sobre uma mesa, vira suas páginas ou então o segura quando é possível contê-lo nas mãos. Já o texto eletrônico possibilita ao leitor um distanciamento com o texto escrito, uma relação não corporal e, isso, em alguns casos, pode representar uma vantagem.

Longo tem sido o caminho percorrido pelo livro na sua história e teve que superar muitos obstáculos pra chegar à época atual. Esses obstáculos envolveram autores, editores, tipógrafos, distribuidores, livreiros, críticos, especialistas em informática, em ciências da computação. É pela ação de todos esses elementos do circuito que o livro pode viver sua aventura, a qual, não temos como saber onde chegará.

Se a aventura do livro tem sido muito diversificada, a aventura do leitor não ficou atrás. Desde o leitor da tabuleta de argila até o leitor dos livros virtuais, houve significativas mudanças e o leitor precisou derrubar muitas barreiras e vencer numerosos obstáculos para conquistar sua liberdade e para que fosse reconhecida sua existência como elemento que complementa um circuito.

Darnton (1986) comenta o caso de um leitor de Rousseau, chamado Jean Ranson, comerciante francês do século dezoito. Diz o autor:

Ranson não apenas leu Rousseau e se emocionou; ele incorporou as idéias de Rousseau na estrutura da sua vida, quando montou seu negócio, apaixonou-se, casou-se e educou seus filhos. A vida e a leitura corriam paralelas como motivos condutores em uma rica série de cartas que Ranson escreveu entre 1774 e 1785 e que mostram como o rousseauísmo foi absorvido no modo de vida do burguês provinciano, sob o Antigo Regime. Rousseau recebeu um fluxo de cartas de leitores como Ranson, após a publicação de *la Nouvelle Héloïse*⁴. (DARNTON, 1986, p. 201).

Como podemos apreciar, o leitor Ranson não só leu Rousseau, como também permitiu que essa leitura influenciasse seu comportamento. E não foi unicamente esse leitor. Darnton (1986) comenta que

...foi a primeira onda gigantesca de correspondência de admiradores na história da literatura, embora Richardson já houvesse provocado algumas ondas impressionantes na Inglaterra. A correspondência revela que os leitores reagiram como Ranson em toda parte da França e, além disso, que suas reações estavam em conformidade com aquelas que Rousseau evocou nos dois prefácios de sua novela. (DARNTON, 1986, p. 201).

Continuando com a reflexão sobre a reação do leitor, parece-nos interessante acrescentar o jogo que se estabelece entre o autor e o leitor. Darnton (1986) comenta que Rousseau deu instruções aos leitores, nos dois prefácios de sua novela, sobre como deveria ser feita a leitura, estabelecendo com o leitor um pacto.

Atribuiu-lhes papéis e proveu-os com uma estratégia para compreender sua novela. O novo modo de ler funcionou tão bem que *La Nouvelle Héloïse* tornou-se o livro mais vendido do século, a mais importante fonte isolada da sensibilidade romântica. (DARNTON, 1986, p. 201).

Com essa obra, Rousseau conseguiu na sua época conquistar toda uma geração de leitores, além de revolucionar a própria leitura. Darnton (1986) diz que os leitores enviavam correspondências a Rousseau, a Voltaire, a Balzac e a Zola e, que

⁴ Romance de Rousseau, escrito em 1761.

através dessas cartas, é possível estudar a reação do leitor e elaborar uma teoria, porém, acrescenta ele, é possível, mas não é fácil, pois os documentos não mostram a atividade do leitor e, por tratar-se de textos escritos, também passariam pelo processo das múltiplas interpretações.

Entre o leitor da França do século XVIII, o leitor do século III a.C, que freqüentava a escola de Calímaco de Cirene, no Norte da África, e o leitor comum atual, com certeza, há grandes diferenças e pouquíssimas semelhanças. Ao longo da história a função da leitura tem-se modificado e os leitores têm conquistado alguns direitos. Se considerarmos que há apenas alguns séculos atrás a leitura era considerada um perigo, uma ameaça, ou, ainda mais, que era proibida para as mulheres, temos que reconhecer que o contexto mudou e que diversas causas e acontecimentos contribuíram para essa mudança.

Perguntamo-nos se o nosso leitor sabe que as práticas de leitura vigentes na nossa sociedade diferem muito de outras práticas distantes no tempo. Quando falamos de leitura imediatamente pensamos nos textos que conhecemos, na materialidade dos textos escritos da nossa época, na nossa modalidade de ler, que nos tempos atuais já não é tão uniforme, devido aos avanços tecnológicos, e não imaginamos que ao longo da história já houve muitas formas para materializar os livros e a forma de ler. Mas é só uma curiosidade científica, talvez irrelevante para nosso estudo.

No Brasil também há interessantes estudos sobre as práticas de leitura. Batista e Galvão (1999) apresentam um estudo das diferentes tentativas de lidar com a leitura como uma prática social e historicamente enformada. Eles afirmam que ela transformou-se no objeto de estudo de várias áreas do conhecimento científico, sendo

sempre vista como um conjunto de processos abstratos e universais, desenvolvidos por um leitor ideal. Eles se propõem discutir essa visão universal e uniforme da leitura, em oposição ao leitor real e a leitura “em seu acontecimento concreto, situada no interior de processos responsáveis pela sua diversidade e variação”. (BATISTA e GALVÃO, 1999, p. 13).

Eles apresentam a dimensão interdisciplinar da leitura, a fim de contribuir para a promoção de modos inovadores de compreender, abordar e problematizar a leitura como um objeto de pesquisa, mostrando que os estudos convencionais sobre a leitura omitem o fator social implícito nela, pois não evidenciam os traços constitutivos de diferentes comunidades leitoras.

Essas comunidades leitoras desenvolvem diferentes práticas de leitura que dependem das configurações sociais que as produzem. e afirmam que diferentes estudos sobre práticas de leitura buscam apreender a constituição social e histórica de dois elementos importantes: o texto e os leitores.

Retomando o tema central da nossa pesquisa, partimos do pressuposto de que os sujeitos do estudo estão familiarizados com a leitura do texto literário, por terem passado pelo ensino fundamental e médio, mas, perguntamo-nos se eles, estando diante de um texto literário acionam os mecanismos correspondentes à categoria do texto ou se realizam a recepção do texto seguindo as convenções de um texto científico, querendo buscar nele o compromisso com a realidade e a representação desta nas linhas escritas. Sabe-se que às vezes, o leitor do texto literário não distingue o limite entre realidade e ficção, deixando-se levar pelas representações encontradas nele, nas quais muitas vezes identifica sua própria realidade e se perde nos caminhos que o texto traça. Por outro lado, reconhecendo o caráter polissêmico do texto literário, será pertinente perguntar-se

se o nosso leitor usa a sua liberdade de criar seu próprio sentido ou busca o sentido traçado pelo autor?

1.5 Leitura e teorias da recepção

O tema que interessa especificamente na nossa pesquisa é a leitura de textos literários e sabemos que nessa leitura o espaço do leitor é ainda maior do que o espaço do qual dispõe o leitor de outros tipos de textos, pois o texto literário envolve a subjetividade do leitor, dando-lhe a oportunidade de identificar-se com os conflitos apresentados na obra e de sentir-se co-autor dela e, mesmo que o texto apresente situações muito diferentes do seu próprio cotidiano, ver-se-á obrigado a refletir e a incorporar as novas experiências que resultam da leitura literária. Assim, cumpre neste item discutir as idéias sobre leitura apresentadas pela teoria literária, a partir das teorias que enfocam mais especificamente o leitor e a forma de se apropriar e criar sentidos no ato de ler uma narrativa.

Muitos teóricos têm se dedicado a desvendar os misteriosos laços que se tecem entre autor, obra e leitor; em disciplinas como a Teoria da estética da recepção e a Teoria do efeito. Entre os nomes mais destacados podemos citar Umberto Eco, Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. Porém, os teóricos brasileiros também abordaram em sua oportunidade o leitor e a ação que o texto exerce sobre ele.

Iser (1999) diz que como uma atividade sob o comando do texto, a leitura une o processamento do texto ao efeito sobre o leitor, chamando esse processo de interação e, acrescenta que é difícil descrever essa interação, porque, por um lado, a

ciência da literatura ainda não oferece elementos para essa descrição e, por outro lado, é mais fácil descrever texto e leitor do que decifrar o resultado da confluência de ambos.

Na seqüência do nosso trabalho nos propomos refletir sobre as perguntas explicitadas, que foram formuladas por Iser (1999), sobre a relação entre texto e leitor.

Ele diz que:

...deve-se assinalar que um texto só pode adquirir vida quando é lido e, se deve ser examinado, precisa ser visto através dos olhos do leitor. “O desenvolvimento do leitor ou do espectador como cúmplice ou colaborador é essencial na curiosa situação da comunicação artística. (ISER, 1999, p. 3).

Ele continua seu raciocínio fazendo a seguinte pergunta: No que consiste, então, o processo de leitura? E na seqüência afirma que a leitura pode ser entendida como a transformação que o texto sofre sob a ação do leitor. Cabe então tentar descobrir se essas múltiplas transformações anulam a identidade do texto e o desintegram na arbitrariedade da percepção subjetiva. O autor assinala que a história das respostas às obras literárias, vão refutando uma hipótese e substituindo-a por outra, traduzindo-se esse processo numa história das variações.

Para estudar a relação entre texto e leitor, Iser (1999) propõe três estágios: 1º Indicar as qualidades especiais do texto literário que o distinguem de outras espécies de texto. 2º. Nomear e analisar os elementos básicos dos efeitos que as obras literárias produzem. Neste estágio deve-se prestar especial atenção aos diferentes graus do que o autor chama de indeterminação em um texto e as várias formas como essa indeterminação se manifesta. 3º. Neste último estágio Iser (1999) afirma que há que se tentar esclarecer o visível crescimento da indeterminação na Literatura desde o século

XVIII. Quanto mais os textos perdem a sua indeterminação, mais exigirá que o leitor se comprometa com o funcionamento do jogo proposto pelo autor.

O leitor é chamado, convidado a descobrir os pontos de confronto de seu mundo particular com o mundo da obra literária: “o mundo literário parece fantástico porque contradiz nossa experiência, ou parece trivial porque simplesmente corresponde à ela.” (ISER, 1999, p. 8). Isto é, a experiência do leitor é muito importante na concretização da obra literária.

Em *O Ato da Leitura*, Iser (1999) explica com muito detalhe os atos de apreensão de uma obra, e diz que ela só se realiza na convergência do texto com o leitor, ou seja, a obra tem um caráter virtual, pois está dependendo, para completar sua realização, da realidade do texto e das instâncias da sua leitura, quer dizer, das disposições caracterizadoras do leitor.

Podemos dizer, então, que há uma interação entre obra e leitor. O leitor recebe o sentido do texto ao constituir-lo. Não há um código constituído antes da leitura, ele se constitui com a recepção da obra. Iser (1999) diz que a descrição da interação entre texto e leitor deve referir-se em primeiro lugar aos processos constitutivos pelos quais os textos são experimentados na leitura. Desse modo, deve-se substituir a velha pergunta sobre o que significa determinado texto, pela de quais efeitos causou no leitor no momento de ler, e depois, já que a obra literária tem dois pólos: um, artístico, que é o próprio texto criado pelo autor e um pólo estético, que é a concretização produzida pelo leitor.

O autor esclarece que se pode afirmar que os atos de apreensão do texto são orientados pela estrutura dele, mas isso não significa que ditas estruturas mantenham um controle absoluto pela criação de sentidos. No caso da objetividade

constituída pelos textos ficcionais, possibilitam que o leitor participe da intenção textual. O objeto ideal não é dado pela obra e sim o constitui o leitor. Isso não significa que o leque de possibilidades que a obra abre para o leitor, dê a oportunidade de uma interpretação aleatória, pois “os elementos de indeterminação permitem sem dúvida certo espectro de realização, mas isso não significa que a compreensão seja aleatória, pois representa a condição central para a interação entre texto e leitor.” (ISER, 1999, p. 57).

Para Iser (1999), a qualidade estética está na estrutura de realização de sentido e que “essa estrutura de realização não pode ser idêntica com o produto, pois sem a participação do leitor não se constitui o sentido.” (ISER, 1999, p. 62).

Para Jauss (1994), outro importante teórico da recepção de um texto literário, a relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. Sobre os dois tipos de implicação, ele explica

A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética. (JAUSS, 1994, p. 23)

Quando o leitor é chamado a participar na construção da obra, ele poderá perder-se na ficção, pois poderá não conseguir estabelecer a diferença entre narrativa natural e narrativa artificial, além disso, há, como diz Umberto Eco, “obras abertas, que se esforçam para ser tão ambíguas quanto a vida”. (ECO, 2001, p. 123).

Sobre a relação entre ficção e leitor, Eco (2001) diz o seguinte:

Na ficção as referências precisas ao mundo real são tão intimamente ligadas, que depois de passar algum tempo no mundo do romance e de misturar elementos ficcionais com referências à realidade, como se deve, o leitor já não sabe muito bem onde está.. Tal situação dá origem a alguns fenômenos bastante conhecidos. (...) O leitor passa a acreditar na existência real de personagens e acontecimentos ficcionais. (ECO, 2001, p. 131).

Para Eco (2001), o leitor, no ato da leitura está como interno num bosque, no qual haverá múltiplas possibilidades de caminhos a seguir. O leitor deve optar por onde continuar. Na verdade, o leitor sempre é obrigado a decidir e, no percurso da leitura, deverá ir confirmando ou corrigindo as decisões que tomar. Explicitamente, Eco (2001) diz:

Num texto narrativo, o leitor é obrigado a optar o tempo todo. Na verdade essa obrigação de optar existe até mesmo no nível da frase individual – pelo menos sempre que esta contém um verbo transitivo. Quando a pessoa que fala está prestes a concluir uma frase, nós como leitores ou ouvintes fazemos uma aposta (embora inconscientemente): prevemos sua escolha ou nos perguntamos qual será sua escolha (pelo menos em frases de impacto como “Ontem à noite no campo-santo do presbitério eu vi...”)
(ECO, 2001, p. 12)

Em outras palavras, pode-se dizer que quando o leitor mergulha no texto vai fazendo previsões em todo momento, durante toda a leitura e, tais previsões, com certeza, serão construídas a partir do seu universo particular e é isso o que estabelece a diferença entre as formas de ler um texto e as formas de completá-lo, haja vista que nele há trilhas, como se fosse um bosque, as quais se bifurcam e o leitor decide se tomar a trilha da direita ou a da esquerda, porque quando o texto se cala, deixando lacunas, espaços vazios, silêncios, o leitor exerce sua função de co-autor, completando o sentido do texto.

Dialogando com Eco podemos citar Eagleton (2001) que afirma que o “leitor estabelece conexões implícitas, preenche lacunas, faz deduções e comprova

suposições – e tudo isso significa um conhecimento tácito do mundo em geral e das convenções literárias em particular”. (EAGLETON, 2001, p. 105). O autor amplia a idéia da participação do leitor na obra literária acrescentando que “a obra é cheia de “indeterminações”, elementos que, para terem efeito, dependem da interpretação do leitor, e que podem ser interpretados de várias maneiras, provavelmente conflitantes entre si.” (EAGLETON, 2001, p. 105) Porém, se tais interpretações forem conflitantes, com a continuação do processo da leitura, o leitor poderá fazer modificações, fechando assim o círculo hermenêutico , passando da parte ao todo e retomando novamente a parte, corrigindo ou confirmando as interpretações anteriores.

Todo esse movimento ou, como diz Eco (2001), esse passeio pelo bosque, será possível somente se o leitor puser em prática certos códigos e convenções de leitura de texto literário. Eagleton (2001) fala de “leitor equipado com a capacidade e as reações “adequadas”, aquele que é eficiente para operar certas técnicas de crítica e certas convenções literárias”. (EAGLETON, 2001, p. 110)

Nessa construção de significado, cabe ao pesquisador perguntar-se o que levou o leitor a escolher determinado caminho e não outro?, por que não todos os leitores fazem as mesmas escolhas ao preencher os espaços vazios?, Qual tem sido a relação de cada leitor com a leitura e mais especificamente com a leitura de textos narrativos? , Ou seja, quais são as histórias de leitura dos leitores e quais são as práticas de leitura que levaram a determinado sujeito a ser um leitor ou um não leitor de textos literários?

Nosso interesse nesta pesquisa é precisamente o leitor e tentamos descobrir como determinados acadêmicos de diferentes cursos, que não curso de letras, porém, leitores iniciados em leitura de textos literários, devido às exigências do ensino

fundamental, do ensino médio e, principalmente da prova seletiva para o ingresso ao curso superior, criam o sentido do texto literário. Interessa à nossa pesquisa conhecer as instâncias que contribuíram para a formação desses acadêmicos como leitores de textos literários, que papel tem desempenhado a escola nessa formação. Buscamos saber se esses leitores conhecem as convenções inerentes à leitura do texto literário, que está localizada no outro extremo das leituras realizadas com fins acadêmicos, de recolher informações sobre cada disciplina e tema que fazem parte do currículo do curso.

Para resumir nossas reflexões sobre a leitura parece-nos pertinente afirmar que ela tem sido pesquisada em diferentes perspectivas. Todas elas iluminam, certamente, nossa compreensão sobre essa prática. Entretanto, poucas delas, como se notou, problematizam a questão da leitura literária, com exceção das teorias da recepção.

Embora os teóricos da recepção discutam o modo como o texto literário se constitui como tal apenas na medida em que o leitor dele participa, efetuando determinados procedimentos, sua preocupação não se volta, obviamente, para questões relacionadas ao modo como os leitores podem se tornar leitores literários, ou seja, como se formam os leitores capazes de realizar as operações por eles descritas em suas teorias.

Esta é nossa preocupação neste trabalho e nesse sentido, na seqüência procuramos discutir o que é literatura e leitura literária, evidenciando-a como uma leitura para a qual torna-se imprescindível a escolarização.

2. LITERATURA E LEITURA LITERÁRIA

Quando se fala em leitura literária, parece-nos necessário falar sobre literatura e sua abrangência, mesmo sendo uma empresa difícil, pois se referir a ela e a seu ensino pressupõe, em primeiro lugar, conceituá-la, delimitá-la, estabelecer suas funções, suas relações, registrar seus efeitos, coletivos e individuais e muitos outros aspectos que com certeza podem surgir de um tema tão amplo e tão inapreensível. A essa tarefa têm-se dedicado muitos teóricos de diversas áreas.

Para iniciar nossas reflexões aderimos ao método de Compagnon (2001), propondo algumas perguntas: O que é Literatura? É uma necessidade, um direito, uma disciplina do currículo escolar, um meio de sobrevivência para os escritores? É arte, é um objeto de consumo? É tudo isso? E o que é Educação? Qual é a relação entre Literatura e Educação? Essa relação tem permanecido estática ou passou por mudanças?

Como podemos ver, muitas perguntas surgem quando se trata de conceituar o termo literatura e definir suas fronteiras. Vejamos o que alguns autores dizem.

Para conhecer as origens da Literatura, Zilberman (1990) leva-nos à Antiga Grécia e diz que “passaram-se muitos séculos até a literatura adotar o nome que atualmente a identifica” (ZILBERMAN, 1990, p. 13). O que hoje conhecemos com o nome de literatura para nomear uma disciplina do currículo escolar, tardou muito tempo para se consolidar como tal e, mesmo assim, nem sempre é reconhecido um espaço para ela.

A sociedade atribui à escola a tarefa de proporcionar ao aluno os conhecimentos formais sobre literatura e, a partir desse princípio pensamos que corresponde também analisar a relação entre Literatura e Educação. Para esse fim

podemos recordar que institucionalmente essa relação começou com o *Trivium*, palavra designada para agrupar três áreas do conhecimento: Gramática, Lógica e Retórica. Posteriormente, na Renascença, a literatura esteve mais ligada ao ensino das línguas clássicas: latim e grego. Só no século XVIII, após a Revolução Francesa, a Literatura é introduzida na escola e se torna objeto da História literária. Ela foi integrada no currículo escolar e mudou sua forma de tratamento na escola: deixou de ter finalidade intelectual e ética e adquiriu cunho lingüístico. Dentro de seu papel social ou político, tornou-se porta voz de uma nacionalidade pré-estabelecida pelo Estado. Desde então, a Literatura oscilou entre dois objetivos: um a serviço da norma lingüística nacional, e outro a serviço da comprovação da história. Ambos objetivos serão atingidos inserindo a disciplina no interior da instituição educativa.

Zilberman (1990) afirma que a Literatura está inserida no social e no coletivo, porém ela lhe atribui outras características quando diz: “a literatura não deixa de ser realista, documentando seu tempo de modo lúcido e crítico, mas se mostra sempre original, não esgotando as possibilidades de criar, pois o imaginário empurra o artista à geração de formas ou expressões inusitadas. (ZILBERMAN, 1990, p. 18)

Das palavras da autora depreende-se um conceito: a literatura é arte que acompanha seu tempo, fazendo dele um registro, mas sem o compromisso que os historiadores têm com a representação da realidade. Também é uma criação sempre original e provoca no leitor um efeito duplo, pois se por um lado “aciona sua fantasia colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior (ZILBERMAN, 1990, p. 13), por outro lado, “aciona o posicionamento intelectual do leitor, pois o texto, mesmo que afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz no leitor uma modalidade de reconhecimento.” (ZILBERMAN, 1990, p. 19).

Esse reconhecimento efetuado pelo leitor através da leitura do texto literário poder estar relacionado com vivências do leitor, com o conhecimento da realidade, com a sua leitura do mundo que ele faz ou com seu próprio repertório de leituras.

Por outro lado, Eagleton (1997) também nos leva na história a séculos passados, tentando definir o que é Literatura. Para ele, a Literatura não pode ser definida objetivamente, pois “a definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém lê, e não da natureza daquilo que é lido” (EAGLETON, 2001, p.11). Como podemos ver, ele dá importância ao leitor, considerando-o um agente do processo literário, e não aos aspectos estruturais que podem intervir também no processo de atribuir significado à leitura literária.

Referindo-se especificamente a um outro aspecto presente quando a tarefa é definir literatura e determinar seus limites, o autor diz que a literatura inglesa no século XVII incluía tanto as obras de Shakespeare, quanto os ensaios de Francis Bacon, os sermões de John Donne e a autobiografia espiritual de Bunyan. Ou seja, não havia, nessa época, uma distinção entre “fato” e “ficção”. A esse respeito, ele questiona algumas classificações, pois diz que:

[...] se a literatura inclui muito da escrita “factual”, também exclui uma boa margem de ficção. As histórias em quadrinhos do Super homem e os romances de Mills Boon são ficção, mas isso não faz com que sejam geralmente considerados como literatura, e muito menos como Literatura.⁵ (EAGLETON, 1997, p. 2).

Desta afirmação, podemos inferir a dificuldade de classificar o literário e o não literário, pois esses critérios também apresentam mudanças espaço-temporais. O

⁵ A grafia de Literatura com minúscula e maiúscula, respectivamente, é um recurso utilizado pelo autor para explicitar seu pensamento.

autor diz que talvez não seja o fato de ser ficcional ou “imaginativa”⁶ o que classifique um texto como literário ou não, mas o fato “de empregar a linguagem de forma peculiar.” (EAGLETON, 1997, p. 2). Nesse sentido, ele cita as palavras de Jakobson, que diz que a literatura é uma violência contra a fala comum e acrescenta que a literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana. Ele exemplifica com a seguinte afirmação:

Se alguém se aproximar de mim em um ponto de ônibus e disser: “Tu, noiva ainda imaculada da quietude”, tenho consciência imediata de que estou em presença do literário. Sei disso porque a tessitura, o ritmo e a ressonância das palavras superam o seu significado abstrato – ou, como os lingüistas diriam de maneira mais técnica, existe uma desconformidade entre os significantes e os significados. (EAGLETON, 1997, p. 3).

Eagleton (1997) explica, após dar esse exemplo, que a literatura usa um tipo de linguagem que chama a atenção sobre si mesma, traço distintivo da definição de “literário” apresentada pelos formalistas russos, que afirmavam que a literatura era “uma organização peculiar da linguagem.” (EAGLETON, 1997, p. 3). Em sua essência o autor diz:

[...] o formalismo foi a aplicação da lingüística ao estudo da literatura; e como a lingüística em questão era do tipo formal, preocupada com as estruturas de linguagem e não com o que ela de fato poderia dizer, os formalistas passaram ao largo da análise do “conteúdo” literário (instância em que sempre existe a tendência de recorrer à psicologia ou à sociologia) e dedicaram-se ao estudo da forma literária. (EAGLETON, 1997, p. 4).

Nessa linha de reflexão, o mesmo autor ainda afirma que a Literatura, impondo-nos uma consciência dramática da linguagem, renova as reações habituais, tornando os objetos mais perceptíveis, e, que o discurso literário aliena a fala comum, porém, ao fazê-lo, “paradoxalmente nos leva a vivenciar a experiência de maneira mais

⁶ As aspas são do autor.

íntima, mais intensa.” (EAGLETON, 1997, p. 5). Ou seja, o autor explica claramente que a literatura diferencia-se dos textos não literários, pois oferece ao leitor a possibilidade de vivenciar e de sentir intensamente aquilo que é apresentado pelo artista.

Compagnon (2001) também reflete sobre Literatura e texto literário e, tentando elaborar definições, propõe a indagação de seis termos ou noções sobre a relação de texto literário com seis outras noções: a intenção, a realidade, a recepção, a língua, a história e o valor. Ele diz que, se a cada um desses elementos, acrescentarmos o epíteto literária(o), complicar-se-á a resposta.

De um modo geral, explica o autor, Literatura é tudo o que é impresso (ou manuscrito), todos os livros contidos numa biblioteca, tudo o que os escritores escrevem, mas, esclarece o autor, o sentido restrito de Literatura, varia segundo as épocas e as culturas. Ele reafirma as informações apresentadas anteriormente por Zilberman (1990), dizendo que na Idade Clássica, a epopéia e o drama constituíam os dois grandes gêneros concebidos como Literatura. Nas palavras do autor “a tradição literária é o sistema sincrônico dos textos literários, sistema sempre em movimento, recompondo-se à medida que surgem novas obras.”(COMPAGNON, 2001, p. 34). Mas, embora o sistema esteja sempre em movimento, renovando-se, e cada escritor tenha um modo particular de escrever, o conteúdo é universal.

Por sua parte, Candido (1995), preocupa-se com outro aspecto da literatura e percorre uns caminhos poucas vezes apresentados por outros teóricos: o do direito dos indivíduos à literatura, ou seja, para o autor, além de outras definições, a literatura é um direito. Ele analisa a sociedade, dando ênfase nas classes sociais e nas enormes diferenças que as separam. A partir desse ponto, ele diz que é preciso criar,

desde a infância, a consciência de que os pobres têm direito aos bens materiais, ao lazer, à arte e à literatura. Diz que compreende Literatura, de forma muito abrangente, abarcando todas as criações de caráter poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade e em todos os tipos de cultura. Abrangente também, diz ele, devem ser os grupos favorecidos com a literatura. Nesse sentido, faz uma espécie de chamamento à sociedade, com as seguintes palavras:

Para que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens. Em princípio só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e neste domínio a situação é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura. Por isso, numa sociedade estratificada deste tipo, a fruição da literatura se estratifica de maneira abrupta e alienante. (CANDIDO, 1995, p. 257)

Como podemos ver, o autor faz um enfoque claramente social do direito à literatura, chamando-a de bem humanizador, por permitir ao homem encontrar na literatura aspectos de sua própria humanidade, devolvendo-lhe uma consciência humana modificada pela leitura da obra literária. Este enfoque social também apresenta uma crítica à sociedade por negar esse bem a uma grande parte da população. Isso nos leva a pensar que a Literatura, ao ser abordada como um bem social, e ao reconhecer que a leitura de um texto literário provoca efeitos no leitor, deve ser repensada na sociedade, obrigando a fazer uma análise da sua forma de inserção na escola e do tratamento dado à disciplina em todo o contexto sócio-cultural.

Tentando elaborar acerca um conceito sobre literatura e de resumir as idéias de diferentes autores em relação ao tema, podemos dizer que literatura é um tipo de texto que exige uma forma especial de leitura, baseada em convenções que se

aprendem. O principal traço que caracteriza o literário é a representação de um mundo ficcional, que mesmo tendo falas, personagens e fatos que possam ser semelhantes com o mundo real, não tem compromisso com a verdade e, portanto, não deve ser vista como a expressão da opinião ou posicionamento de um autor para informar ou persuadir, (pois muitas vezes a opinião do autor difere muito da opinião do narrador) e sim como um evento lingüístico dirigido a um “público implícito (um público que toma forma através das decisões da obra sobre o que deve ser explicado e o que se supõe que o público saiba).” (CULLER, 1999, p. 37).

Literatura é uma manifestação artística, e, como tal, apresenta diferentes faces ao longo da história, pois reflete as características que dão peculiaridade ao momento em que se produz a obra, recebendo e proporcionando fortes influências artísticas, culturais e sociais, numa interação com a sociedade, além de ser um fato social, porque é um produto de consumo, de lazer e de comunicação.

Se já afirmamos que literatura é um tipo de texto que exige uma forma especial de leitura, baseada em convenções que se aprendem, devemos verificar se a escola cumpre a sua função de ensinar a forma de ler um texto literário, uma vez que, como já afirmamos anteriormente, a leitura literária possui uma especificidade, com veremos na seqüência do nosso trabalho.

2.1 A escola e o ensino literário

Analisando a função da escola na formação do leitor literário, revisamos os artigos de duas docentes espanholas, Delgado (2001) e Colomer (2001), e constatamos que o problema não só é percebido no Brasil, mas que países europeus,

como é o caso de Espanha, também tentam redimensionar o estudo da Literatura, em busca de objetivos mais coerentes.

Delgado (2001) diz que uma das tarefas mais urgentes é inovar o ensino de Língua e Literatura, para corrigir o excesso de gramaticalismo, no caso do ensino de Língua e o excesso de historicismo, no caso do ensino da Literatura. A autora comenta as dificuldades encontradas por docentes no ensino dessas disciplinas, propondo novos rumos para atingir os propósitos da disciplina, tendo em vista que o Ensino Médio deve-se orientar no sentido de atingir objetivos amplos e abrangentes. Ela aponta que desde os anos oitenta se está trabalhando numa reforma educacional que visa adaptar a escola aos novos tempos e, em consequência, há uma necessidade de renovação do ensino de Língua e Literatura. As abordagens gramaticista e historicista deixavam, por um lado, os alunos insatisfeitos e desinteressados e, por outro, os professores frustrados pelo desinteresse dos alunos. Dentro dessas abordagens os docentes não achavam uma saída para o problema nem visualizavam um caminho para suprir as carências dos programas oficiais de ensino.

Considerando as palavras de Zilberman (1990), Cândido (1995) e Delgado (2001), surge um importante desafio, que é o de estabelecer os objetivos das disciplinas voltadas para o ensino da Língua e da Literatura, conferindo à essa última seus próprios objetivos e suas próprias estratégias.

Parece haver consenso que o ensino da Literatura deve ter como tarefa principal a formação de leitores e, que para a feliz realização dessa tarefa, haverá que se buscar apoio em toda a sociedade, para partilhar a responsabilidade. Porém, isso não diminui o papel que cabe à escola. Ela é, com toda certeza, a instituição que se deve empenhar para que a disciplina seja uma fonte de prazer e de enriquecimento pessoal.

Por sua parte, Colomer (2001) diz que é inegável a contribuição da Literatura na construção social do indivíduo e da coletividade, mostrando a incoerência presente no fato de reduzir o papel da Literatura ao do uso social da língua e de centrar a atenção do ensino da disciplina na análise da construção textual. Ela comenta como as teorias literárias têm-se desenvolvido, valorizando a construção de significados por parte do leitor e acrescenta que “a teoria da recepção, a semiótica e a pragmática referiram-se amplamente ao papel cooperativo que o texto outorga ao leitor e à Literatura como uso específico da comunicação social.” (COLOMER, 2001, p. 6-23). Ela acrescenta que já se avançou em formulações fundadas nos efeitos da leitura no leitor e que esses efeitos devem ser determinantes na reformulação dos objetivos educacionais.

A autora afirma que o ensino da Literatura deve implementar a existência de um fórum permanente, do qual participem novas gerações, por meio de um patrimônio formado por textos que são testemunha das tensões e contradições do pensamento humano. Essa necessidade se percebe ao ver a proliferação de expressões como “familiarização com os livros”, “hábitos de leitura”, “animação à leitura”, “prazer leitor”, “gosto pela leitura”, etc. Ou seja, o que se está dizendo é que a prática escolar da leitura deve ser extensiva e livre, atendendo a escolha dos leitores.

Reforçando a idéia de que o ensino da Literatura deve passar por importantes mudanças, é pertinente pensar que essa tem uma importante função na sociedade e na formação do sujeito. Candido (1995) fala das funções da Literatura da seguinte maneira:

A função da Literatura está ligada à complexidade de sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador

porque contraditório). Analisando-a podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 1995, p. 244)

O autor complementa e esclarece que é comum se pensar que a função da Literatura se centra no terceiro ítem, ou seja, na forma de conhecimento; porém, ele diz que:

[...]o efeito das obras literárias é devido à atuação simultânea **dos três aspectos**⁷, embora costumemos pensar menos no primeiro, que corresponde à *maneira*⁸ pela qual a mensagem é construída; mas esta *maneira* é o aspecto, senão mais importante, com certeza crucial, porque é o que decide se a comunicação é literária ou não. (CANDIDO, 1995, p. 245).

Ampliando as informações e comentários sobre o prazer que o leitor sente através da leitura de textos literários, Candido (1995) narra algumas experiências, das quais transcreveremos uma:

Tempos atrás foi aprovada em Milão uma lei que assegura aos operários certo número de horas destinadas a aperfeiçoamento cultural em matérias escolhidas por eles próprios. A expectativa era que aproveitariam a oportunidade para melhorar o seu nível profissional por meio de novos conhecimentos técnicos ligados à atividade de cada um. Mas para surpresa geral, o que quiseram na grande maioria foi aprender bem a sua língua (muitos estavam ainda ligados a dialetos regionais) e conhecer a literatura italiana. Em segundo lugar queriam aprender violino. (CANDIDO, 1995, p. 260)

Esse exemplo, nas palavras do próprio autor, leva-nos a perceber o grande poder dos clássicos, “que ultrapassam a barreira da estratificação social e, de certo modo, podem redimir as distâncias impostas pela desigualdade econômica, pois tem a capacidade de interessar a todos e, portanto devem ser levados ao maior número.”(CANDIDO, 1995, p. 261)

⁷ Destaque nosso

⁸ Destaque do autor

Para isso, faz-se necessário que as propostas institucionais contribuam para a criação de um espaço para que os docentes de Língua e Literatura possam dedicar-se à tarefa de incentivar a formação de alunos leitores e criar as condições necessárias para experimentar a fruição na leitura. Em outras palavras, faz-se necessário trocar a expressão “ensino de literatura”, pela expressão “educação literária”, situando, definitivamente, o processo, dentro de um novo enfoque formativo e não meramente informativo.

O tratamento didático dado à Literatura deve ser comunicativo, devido à natureza de sua função e às mudanças que a concepção da Literatura e, mais especificamente da leitura, têm assumido ao longo da história. Considerando que a disciplina tem uma função social, a obra literária contribui para a inserção cultural e social dos indivíduos, um dos principais objetivos da educação. A atenção deve-se centrar nas necessidades dos alunos e na escolha de elementos que sejam indispensáveis para sua formação.

Para dar ênfase às nossas reflexões sobre a importância da educação literária e de que essa atenda às necessidades e interesses dos alunos, devemos dizer que por meio do conhecimento e da formação literária, atingir-se-á uma conquista maior, que é a de humanizar e de contribuir para a expressão da visão do mundo, assim como para realizar um registro da história do homem e das gerações. Como Candido (1995) diz:

Vista deste modo⁹ a Literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim, como todos sonham todas

⁹ O autor refer-se à Literatura vista da maneira mais ampla possível.

as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado.
[...] A Literatura é o sonho acordado das civilizações. (CANDIDO, 1995, p. 242)

Refletindo sobre a participação da escola na formação do leitor literário Zilberman (1997) afirma que a leitura é também passagem para a literatura, mas diz que tendo lido depoimentos de escritores brasileiros tais como Carlos Drummond de Andrade e Olavo Bilac “raras vezes a escola, seu aparato como salas de aula, seus instrumentos como o livro didático, e sua metodologia como a execução do dever de casa provocam lembranças aprazíveis de leitura”. (ZILBERMAN, 1997, p. 25). A autora comenta que geralmente as atividades pedagógicas relacionadas com a leitura provocam tédio e fazem o aluno vivenciá-las como se se tratasse de aprisionamento, controle ou obrigação, porque o professor não incorpora a leitura no universo do ensino.

A autora diz também que a “imaginação pertence ao mundo interior de todo indivíduo, mas não pode ser acionada sem os estímulos provenientes do exterior”. (ZILBERMAN, 1997, p. 25). Esse exterior seria o texto literário, palavras escritas que enriquecem com mais propriedade o imaginário, pois podem ir de encontro com situações pessoais ou com situações inusitadas, produzindo, nas palavras de Zilberman (1997), o “afastamento do cotidiano ou o retorno a ele, estando o leitor agora de posse de uma nova experiência, que o prepara melhor para o enfrentamento da experiência existencial”. (ZILBERMAN 1997, p. 25). A leitura do texto literário contribui com o sujeito despertando a curiosidade, ajudando a desenvolver a criatividade, a sensibilidade, dando lugar à fantasia e à expressão de sentimentos. Para Silva (1993), a “literatura, enquanto expressão da vida, tem a capacidade de redimensionar as

percepções que o sujeito possui das suas experiências e do seu mundo”. (SILVA, 1993, p. 89).

Como se pode observar pela discussão aqui proposta, a literatura constitui-se um componente curricular fundamental para a formação dos leitores. Entretanto, é preciso que se investigue de forma mais precisa como ela se faz presente na escola. Nesse sentido propomos, a seguir, uma discussão sobre os modelos de letramentos literários a fim de se demonstrar de que maneira a leitura literária se configura como uma prática situada e construída.

2.2 A leitura literária como uma prática situada e construída

Começaremos nossa fala sobre este tema, citando Hansen (2005), que afirma que, no caso da leitura de ficção, não há interpretação correta ou incorreta, pois a ficção é metáfora. O que há, diz ele, são “interpretações adequadas que refazem os procedimentos técnicos do ato de fingir – e serão melhores quanto mais forem exaustivas dele ou adequadas a eles.” (HANSEN, 2005, p. 18).

Assim, o ato de fingir, na leitura literária, obedece a procedimentos efetuados pelo leitor, o qual deverá aprendê-los, pela sua especificidade, pois, como afirma o autor:

Para que uma leitura se especifique como literária, é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica do destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento. Idealmente, o leitor deve coincidir com o destinatário para receber a informação de modo adequado. Essa coincidência é prescrita pelos modelos dos gêneros e pelos estilos, que funcionam como reguladores sociais da recepção. [...] (HANSEN, 2005, p. 20).

Para conhecer esses modelos o leitor precisa participar de eventos de letramento que se transformem em práticas de letramento realmente significativas. Propomos, a seguir, uma revisão do termo letramento e de seus modelos.

A palavra letramento foi incorporada nas últimas décadas nos estudos e pesquisas relacionados com educação, alfabetização, cultura escrita, cultura literária e outros. Tentaremos apresentar significados do termo, apesar de saber que não é uma tarefa fácil, devido à multiplicidade de concepções que há sobre o tema e, devido também, à abrangência do uso do termo em muitas disciplinas do conhecimento.

Queremos iniciar nossa reflexão definindo o termo e para tal tomaremos como referência Kleiman (1995) que o define “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia , em contextos específicos para fins específicos”. (KLEIMAN 1995, p. 19).

A autora define o termo dessa forma, porém, reconhece que há uma grande variedade de estudos que se referem ao tema, dificultando, assim, um consenso na definição, pois, como ela explica,

se um trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados *versus*¹⁰ sujeitos analfabetos (por exemplo falar de palavras, sílabas, e assim sucesivamente), então, segue-se que para esse pesquisador ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalingüística em relação à própria linguagem (KLEIMAN, 1995, p. 17).

Porém, explica a autora, se um outro pesquisador investiga o fenômeno sob outros parâmetros, diferirá no seu conceito de letramento, evidenciando, dessa forma, que o termo pode se adequar à situação de análise.

¹⁰ Itálico da autora

Soares (2006), por sua parte, refletindo também sobre o tema, formula-se uma pergunta que ela mesma responde: O que explica o surgimento recente dessa palavra? Logo ela explica que novas palavras são criadas ou dá-se um novo significado à palavras que já existem. Tanto ela como Kleiman (1995) explicam que a palavra foi a tradução para o português do termo *literacy*, que se define como o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Nesse conceito está implícito que o domínio da escrita “traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. “(SOARES, 2006, p. 17). Em outras palavras, aprender a ler e a escrever e, além disso fazer uso da leitura e da escrita, inevitavelmente produzirá mudanças sociais, culturais, cognitivas e lingüísticas, entre outras, no indivíduo.

Os estudos sobre letramento assinalam a importância de diferenciar esse termo de alfabetização, pois este último refere-se à aquisição da tecnologia para fazer uso da escrita, envolvendo habilidades cognitivas, perceptivas, motoras, etc. Portanto, quando se fala em alfabetizar, significa tornar alguém capaz de desenvolver uma tecnologia, que poderá variar de acordo com os recursos dos quais se dispõe para tal. Desta maneira, podemos afirmar que o uso do termo letramento, conduz-nos a um terreno mais amplo e abrangente, por se preocupar não só com a aquisição de uma tecnologia para produzir ou decifrar textos escritos. Preocupa-se, principalmente, com as práticas que envolvem o uso da escrita.

Chamamos de uso da escrita não só as situações em que o sujeito consegue escrever ou ler. Assim sendo, uma criança que ainda não esteja alfabetizada já pode participar em eventos de letramento. Kleiman (1995), cita o caso de uma criança,

que sem saber ler e escrever, se um adulto lhe falar sobre uma fada madrinha, compreende o significado, pois remete a algum evento de letramento do qual participou.

Aprofundando-se mais nesses estudos, vemos que os teóricos distinguem dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O primeiro refere-se às práticas com a escrita, considerando-a um termo completo, independente do contexto de sua produção, cujo processo de interpretação estaria diretamente ligado ao funcionamento lógico interno do texto escrito. Nesse sentido Kleiman (1995) afirma que “o desenvolvimento de habilidades cognitivas que o modelo autônomo atribui universalmente à escrita é consequência da escolarização” (KLEIMAN, 1995, p. 25), pois é na escola onde se realizam as práticas discursivas que valorizam o fato não só de ter o conhecimento, mas de saber se referir a ele ou explicá-lo.

Como vemos, a escola é o lugar onde, por excelência, se realizam essas práticas de letramento, porém, sem estabelecer uma clara diferença com a alfabetização, privilegiando o processo de aquisição de códigos e o desenvolvimento de capacidades individuais relacionadas com a codificação e decodificação da língua, sem considerar de que maneira tais práticas podem contribuir para tornarem-se eventos de letramento significativos para os estudantes.

O outro modelo de letramento é o modelo ideológico e é o que mais interessa ao nosso trabalho, por ter esse modelo uma abrangência ampla e por levar em consideração aspectos sócio-culturais da formação do leitor. Esse modelo oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, pois elas se diferenciam de acordo com o contexto no qual se realizam. Dessa maneira, cada grupo social tem práticas de letramento que dão origem à habilidades específicas e, geralmente, pode-se observar que crianças cujas famílias lhes proporcionam eventos de

letramento desde cedo e, além disso, valorizam a interação com os pais, têm mais possibilidade de se familiarizar com textos escritos e com a busca de significados.

As premissas que norteiam os estudos no modelo ideológico, afirmam que o letramento é uma prática de cunho social e como tal, está relacionada com o conhecimento socialmente construído e não com habilidades técnicas, neutras e individuais. Quer dizer que a forma como interagem mediadores da leitura e alunos, representa, sem dúvida, uma prática social que ficará em evidência na natureza do letramento a ser aprendido e nas opiniões que os participantes do processo venham a formular. Por exemplo, se o evento de letramento inclui discussão, debate, expressão oral; estamos falando de um agir socializado, no qual todos os participantes podem revelar o sentido que para eles representa determinado texto.

Não queremos dizer com essas afirmações que o modelo ideológico de letramento esteja no pólo oposto ao modelo de letramento autônomo, pelo contrário, existe entre os dois modelos uma relação, haja vista que no modelo ideológico se reconhece que as habilidades técnicas que propõe o modelo autônomo se empregam em um contexto social e ideológico, contribuindo para que o sujeito que aprende possa atribuir significados às palavras, sentenças e textos com os quais está envolvido. Inclusive, pode-se afirmar que, na aquisição inicial do letramento, que se dá na educação institucional, encontra-se presente uma ideologia, fato que se evidencia na escolha de material, dos programas, dos métodos, etc.

Além desses dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico, encontramos outra especificidade dentro do tema, que é o letramento literário. Partindo do conceito de letramento elaborado por Kleiman (1995), podemos dizer que letramento literário entender-se-ia como as práticas sociais que fazem uso da escrita literária em

contextos e com objetivos específicos. Entretanto, para que se faça esta especialização do conceito, é necessário que se tenha claro o conceito de escrita literária.

A escrita literária diferencia-se de outras tipologias de escrita pela presença de alguns elementos constitutivos. Um desses elementos que a constituem é a capacidade de representar o mundo. O ser humano necessita representar o mundo em que vive, necessita conhecê-lo e se conhecer, para compreendê-lo e se compreender a si mesmo, e, a escrita literária seria um dos caminhos para satisfazer essa necessidade, pois contribui para a construção de uma realidade paralela, de um mundo autônomo, com leis próprias, capaz de produzir a ilusão de aceder a uma realidade nunca antes vista.

Nesse processo de se internar no universo proposto pelo autor nos atos da fala, o leitor é convidado a vivenciar as experiências do outro, criado pelo autor, sendo ele soberano para decidir o que é válido e o que não é, para todos os elementos da sua criação. Essa aceitação do jogo proposto pelo autor é um dos fatores que diferencia a escrita literária de outras tipologias de escrita, como a informativa ou a científica.

É como dizer que o jogo literário busca uma verdade, mas uma verdade artística, que nunca poderá ser comprovada ou verificada, pois, se assim fosse, o jogo acabaria ou simplesmente se transformaria num entretenimento intelectual, destinado a distrair, mas não a convencer.

Um outro traço característico da escrita literária é a peculiaridade da linguagem, pois, sendo organizada em enunciados não comuns, faz-se possível a representação do mundo que se quer representar. Para esse trabalho de representação, também vale tudo o que o autor decidir usar, desde uma linguagem facilmente decifrável, imitando até estruturas enunciativas correspondentes a outras tipologias

textuais, até uma linguagem que o leitor precisará esforçar-se muito para compreender e lhe atribuir sentido.

Sobre a linguagem na escrita literária, Todorov (2003) afirma que a literatura:

tem a linguagem ao mesmo tempo como ponto de partida e como ponto de chegada; ela lhe fornece tanto sua configuração abstrata quanto sua matéria perceptível, é ao mesmo tempo mediadora e mediatizada. A literatura se revela portanto não só como o primeiro campo que se pode estudar a partir da linguagem, mas também como o primeiro campo cujo conhecimento possa lançar uma nova luz sobre as propriedades da própria linguagem. (TODOROV, 2003, p. 54)

Encerrando nossa breve fala sobre a escrita literária, queremos nos referir ao traço ficcional, uma ficção capaz de convencer o leitor e de fazê-lo entrar no jogo das representações.

A esse respeito, Marchezan (2004) comenta que:

A enunciação literária, a ficção, é uma atividade lingüística numa dada situação em que o imaginário humano é atualizado, diante de um propósito firmado, claro, entre autor e leitor. [...]. A ficção, para perplexidade do leitor, nomeia para inventar. O mundo da ficção, o seu universo, preponderantemente, é inventado. [...]. Há na ficção um pacto entre autor e lector. O lector precisa dialogar com a voz narrativa e providenciar respostas interpretativas, e, assim, construir o sentido do texto ficcional. (MARCHEZAN, 2004, p. 79)

Complementando as palavras de Marchezan (2004), reiteramos que esse traço fundamental que demarca um texto literário, seu caráter de ficcionalidade, expresso por meio de uma linguagem característica, requer um convite, feito pelo autor, e uma aceitação, por parte do leitor, completando-se, dessa forma, o texto literário. Ou seja, participar em eventos de letramento literário, exige conhecer e aceitar o jogo proposto pelo texto literário.

Cremos, entretanto, que as práticas de letramento literário e os estudos delas não se restringem apenas à escola e nem aos textos consagrados pela tradição. Podemos observá-la em outros espaços fora da escola, tal como ambientes privados, onde são lidos textos não canônicos, pois esses contextos, mesmo que não estejam padronizados ou determinados pelas instituições oficiais escolares representam uma parte significativa das práticas de letramento literário e oferecem um terreno fértil de pesquisa social.

Cosson (2006) afirma que quando o que se quer promover é o letramento literário não basta só a leitura de textos literários, já que, como vimos anteriormente, a leitura escolarizada é uma prática construída, é necessário ir além da simples leitura, pois, afirma o autor:

Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. Depois, a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. (COSSON, (2006, p. 26).

Isso significa que a escola, se tiver o propósito de proporcionar eventos de leitura literária significativos para os alunos, deve lhes ensinar formas de explorar os textos literários. Não é que ele esteja afirmando que o único lugar onde se realiza a correta leitura de textos literários seja a escola, mas, diz o autor, se a escola ensinar os protocolos, facilitará a leitura literária.

Para reafirmar nossas reflexões queremos citar as palavras de Zappone, (2007) e ver o que ela propõe sobre o estudo de letramento aplicado ao estudo da literatura:

Como se nota, o conceito de letramento, aplicado ao estudo da literatura, mostra-se bastante fértil, pois permite uma compreensão do literário situada

para fora dos domínios estritamente ligados ao texto e abre perspectivas para o estudo de variados aspectos relacionados ao modo como se constroem os padrões sociais de letramento literário que levam à efetuação de diferentes práticas em diferentes contextos. (ZAPPONE, 2007, p.10)

Retomando o tema da nossa pesquisa, parece-nos muito válido conhecer como nossos sujeitos lêem um texto narrativo assim como conhecer suas práticas de leitura literária e os contextos nos quais tais práticas se produziram, uma vez que esses indivíduos passaram pelo processo de escolarização, mas, agora, se encontram em contexto onde a leitura de textos literários é menos observável. Voltamos novamente a Zappone, quando diz que o letramento literário é mais visivelmente observável no espaço escolar:

Afinal, quem e como se lê ficção no Brasil? A pergunta matiza um importante campo de pesquisa certamente. Assim, vemos que as práticas de leitura do texto literário a que temos maior acesso são aquelas realizadas pela escola e que estas, também, podem ser emolduradas no modelo autônomo de letramento, pois consideram a autonomia do escrito como fonte suficiente para a produção de sentidos do texto. (ZAPPONE, 2007, p. 10)

A pergunta formulada por Zappone é o que motiva nosso trabalho, ou seja, o que queremos saber é como nossos sujeitos realizam a leitura literária. Eles lêem textos literários de acordo com os protocolos de leitura escolarizados, ou seja, de maneira padronizada pela instituição escolar ou efetuam uma leitura exercendo seu papel de co-autor, para completar o texto com suas vivências e seu repertório? Formulamo-nos essas perguntas por saber que o ensino de literatura na escola privilegia o modelo autônomo de letramento, com o agravante de que os livros didáticos muitas vezes oferecem recortes de narrativas, as quais obedecem a um critério de seleção muitas vezes incompreensível, o qual, atrevemo-nos a afirmar, não leva em consideração a situação e os contextos de leitura nem as identidades e histórias de leitura dos leitores.

Assim sendo, voltamos às palavras de Zappone, que se referindo às múltiplas formas de realizar a leitura literária diz:

Certamente há muitos modos de ler literatura, como se observou anteriormente se considerarmos a perspectiva do modelo ideológico do letramento literário. Pode-se lê-la apenas como forma de memória e recitação em festejos escolares e outros, como exercício ou treino para os olhos do leitor, de forma que se consiga maior rapidez na decodificação das palavras, consistindo, portanto, um exercício mecânico de leitura. Pode-se, ainda, indagar-se sobre o sentido dos textos literários, utilizá-los como forma de evasão, como motes de vida; pode-se simplesmente apreciar um poema, por exemplo, pela forma sonora que possui ou até utilizá-lo como forma de ornamentação de um discurso. São essas diferentes práticas de letramento literário que podemos encontrar em nossa sociedade. (ZAPPONE, 2007, p. 12).

É comum observar nos textos didáticos propostas de atividades gramaticais a partir de textos literários. Também é comum elaborar perguntas de compreensão a partir desses textos, deixando sempre em evidência a crença numa leitura uniforme, negando a possibilidade de criação de múltiplos sentidos. Como dizem Batista e Galvão (1999), há um “conjunto de crenças compartilhadas em relação à leitura. Uma delas é a de que ler seria um fenômeno invariável e sempre igual a si mesmo.” (BATISTA & GALVÃO, 1999, p. 15)

Partindo dessa observação, parece-nos pertinente refletir sobre os critérios e princípios que regem a leitura literária escolarizada, para entendermos melhor o fenômeno do letramento literário.

2.3 Princípios que norteiam a leitura literária escolarizada

Dialogando com as idéias do ensino da literatura, gostaríamos de citar Chartier (2001), quando afirma que, admitindo o caráter polissêmico do texto narrativo

é pertinente analisar o leitor, por ser esse um dos elementos que constitui a obra literária e, acrescenta que ler aprende-se na escola ou fora dela. Ou seja, espera-se que nas aulas de língua ou de literatura o aluno conheça as convenções da leitura de textos de diversas naturezas, e, portanto, que ao ler um texto literário, saiba que ele foi produzido dentro de determinadas características sociais, as quais, possivelmente ver-se-ão representados nos diversos gêneros..

Como se viu anteriormente, a leitura do texto literário, se entendida como uma prática social de letramento, não está restrita apenas ao ambiente escolar, podendo ser observada fora da escola.

Entretanto, como se pontuou, a escola, por ser uma instituição legitimada pela sociedade, acaba por uniformizar a leitura do texto literário, tornando-a escolarizada. Essa escolarização da leitura literária reverbera, por sua vez, os princípios das leituras canônicas, baseadas nos protocolos da leitura da crítica literária.

Assim, no espaço escolar, considera-se leitor literário o indivíduo capaz de reconhecer / conhecer as convenções literárias dos gêneros, dos estilos de época, enfim, todos os protocolos da escrita literária, da qual falamos anteriormente no nosso trabalho.

Desse modo, se bem sucedida, a tarefa da escola seria formar um leitor capaz de reconhecer os textos de valor artístico a partir de um determinado gosto e sensibilidade, o qual sabemos, é branco, masculino, eurocêntrico, enfim, burguês. Ou seja, a escola, como instituição socialmente legitimada para formar leitores, contribui com a ideologia burguesa na valorização de estereótipos sociais, servindo-se do ensino da literatura para tal fim.

Diante dessa situação, parece-nos muito adequada uma reflexão de Azevedo (2004) que, partindo da pergunta “Mas o que é exatamente um leitor?” (AZEVEDO, (2004, p. 38), diz:

De um certo ponto de vista é possível dizer que leitores são simplesmente pessoas que sabem usufruir os diferentes tipos de livros, as diferentes “literaturas” – científicas, artísticas, didático-informativas, religiosas, técnicas, entre outras – existentes por aí. Conseguem, portanto, diferenciar uma obra literária e artística de um texto científico; ou uma obra filosófica de uma informativa. Leitores podem ser descritos como pessoas aptas a utilizar textos em benefício próprio, seja por motivação estética, seja para receber informação, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por motivos religiosos, seja por puro e simples entretenimento. (AZEVEDO, 2004, p. 38).

É claro, o autor está falando de leitores em geral, e não especificamente do leitor literário, porém, o leitor literário, precisa ser antes, simplesmente, um leitor. No entanto, o autor, mais adiante, referir-se-á especificamente à leitura literária, dizendo:

Através do discurso poético, abrimos mão da linguagem objetiva, lógica, sistemática, impessoal, coerente e unívoca dos livros didático-informativos. Não por acaso, as obras didáticas costumam apresentar um discurso muito semelhante entre si, pois nelas, a voz pessoal do autor praticamente desaparece. A razão é simples: esse tipo de livro pretende que todos os seus leitores cheguem à mesma e única interpretação. Para atingir tal objetivo não é possível, evidentemente, recorrer a discursos que possam resultar em múltiplas leituras. (AZEVEDO, 2004, p. 39).

A fala do autor ratifica o que já afirmamos anteriormente: a escola busca uma leitura uniformizada, que conduza a respostas únicas e que não ofereça a oportunidade de criar múltiplos sentidos. Porém, é preciso dizer que isso não significa que o leitor tenha toda a liberdade para criar sentidos de forma arbitrária, descontextualizada, e é precisamente isso o que a escola deve fornecer ao aluno: os

elementos necessários para conhecer as convenções da leitura literária, de acordo com a época em que foi produzida a obra e de acordo com a sua tipologia.

Hansen (2005) refere-se a esse requisito da leitura literária, dizendo:

Assim, a leitura literária pressupõe por definição a capacidade de percepção do artifício simbólico, ou seja, a capacidade de percepção e relativização do arbitrário simbólico do texto, da particularidade do ato da sua leitura e da não-unidade das representações do indivíduo-leitor. (HANSEN, 2005, p. 31).

De acordo com a afirmação do autor, o leitor literário deve ter essa capacidade de percepção, mas, é necessário lembrar que o leitor deve aprender a ler com eficácia e, com esse objetivo, Hansen (2005) afirma que:

[...] o leitor literário deve ser capaz de pôr-se a si mesmo entre parêntesis e traduzir a ordenação léxica, gramatical e argumentativa do texto, mas sem parar aí, pois deve ser principalmente capaz de especificar a ordenação retórica do fingimento. (HANSEN, 2005, p. 32).

Desse modo, o leitor literário deve encontrar as estruturas básicas que lhe permitam completar o texto literário adequadamente, de acordo com o seu repertório e as suas expectativas e, cabe à escola produzir as condições necessárias para essa realização.

A escolarização da leitura literária baseia-se na tradição cristalizada por meio das instituições e uma das importantes instituições que contribui para criar e sustentar essa tradição é a crítica literária, sobre a qual falaremos a seguir.

2,4 Crítica literária

Para iniciarmos nossa reflexão sobre a crítica literária, queremos citar um elenco de perguntas que Aguiar (2000) retoma de um livro clássico e as adapta ao terreno estritamente literário:

- 1) O que confere valor à experiência de ler determinada obra?
- 2) De que modo essa experiência é melhor do que outra?
- 3) Por que preferir essa obra àquela?
- 4) Qual o melhor modo de fruir esta obra?
- 5) Por que uma determinada opinião sobre esta obra é melhor do que outra?
- (...)
- 6) O que é um poema? Ou um romance, um conto, um drama, uma tragédia, uma novela, uma crônica, e assim por diante?
- 7) Como se podem comparar diferentes experiências de leitura?
- 8) O que é, afinal, o valor? (AGUIAR, 2000, p. 19).

O autor explica que essas perguntas aparecem no livro de Richards que foi publicado em 1924 e comenta que, possivelmente, algumas delas deveriam ser reformuladas, para adequá-las à atualidade, mas, mesmo assim, diz Aguiar, “as questões de Richards continuam sendo nossas” e acrescenta que “servem para definir o alcance da atividade crítica dentro do campo literário” (AGUIAR, 2000, p. 20).

Quando falamos em crítica literária, devemos incluir a obra literária dentro do conjunto de obras de arte, e como tal, deve ser tratada de uma forma específica, pois, “é um objeto único, diferente de todos os demais, que pode espelhar o mundo em volta, mas dele se distingue radicalmente. (AGUIAR, 2000, p. 20).

Essa especificidade da obra literária impõe um “decoro peculiar” (AGUIAR, 2000, p. 20), isto é, conhecer as convenções que a caracterizam e apreciá-la de acordo com essas convenções. Em outras palavras, ao ler um texto romântico esperamos personagens românticos e situações românticas; “de personagens cômicos,

esperamos gestos cômicos; de trágicos, trágicos; e assim por diante.” (AGUIAR, 2000, p. 20).

O autor afirma que

...a aproximação crítica de uma obra de arte exige quatro operações fundamentais, que são: a paráfrase, a análise, a interpretação e o comentário. Pode haver outras operações, mas sem estas a crítica não se põe de pé por inteiro, embora elas nem sempre possam se completar – em geral, por falta de espaço. (AGUIAR, 2000, p. 21).

Vamos explicar brevemente cada uma dessas operações para entender melhor as palavras do autor:

“Por *paráfrase* entendemos a reprodução da obra através da memória do leitor.” (AGUIAR), 2000, p. 21). O autor alerta para o fato de essa não ser uma operação passiva, pois o leitor, aquele que mais tarde fará a crítica da obra literária, imprime no ato de contar a história a sua interpretação da narração, com a qual tentará convencer os futuros leitores. Aguiar (2000) afirma que é a paráfrase que “nos abre o caminho para a visualização da forma particular de uma obra.” (AGUIAR, 2000, p. 21).

“Por *análise*, entendemos a caracterização da forma particular de uma obra, através da consideração dos seus elementos internos e das relações que mantêm entre si.” (AGUIAR, 2000, p. 22). Quando se trata de um romance, por exemplo, esses elementos podem ser tempo, espaço, foco narrativo e outros. No caso de um poema, os elementos observáveis serão o ritmo, a sonoridade, a estrutura, os jogos de pausas e silêncios e, dessa maneira, com cada gênero literário, a análise preocupar-se-á com os elementos constitutivos correspondentes.

“Por *interpretação* entendemos colocar tudo aquilo que a análise dos elementos internos da obra nos sugere em relação com os demais campos da arte e do

conhecimento...” (AGUIAR, 2000, p. 23). Tais campos podem ser a própria tradição literária, as outras artes, a história, a filosofia, etc.

Finalmente, por *comentário*, entendemos “tudo aquilo que vem de fora da obra (informações biográficas, políticas, sociais, de hábitos e costumes, de produção editorial, etc.), mas que pode ajudar a emoldurá-la em seu tempo, no conjunto da obra de seu autor, e também no nosso tempo.” (AGUIAR, 2000, p. 23). Os comentários podem se apoiar em opiniões, crenças, tendências políticas do seu autor, em preconceitos da sociedade, etc.

Aguiar (2000) afirma que essas operações não são independentes uma da outra, pois ao realizar uma, utilizam-se elementos da outra, contribuindo desta forma, para a crítica cumprir o seu papel.

A crítica literária tanto pode levar ao sucesso quanto ao fracasso uma obra, porém, também pode fracassar ela própria na sua análise e previsão. Segundo Jauss (1994) há uma relação entre literatura e público, mas essa relação não se fundamenta no pressuposto de que cada obra possui seu público específico, histórica e sociologicamente definível ou de que cada escritor depende do meio, das concepções e da ideologia de seu público. Também o sucesso literário de uma obra não depende de que essa exprima aquilo que o grupo esperava: uma identificação com a sua própria imagem. Esclarece Jauss (1994) que algumas obras, “no momento de sua publicação não podem ser relacionadas a nenhum público específico, mas rompem tão completamente o horizonte conhecido de expectativas literárias que seu público somente começa a formar-se ao poucos.” (JAUSS, 1994, p. 33). Acrescenta o autor que dessa forma o público pode conferir poder ao novo cânone estético e “passar a sentir como envelhecidas as obras até então de sucesso, recusando-lhes suas graças.” (JAUSS,

1994, p. 33). Dessa forma, podem surgir novas formas que a crítica deverá legitimar, pois esta não só exerce influência sobre o público, mas também deixar-se-á influenciar por ele.

Para Candido (1972) uma obra literária se valida como obra autêntica quando consegue “elaborar em termos esteticamente válidos os pontos de vista humanitários e políticos.” (CANDIDO, 1972, p. 251), ou seja, o autor tem que ser capaz de criar uma organização literária adequada, “a eficácia humana é função da eficácia estética, e portanto o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes”. (CANDIDO, 1972, p. 251), porém, diz ele:

Isso não quer dizer que só serve a obra perfeita. A obra de menor qualidade também atua, e em geral um movimento literário é constituído por textos de qualidade e textos de qualidade modesta, formando no conjunto uma massa de significado que influi em nosso conhecimento e em nossos sentimentos. (CANDIDO, 1972, p. 251).

Finalizando nossas reflexões sobre crítica literária, diremos que os juízos de valor literário não são uniformes, assim como não são uniformes as crenças religiosas, os ideais políticos, nem mesmo o julgamento que fazemos sobre expressões de arte que não literárias, pois a subjetividade é traço característico e determinante de todo ser humano. Entretanto, a crítica literária realiza alguns procedimentos de leitura que, por sua força de autoridade no tema, acaba se expandindo para suportes especializados (revistas especializadas, ensaios, etc.) para o ambiente escolar, onde passam a compor uma prática escolarizada e emoldurada.

3. A PESQUISA EMPÍRICA: A leitura literária e as práticas de leitura de textos narrativos por leitores escolarizados

3.1 Metodologia

Sendo nosso objetivo pesquisar sobre as formas de recepção de um texto literário por parte de um grupo de acadêmicos e conhecer quais as instâncias que contribuíram para a sua formação leitora, após a pesquisa bibliográfica e a fundamentação teórica tivemos que decidir os caminhos por meio dos quais encontraríamos respostas para nossas perguntas. Para categorizar o tipo de pesquisa, utilizamos as definições e classificações de Triviños (1987) e complementamos os fundamentos teóricos de pesquisa em educação com conceitos de André & Lüdke (1986).

Conforme Triviños (1987) nosso estudo é qualitativo, de natureza fenomenológica, descritivo, com estudo de caso e, comenta que essa é uma tipologia muito aplicada quando o foco essencial reside no desejo de conhecer características de uma determinada comunidade em relação a um tema. Nesse caso, nosso tema é o estudo da formação de determinados leitores e seu letramento literário.

O autor assinala que esse tipo de pesquisa se desenvolve em interação dinâmica, retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que cada informação seja veículo para a busca de novas informações.

Triviños (1987) assinala a dificuldade para definir o que se entende por pesquisa qualitativa, devido “à abrangência do conceito, à especificidade de sua ação, aos limites deste campo de investigação”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 120). Apesar dessa dificuldade, o autor diz que parece haver um consenso em relação à algumas

informações. A pesquisa qualitativa tem sua origem em práticas desenvolvidas, primeiro, por antropólogos e, depois, por sociólogos. Posterior a isso, começou a ser desenvolvida por teóricos da educação. O autor explica que “a tradição antropológica da pesquisa qualitativa faz com que esta seja conhecida como *investigação etnográfica*. E pode-se dizer que, às vezes, se usam indistintamente ambas as expressões para referir-se a uma mesma atividade.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 120).

O mesmo autor assinala que há dois conjuntos de pressupostos sobre o comportamento humano e, diz que ambos são de extraordinária relevância para a pesquisa educacional. Esses pressupostos referem-se ao indivíduo e às influências que exerce o meio, com suas características físicas e sociais no seu desenvolvimento e comportamento. Afirma ele que não é possível defender a identidade de meios culturais, pois, mesmo que sejam meios semelhantes, podem produzir resultados diferentes.

Foi esse o ponto que motivou nossa curiosidade científica: conhecer o nível de letramento literário dos sujeitos com os quais trabalhamos, e verificar até que ponto eles conhecem e aplicam os protocolos da leitura literária, considerando que eles passaram pelo Ensino Médio e, portanto passaram, também, pelo processo de escolarização literária. Porém, como diz Triviños (1987), não nos preocuparemos com as causas nem com as conseqüências do fenômeno estudado. Nosso interesse é descrever as características dele.

Nossos sujeitos de pesquisa são acadêmicos da Universidade Estadual de Maringá e alunos do curso de espanhol do Instituto de Línguas (ILG) da mesma instituição.

O Instituto de Línguas da Universidade Estadual de Maringá, é um órgão suplementar dessa universidade. Foi criado em agosto de 1969, ligado diretamente à Reitoria, com o objetivo de oferecer cursos de línguas estrangeiras à comunidade universitária (docentes, funcionários e acadêmicos) e, à comunidade externa.

O ILG oferece, atualmente, cursos em cinco idiomas: inglês, francês, alemão, italiano e espanhol, bem como serviços de tradução e versão e tem aproximadamente 1200 alunos matriculados, 31 professores, 03 técnicos administrativos e um técnico de recursos áudio-visuais. Além dos cursos regulares, o ILG oferece cursos de aperfeiçoamento em diversas áreas: conversação, cultura, fonologia, preparatórios para exames de proficiência, cursos instrumentais e outros.

O motivo de selecionarmos alunos do curso de espanhol, do ILG, deveu-se, exclusivamente, ao fato de a pesquisadora ser professora dessa língua, na instituição, facilitando, assim, o acesso aos sujeitos que deveriam ter como característica fundamental o Ensino Médio completo. Tal condição preenchia um critério chave de seleção: ter participado de um processo completo de escolarização literária. Assim, as salas de aula de língua estrangeira do ILG/UEM constituíram excelente ambiente para a seleção desses sujeitos, uma vez que grande parte deles são acadêmicos dos diversos cursos de graduação ou pós-graduação oferecidos pela instituição.

Os sujeitos selecionados para nossa pesquisa serão referidos nesta, como: Sujeito 1, Sujeito 2, Sujeito 3 e Sujeito 4 e serão apresentados mais adiante.

Retomando nosso estudo, reiteramos que o que nos interessava era conhecer as formas de apropriação de um texto literário por sujeitos de uma determinada comunidade, neste caso, acadêmicos do Instituto de Línguas da UEM,

alunos de diferentes cursos e que, portanto, já haviam vivenciado o processo de escolarização básica, conhecer suas histórias de leitura, ou seja, como se transformaram em leitores, tanto leitores comuns, quanto leitores literários, qual foi a contribuição da escola nessa formação, que pessoas têm mediado a leitura entre eles, qual é o nível do seu letramento literário, como lidam com a ficção, no caso da leitura de um conto, de que forma preenchem os espaços vazios do texto narrativo, quais são as suas expectativas, qual é o seu repertório de leituras literárias, etc.

Sabemos que estamos pesquisando um fenômeno complexo com múltiplas variáveis: alunos de diferentes cursos, de diferentes idades e sexo, provenientes de diferentes lugares (cidades, estados), resultantes de diferentes metodologias de alfabetização, elementos de famílias diferentes, com diversos hábitos e níveis sócio-econômicos, enfim, objetos de estudo diferentes, os quais, com certeza, entregaram informações sem uniformidade e conduziram a variados resultados.

Nossa pesquisa está diretamente relacionada com nossa formação acadêmica e com a atividade profissional que desempenhamos. Nesse sentido, Triviños (1987), ao referir-se ao problema de pesquisa diz que desde o ponto de vista instrumental-prático, é recomendável que o foco dessa tenha relação direta com a área de graduação do pesquisador e que surja da prática cotidiana que ele realiza como profissional. No nosso caso, cumprem-se essas duas condições, pois o pesquisador tem graduação na área de letras e se desenvolve como profissional na mesma área. Esse fato tem permitido mergulhar às vezes no tema da pesquisa e outras vezes tomar distância para tentar analisá-lo da forma mais objetiva possível, ainda sabendo que a neutralidade e a objetividade do pesquisador, não passam de uma utopia.

Tratando-se de um estudo qualitativo, e, para encerrar nossas reflexões sobre os fundamentos metodológicos do nosso trabalho, parece-nos oportuno comentar as características principais da pesquisa qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (2003).

Eles assinalam cinco características básicas, as quais apresentaremos de forma resumida: 1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos. 3) A preocupação principal é com o processo e não com o produto ou resultado. 4) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados pelo viés indutivo. 5) Um dos focos essenciais do pesquisador é com o significado que as pessoas atribuem às situações ou aos fenômenos.

3.1.1 A coleta de dados

Triviños (1987) chama a atenção para o fato de que cada etapa da pesquisa qualitativa está em interação com a etapa seguinte ou com a anterior, isto é, as informações fornecidas por um sujeito de pesquisa, numa determinada etapa do trabalho, podem sugerir ao pesquisador uma revisão de determinado conceito, ou, talvez, obrigá-lo a retomar algum tópico do estudo. Isso significa que a pesquisa, em todo momento, é dinâmica e pode estar sujeita a reformulações.

No nosso caso, para a obtenção das informações que buscávamos, após selecionar os sujeitos da pesquisa, como já comentamos anteriormente, aplicamos os instrumentos de coleta de dados.

Esses dados foram obtidos por meio de um questionário de identificação, que os alunos responderam em forma individual. Foi enviado por correio eletrônico, em

anexo e foi devolvido da mesma forma. O objetivo desse instrumento foi apenas identificar o sujeito. (Anexo 1).

O objetivo de colher dados de identificação dos sujeitos, de cunho sócio-econômico, foi apenas o de identificá-los, não de fazer uma interpretação deles.

Além desse questionário, aplicamos uma entrevista semi-estruturada, enviada e devolvida também em anexo, por correio eletrônico. O objetivo desse instrumento foi conhecer as práticas de leitura dos sujeitos. (Anexo 2). Não foi necessário complementar essa entrevista, pois os entrevistados foram claros e eloqüentes nas respostas.

Segundo Triviños (1987), esse tipo de instrumento, numa pesquisa qualitativa, é um dos principais meios que o pesquisador tem para realizar a coleta de dados, pois, afirma o autor, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Na seqüência, pedimos para os sujeitos da pesquisa, lerem o texto narrativo *No retiro da figueira*, conto de Moacyr Scliar. (Anexo 3).

Após a leitura do conto, foi aplicado um instrumento escrito, destinado a verificar a recepção do conto. (Anexo 4).

Escolhemos para nosso trabalho um conto, por ser uma narrativa curta, o qual faria mais possível a leitura pelos acadêmicos, haja vista que eles têm sempre muitas obrigações e tarefas, devido à natureza dos seus estudos e múltiplas atividades. Assim, eles não precisariam dispor de muitas horas do seu tempo para dedicá-las aos requerimentos da nossa pesquisa.

A escolha do conto *No Retiro da Figueira*, obedeceu ao critério de contemporaneidade, tanto nos elementos estéticos quanto nos elementos estruturais. A escolha do autor, Moacyr Scliar, também levou em consideração o critério de atualidade, por ser um escritor do nosso tempo, atuante na nossa sociedade.

Ao invés de fazermos uma apresentação longa do autor e suas qualidades, transcreveremos as palavras de Zilberman (2003), que diz:

Desde o livro da estréia, Moacyr Scliar, estabiliza algumas características em seus contos. A primeira delas é a preferência por personagens carentes de identificação – seres sem nome ou qualquer outro traço que os individualize. Outra característica é a preferência pelo insólito. Não pelo impossível ou sobrenatural, mas pelos fatos, no mínimo, fora do comum. E assim, narra os acontecimentos de tal forma que acaba desvelando a outra face das coisas, pessoas e acontecimentos. São contos que revelam parábolas da sociedade contemporânea. (ZILBERMAN, 2003, contracapa).

3.2 A pesquisa: dados e discussão

3.2.1 Os sujeitos da pesquisa

Como já dissemos anteriormente, os sujeitos da nossa pesquisa são acadêmicos da UEM, de quatro cursos diferentes. Procurou-se essa diversidade para enriquecer o nosso estudo,

Para melhor contextualização, faremos, a seguir, a apresentação desses sujeitos.

Sujeito 1: Sexo feminino, 22 anos, estudante do quarto ano do curso de Direito. Filha de pais separados, ambos portadores de diploma superior. Tem uma irmã mais nova e mora sozinha, em Maringá, desde que iniciou o curso superior.

Anteriormente morava em outra cidade do estado de Paraná. Além de estudar espanhol, estuda japonês, no Instituto de estudos japoneses (IEJ), da mesma instituição.

Sujeito 2: Sexo feminino, 28 anos. Faz curso de doutorado na área de estudos biológicos, especificamente em fauna dos rios da região. É filha de pais dedicados às atividades agrícolas, em cidade pequena, no interior do estado de Paraná. Mora sozinha, em Maringá, há quatro anos, quando iniciou seu curso de mestrado.

Sujeito 3: Sexo masculino, 20 anos, aluno do quarto ano do curso de Farmácia. Seus pais têm segundo grau incompleto. Nasceu em São Paulo e mora em Maringá desde 2002. Tem duas irmãs e mora com a família.

Sujeito 4: Sexo masculino, 25 anos, pós-graduando do curso de doutorado em Física. Veio à Maringá para fazer seu curso de mestrado e, ao concluí-lo, entrou no doutorado. Filho de professores, portadores de diploma superior, separados. Tem dois irmãos e, mora sozinho, em Maringá. Seus pais moram em outro estado.

3.2.2 As histórias de leitura dos sujeitos da pesquisa

Como já vimos ao longo do nosso trabalho, o ato de ler não é uniforme, apresenta muitas diferenças de pessoa para pessoa, de época, para época, de lugar para lugar. Não há sujeitos idênticos, desde o ponto de vista do seu letramento, pois, sendo a leitura uma atividade socialmente construída, varia de um grupo social para outro.

Petit (2001) afirma que nos tempos atuais a leitura deve se abrir passo entre o “proibido” e o “obrigatório”¹¹, e diz que no seu país, a França, os professores lamentam-se permanentemente porque, segundo eles, os jovens não lêem quase nada.

¹¹ Aspas da autora

Como podemos ver, a lamentação dos professores franceses encontra eco no nosso país. É comum ouvirmos essa mesma queixa e o tema é analisado em diferentes eventos, como congressos, nacionais ou internacionais, seminários, colóquios, e outros eventos da mesma natureza.

A autora refere entrevistas feitas a leitores de diferentes meios sociais e conclui que, de acordo com esses estudos, não há relação entre o letramento literário e o nível sócio-cultural dos leitores que entrevistou. Assim, diz ela:

Hay personas provenientes de ambientes modestos que serían “poco lectores”¹² en términos estadísticos, pero que han conocido en toda su extensión la experiencia de la lectura: es decir, que han tenido acceso a sus diferentes registros y han encontrado en particular, en un texto escrito, palabras que los han alterado, que han “trabajado”¹³ en ellos, a veces mucho después de haberlas leído.¹⁴ (PETIT, 2001, p. 24).

A experiência de Petit (2001), parece contradizer um pressuposto, um preconceito, que seria: alunos provenientes de ambientes letrados, gostam de ler e dominam os protocolos dos diferentes tipos textuais. Porém, cremos que, como afirma Petit (2001):

Cuando alguien no ha tenido la suerte de disponer de libros en su casa, de ver leer a sus padres, de escucharlos relatar historias, las cosas pueden cambiar a partir de un encuentro. Un encuentro puede dar la idea de que es posible otro tipo de relación con los libros. Una persona que ama los libros, en un momento dado desempeña el papel de “iniciador”, alguien que puede recomendar libros.¹⁵ (PETIT, 2001, p. 25).

¹² Aspas da autora

¹³ Idem nota 14

¹⁴ Há pessoas provenientes de meios humildes que classificariamos como pouco leitores em termos estatísticos, mas que conheceram em toda sua extensão a experiência da leitura: isto é, tiveram acesso a seus diferentes registros e encontraram em particular, num texto escrito, palavras que os modificaram, que mexeram com eles, às vezes, muito depois de que as leram. (Tradução nossa)

¹⁵ Quando alguém não teve a sorte de dispor de livros na sua casa, de ver ler a seus pais, de escutá-los narrar histórias, a situação pode mudar a partir de um encontro. Um encontro pode passar a idéia de que é possível outro tipo de relação com os livros. Uma pessoa que gosta de livros, em determinado momento desempenha o papel de “mediador”, alguém que pode recomendar livros. (Tradução nossa)

Nossos sujeitos de pesquisa nos contaram suas histórias de leitura, em entrevista semi estruturada. A respeito desse instrumento, Triviños, diz que “Segundo nosso ponto de vista, para alguns tipos de pesquisa qualitativa, a entrevista semi-estruturada é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a Coleta de Dados”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). O autor afirma que esse instrumento “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Nossos sujeitos de pesquisa contaram suas histórias de leitura, por meio de entrevista semi-estruturada, permitindo-nos conhecer como são suas práticas de leitura e como é seu letramento literário. Vejamos essas histórias. Transcrevemos, primeiro, a introdução da entrevista, e depois, as perguntas com as respostas de cada entrevistado. Adotamos o formato de tabela, para facilitar a visualização e a análise das respostas.

“Gostaríamos que você nos contasse sua história de leitura, ou seja, de que maneira se transformou em leitor, como tem sido esse processo, quais as pessoas que intervieram nele, como mediadores entre você e a leitura, quais têm sido suas leituras favoritas, quais seus hábitos de leitura, se você gosta de ler pela manhã, pela tarde, pela noite, onde efetua essas leituras e que papel desempenharam as aulas de língua portuguesa e literatura, tanto do primeiro quanto do segundo grau, na sua formação de leitor.”

Para ajudar-lhe formulamos algumas perguntas que poderão orientar seu relato:

1. Como foram seus primeiros contatos com a leitura? Tem lembranças prazerosas sobre esses primeiros contatos? Pode contar algo sobre isso?

SUJEITO 1

Meu primeiro contato foi através das histórias infantis clássicas, como Branca de Neve, Peter Pan e outros contos nesse estilo. Minha mãe comprava e lia os livros para mim e para minha irmã. Depois de lermos muitas e muitas vezes as histórias, ela passou a comprar um kit de revistinhas para nós. Vinham 05 revistas por mês, para crianças, algumas de colorir, outras com bastantes informações como língua estrangeira, história, etc. Eram todas da Disney. Mais tarde, começamos a ler os livros que a minha mãe tinha (e eram muitos) e alguns do meu pai. Eram títulos como Horizonte Perdido, O caso dos dez negrinhos, etc. Isso era feito paralelamente aos livros que tínhamos que ler na escola. Para as aulas, no ensino fundamental, eu lia 01 livro por bimestre. Geralmente eu não gostava dos estilos. O único que me marcou foi lido na quarta série, Coração de Vidro. A escola também tinha nas salas uma prateleira cheia de livros e incentivava os alunos a pegar aos fins-de-semana. Desses, o que eu mais gostei foi As Aventuras do Gatinho Nicolau. Já no ensino médio, se eu bem me lembro, eram 02 livros por bimestre para as aulas de Literatura. Cada um marcava um estilo que estava sendo usado como Arcadismo, Romantismo, Realismo, Naturalismo... E muitos títulos já visavam o vestibular. Para este, eu li todos os títulos e os que mais gostei

	<p>foram Incidente em Antares e O Cortiço. Fora das aulas, eu investia, e ainda o faço, nos títulos de ficção como O Senhor dos Anéis, Harry Potter, O Código da Vinci e qualquer aventura de Sherlock Holmes. Também desenvolvi, nessa época, um gosto por mangás (quadrinhos japoneses).</p>
SUJEITO 2	<p>Não me lembro se tive contato com a leitura antes do primário, pois estudei em escola rural e comecei direto no primeiro ano (não havia pré). No primário, tive professoras muito dedicadas que incentivavam muito a leitura de histórias e de poemas, assim como escrevíamos também muitas histórias e fazíamos poemas, e eu particularmente gostava muito de escrever. Inclusive, havia concursos onde as melhores redações eram publicadas em livretos pela prefeitura. Depois que iniciei minha leitura, passei a ler vários livros de histórias infantis que meus pais compravam.</p>
SUJEITO 3	<p>Que eu me lembre, meu primeiro contato com a leitura aconteceu na época que eu aprendi a ler (1ª série).</p> <p>Nessa época o que eu costumava ler era revistas em quadrinhos, principalmente as da Turma da Mônica e dos personagens da Disney. Essa atividade era um dos meus passatempos prediletos, sempre que podia passava na banca de revistas e comprava alguma.</p>

SUJEITO 4	Como meus pais eram professores (são ainda), insistiam muito na leitura. Não me lembro se eu gostava, mas lembro que preferia brincar e assistir TV.
------------------	--

2. Lembra de alguma história que tenha ouvido quando pequeno(a) que lhe ficasse gravada na memória de alguma forma especial?	
SUJEITO 1	Histórias contadas eu sempre adorei ouvir da minha mãe e da minha avó. Esta, particularmente, me contava uma história sobre como surgiu o nome “cão vira-lata”, que era a minha favorita. Minha mãe gostava de contar histórias sobre Mitologia Grega... apesar de ela não saber bem as narrativas, como eu vim a descobrir mais tarde lendo livros a respeito, ela despertava meu interesse com a descrição dos personagens.
SUJEITO 2	Sim, uma história de um menino que mentia constantemente e para todas as pessoas, até que um dia aconteceu uma tragédia no povoado onde morava, ele procurou ajuda mas não acreditaram na sua história, pois já estavam fartos das suas mentiras. Porém, não me lembro se esta história é de algum livro ou apenas um “causo” contado...
SUJEITO 3	Não

SUJEITO 4	Não, lembro mais dos heróis da TV.
------------------	------------------------------------

3. Quando você era pequeno, alguém costumava ler para você?	
SUJEITO 1	Minha mãe.
SUJEITO 2	Não me lembro
SUJEITO 3	Não que eu me lembre.
SUJEITO 4	Sim, minha mãe e meu pai liam, mas eu não gostava muito.

4. O que lembra das suas aulas de literatura do ensino fundamental e médio?	
SUJEITO 1	Do ensino fundamental, quase nada – apenas que eu não era fã dos livros indicados. Do ensino médio, lembro mais dos vários movimentos literários e um ou outro autor marcante. Mas essa memória já não é mais tão confiável. A verdade é que não li meus livros favoritos para escola.
SUJEITO 2	Não me lembro das minhas aulas de literatura do ensino fundamental, já no ensino médio, minhas aulas eram baseadas em apostilas, onde

	<p>havia o histórico e a seqüência da literatura brasileira, dos autores, e os contos e poemas, na maioria das vezes em resumo. De maneira geral, havia discussões em grupos e trabalhos.</p>
SUJEITO 3	<p>Apesar de não ter tanto interesse nas aulas de português (em geral) eu até que gostava das aulas de literatura. O que eu mais achava interessante era a linha do tempo dos movimentos literários e sua contextualização com a Música, Arte e a própria história da Humanidade.</p>
SUJEITO 4	<p>Não lembro quase nada. Só lembro que nunca li um livro. O máximo que fiz foi ler resumos. A leitura de romances não é o meu forte.</p>

5. Pode citar os títulos de alguns textos literários que leu? Lembra dos autores? Foram leituras escolares?

SUJEITO 1	<p>Os livros infantis eram de uma série de contos da Disney. Coração de Vidro e As Aventuras do Gatinho Nicolau, eu li quando era muito pequena e me surpreendo de lembrar os títulos. Também li adaptações de Dom Quixote, de Cervantes, e de Os assassinatos da Rua Morgue, de Edgar Allan Poe. No ensino médio eu li Dom Casmurro e O Alienista, de Machado de Assis, A Hora da Estrela, de Clarice Lispector, Contos diversos, de Lygia Fagundes Telles, O Cortiço, de Aluísio Azevedo, Incidente em Antares, Érico Veríssimo</p>
------------------	---

	<p>e todos os títulos clássicos que marcam os movimentos literários. Fora da escola, eu li O Senhor dos Anéis, de JRR Tolkien, Harry Potter, de Rowling, O Código da Vinci e Anjos e Demônios, de Dan Brown, O Rei do Inverno, O Inimigo de Deus e Excalibur, de Bernard Cornwell, Sherlock Holmes em qualquer título, de Conan Doyle. Esses foram os que mais me marcaram.</p>
<p>SUJEITO 2</p>	<p>Irei citar alguns livros de literatura que li (que me lembro) e estes foram leituras escolares. Não me lembrava de todos os autores e procurando na internet, descobri um site bem interessante com várias obras da literatura disponíveis:</p> <p>www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/obras.html</p> <ul style="list-style-type: none"> • O Cortiço – Aluísio Azevedo • D. Casmurro – Machado de Assis • Helena – Machado de Assis • Memórias de um Sargento de Milícias – Manuel Antonio de Almeida • Morte e vida severina - ? • Os Sertões – Euclides da Cunha • Iracema – José de Alencar <p>A Moreninha – Joaquim Manuel de Macedo</p>
<p>SUJEITO 3</p>	<p>A maioria foram leituras escolares, tais como: O Cortiço, Lucíola, e outros “clássicos”.</p>

	Li também alguns outros livros como: As Minas do Salomão e outros de aventuras, A Divina Comédia (Até o purgatório) e alguns livros de contos e crônicas como “Dois Amigos e um Chato”.
SUJEITO 4	Não lembro nada disso, mas lembro que para as provas pedia para algum colega contar a história, ou lia os resumos, e assim consegui as notas que precisava.

6. Há algum ou alguns livros que sejam seus favoritos? Pode nos dizer quais e por que?	
SUJEITO 1	O Senhor dos Anéis e Harry Potter. São livros grandes, narrativas mais longas que o de costume, e sempre histórias fantásticas e imaginativas.
SUJEITO 2	Não me lembro exatamente de todas as histórias, por isso gostaria de reler algumas obras, mas gostei bastante de Os Sertões e Morte e Vida Severina por retratarem a realidade de regiões castigadas pela seca.
SUJEITO 3	Gostei bastante de ter lido o livro “Dois Amigos e um Chato” de Stanislaw Ponte Preta. É um livro bem divertido, com várias crônicas, e a maioria delas mostra aspectos cotidianos e engraçados

	da vida.
SUJEITO 4	Gosto de ler artigos científicos, da minha área, a Física. Compro revistas e leio muito sobre isso.

7. Dos textos literários que você já leu há algum ou alguns que você não tenha gostado? Pode citar e nos dizer por que?	
SUJEITO 1	Há vários. Do ensino fundamental, eu realmente não gostava de nenhum, exemplos: A Ilha Perdida, Correntes do Coração (não estou certa sobre o título). Do ensino médio, eu não gostava de autores como Lygia Fagundes Telles, Clarice Lispector, Tomás Antônio Gonzaga, Antonio Callado e alguns outros. Dos que eu li por minha iniciativa, não gostei de O Labirinto, de Kate Moss.
SUJEITO 2	Não me lembro de algum que não tenha gostado.
SUJEITO 3	Eu não gostei dos textos teatrais que li. Quando encenadas as histórias são interessantes, porém quando tive que ler algumas peças achei-as estranhas.
SUJEITO 4	Desculpe, mas não lembro de nenhum.

8.Na sua história de leitura há títulos ou autores pendentes, ou seja, que gostaria de ler?	
SUJEITO 1	<p>Sim, gostaria de ler Admirável Mundo Novo, O Médico e o Monstro, O Mundo de Sofia, História de Heródoto, e Dom Quixote original. Alguns eu comecei, mas nunca terminei.</p>
SUJEITO 2	<p>Sim, há vários que eu ainda não li ou que gostaria de reler, e quanto ao autor gostaria de ler mais livros de Machado de Assis.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marília de Dirceu – Tomás António Gonzaga • A Mão e a Luva – Machado de Assis • Não consultes médico – Machado de Assis • Os Sermões – Pe. António Vieira
SUJEITO 3	<p>Não sei se algum dia irei ler, mas me parece muito interessante a literatura alemã. Títulos como: Fausto, Tristão e Isolda, Assim Falou Zaratustra, etc. Acho que esse interesse vem do fato de eu gostar um pouco de ópera e essas são histórias que se transformaram em óperas (com exceção de “Assim Falou Zaratustra”).</p>
SUJEITO 4	<p>Não, não há nenhum.</p>

3.2.3 Análise das histórias de leitura dos sujeitos da pesquisa

Analisando as histórias de leitura dos sujeitos entrevistados, e refletindo sobre elas, podemos ver que, embora, seja um grupo muito reduzido, há muitas variáveis, haja vista que cada sujeito apresentou informações que não foi possível padronizar. Mantendo-nos fiéis aos princípios da pesquisa científica, citamos Triviños (1987), que, sobre as anotações de campo, diz que “a exatidão das descrições dos fenômenos sociais é um requisito essencial da pesquisa qualitativa, como primeiro passo para avançar na explicação e compreensão da totalidade do fenômeno em seu contexto, dinamismo e relações.”(TRIVIÑOS, 1987, p. 155).

As respostas dos entrevistados revelaram que em alguns casos, o incentivo à leitura desde que eram pequenos, os fez participar em eventos de letramento significativos e prazerosos, porém, também podemos ver que um dos entrevistados não demonstrava interesse pela leitura, no entanto, participava de uma outra forma de letramento literário, que era assistir desenhos de super-heróis, na TV.

Também ficou em evidência que o ensino de literatura na escola, não representou um evento de letramento muito significativo para os entrevistados. Foi de pouca relevância. Apesar disso, consideramos que, o fato de que um dos entrevistados afirmou ter lido só os resumos das obras literárias exigidas pela escola, demonstrou uma forma diferente de participação em evento de letramento literário (que seria a leitura de resumos de obras literárias, e não as obras completas).

No caso do sujeito 3, é interessante observar que expressa interesse pela literatura alemã, e é capaz de estabelecer associação entre literatura e outras formas de expressão artística, como por exemplo, a ópera, gênero pouco apreciado por pessoas

jovens. Quando ele diz “Acho que esse interesse vem do fato de eu gostar um pouco de ópera e essas são histórias que se transformaram em óperas (com exceção de “Assim Falou Zaratustra”), cremos que fica em evidência conhecimento literário que não foi adquirido na escola.

Parece-nos interessante como os entrevistados têm clara opinião sobre as aulas de literatura, da sua época escolar. Vejamos, por exemplo, o que diz o sujeito 1, quando lhe perguntamos: “Dos textos literários que você já leu há algum ou alguns que você não tenha gostado? Pode citar e nos dizer por que?”

Ela respondeu: “Há vários. Do ensino fundamental, eu realmente não gostava de nenhum, exemplos: A Ilha Perdida, Correntes do Coração (não estou certa sobre o título). Do ensino médio, eu não gostava de autores como Lygia Fagundes Telles, Clarice Lispector, Tomás Antônio Gonzaga, Antonio Callado e alguns outros. Dos que eu li por minha iniciativa, não gostei de O Labirinto, de Kate Moss.”

Os autores que ela cita, e diz não ter gostado, todos encontram-se nas antologias ou nos livros didáticos. Ainda ficamos com uma curiosidade científica respeito do ensino de literatura: Os alunos poderiam selecionar o que ler e como o fazer? Quando o entrevistado diz não ter gostado de um autor, do que será especificamente que não gostou? Do estilo, da linguagem, das estratégias narrativas? São perguntas que vão ficando no ar, mas que pode ser interessante buscar respostas.

Analisemos a resposta à pergunta 1, elaborada com o objetivo de conhecer as lembranças dos sujeitos de pesquisa, em relação com suas primeiras participações de eventos de letramento, literários ou não.

O sujeito 1, expressou-se com grande eloquência, e se mostrou conhecedor de vários tipos de leitura, como gibis, livros infantis, mangas e obras

consagradas pela mídia, no mercado, como Harry Potter e O Senhor dos Anéis. Esse sujeito mostra-nos que seu gosto pela leitura começou antes da escolarização, por meio da mediação da sua mãe, posteriormente a escola ofereceu eventos de letramento literário, em experiências prazerosas. Porém, também, esse sujeito referencia obras das quais não gostou. Isso nos leva a refletir sobre a seleção de leituras literárias que a escola realiza. Quais são os critérios que intervêm nessa seleção? Esses critérios levam em consideração o cânone, os interesses didáticos do professor, os interesses dos alunos?

E após a seleção, de que forma se realizam essas práticas de leitura? Há uma preocupação especial com práticas de letramento literário ou essa especificidade fica fora dos objetivos e dos conteúdos?

Pelo traço qualitativo-descritivo da nossa pesquisa, não temos como propósito buscar respostas exatas às perguntas. Nosso interesse reside em levantar as formas de apropriação do texto literário, assim como a participação da escola, como instituição autorizada, na formação do leitor literário.

Observamos que como resposta à primeira pergunta, dois sujeitos mencionaram a leitura de gibis, fato que consideramos importante, porque é uma atividade realizada fora do contexto escolar, mas que também exige uma forma especial de leitura e o domínio de certos códigos, como a ordem das falas dos personagens, a linguagem, a presença de ilustrações, etc.

Por outro lado, o cânone não incorpora esse tipo de leitura, embora já apareçam com frequência em livros didáticos, tanto de primeira a quarta série, quanto de quinta a oitava e, nos livros de Ensino Médio. Mais uma vez formulamos a pergunta “como efetuam a leitura desses textos os leitores?”

Hansen (2005), afirma que seria interessante, no ensino literário, fazer uma descrição do como ler, ou talvez, de como se lê realmente, embora ele admita que há muita coisa no ato de ler, que não pode ser verbalizada. Desta afirmação depreende-se que há distintas formas de apropriação do texto literário, isto é, cada leitor desenvolve suas próprias estratégias de leitura, as quais fazem da leitura um ato individual inserido no social, sem esgotar as múltiplas formas de atribuir sentido ao texto literário.

No caso da segunda e terceira pergunta, sobre as lembranças de eventos significativos de letramento literário na idade infantil, os sujeitos 1 tinha lembranças de histórias que lhe contavam, citando a mãe e a avó, como mediadoras entre ela e os textos. O sujeito 2 lembra de uma história, porém não tem claro a origem da lembrança. Já o sujeito 3, não referiu lembranças dessa época, e, o sujeito 4 disse que seus pais liam historinhas para ele, mas ele não gostava.

Dessas afirmações desmistificam uma crença bastante generalizada, no sentido de que o gosto pela leitura transmite-se, primeiro pelos pais e, depois pelos professores. Essa hipótese não se confirma com o sujeito 4, pois ele afirma que os pais empenhavam-se em lhe mostrar o valor da leitura, sem obter sucesso.

Perguntamo-nos: donde vem o gosto pela leitura? Também, como nos outros casos, não temos a resposta.

Com relação às perguntas 4 e 5, que pede para recordar aspectos sobre as aulas de literatura e sobre obras lidas, também encontramos diversidade de respostas, que oferecem terreno fértil para análise.

O sujeito 1 disse que não lembra quase nada das aulas de literatura durante o Ensino Fundamental e, do Ensino Médio, suas lembranças confirmam o que já

afirmamos no capítulo 2 da nossa dissertação: a escolarização da literatura preocupa-se com a historicidade e não com oferecer possibilidades de letramento literário.

Esta afirmação confirma-se, também com a resposta do sujeito 2, que diz que, no Ensino Médio estudavam, nas apostilas, sobre literatura, mas não disse que realizassem leitura literárias. Também, nas afirmações desse sujeito, percebe-se um vazio deixado pela escola, pois, para citar os autores, foi necessário que buscasse os nomes em internet. Já, por outro lado, e fazendo uma outra leitura, o sujeito tem interesse em continuar sua formação leitora, ao expressar o desejo de reler algumas obras. Nesse caso, podemos apontar que, mesmo que a escola não tenha deixado nesse sujeito lembranças muito palpáveis, pelo menos deixou informações de um cânone literário.

O sujeito 3 apresenta um dado novo. Ele gostava das linhas de tempo dos movimentos literários e, também gostava das relações da literatura com outras formas de expressão artística, tais como a música, além de mostrar interesse na contextualização da arte com a História da Humanidade.

Esse mesmo sujeito vê na literatura um meio de lazer e de diversão, pois afirma que gostava de leituras engraçadas. Percebemos nessas afirmações uma prática de letramento literário claramente estabelecida, pois, em determinados contextos, faz-se uso da leitura literária buscando o prazer, ou seja, fazendo uso do que Candido (1995) chama de direito à literatura.

Quando perguntamos aos sujeitos sobre obras literárias que não tenham gostado, apareceram dois dados muito importantes. O sujeito 1, com todo o letramento literário que tem, respondeu sem ambigüidades, citando nomes de obras canônicas que não gostou.

Já, o sujeito 3, ao ser indagado sobre o tema, também tinha claro que não gostava de ler obras teatrais, possivelmente por não estar familiarizado com essa tipologia textual.

Percebemos nisso um vazio na escolarização da literatura, porque não põe ao alcance dos alunos textos escritos nessas convenções, e, acreditamos, todos os gêneros literários deveriam ter seu espaço na escolarização da literatura e o teatro é uma expressão artístico-literária, importante, também, na construção da identidade do indivíduo.

Encerraremos aqui, por enquanto, nossa análise das histórias de leitura dos sujeitos da pesquisa, porém, retomaremos algumas informações, para cruzá-las com os dados sobre a recepção do conto.

3.2.4 A leitura narrativa dos sujeitos entrevistados: os dados

Na seqüência do nosso trabalho vamos apresentar os depoimentos dos alunos sobre a leitura do conto *No retiro da figueira*, de Moacyr Scliar, que pode ser encontrado no anexo 3.

Um resumo do conto

Trata-se de uma narrativa curta que conta a experiência de um casal de classe média, com filhos, que decidem comprar uma casa num condomínio fechado, de trinta residências. Pareceu-lhes o lugar ideal para morar, pois, os vizinhos eram pessoas como eles: diretores de empresa, profissionais liberais, dois fazendeiros. Muitas árvores,

passarinhos que cantavam pontualmente às sete da manhã, pessoas simpáticas, guardas atenciosos, bem vestidos, sistema de alarmes impecável. Tudo muito bom, “bom demais”, diz o narrador. O primeiro mês que moraram no condomínio tudo foi como prometido, um clima de sonho.

Aos poucos a calma foi interrompida: num domingo de manhã soou a sirene de alarme, os vizinhos se reuniram no salão de festas, perto do lago. Encontraram os guardas armados de fuzis. Explicaram que tinham decidido reuni-los nesse local, por medida de segurança: havia marginais nos matos ao redor do Retiro. Pediram para não saírem nesse domingo. Afina – disseram-lhes, estava um belo dia e tinham todo o condomínio para desfrutar de um dia de descanso.

Ficaram retidos nesse “paraíso” naquele dia e no seguinte, até que a polícia cercou o local. O narrador diz que alguns estavam até gostando de ficarem sem sair, fazendo o que quisessem ou não fazendo nada, mas ele, não.

Na verdade, tratava-se de um seqüestro planejado desde os começos. Eles, os moradores, tinham sido seqüestrados pelos “guardas tão amáveis” e foram embora, todos, num jatinho. Diz o narrador que ele está certo de que estão gozando o dinheiro pago pelo resgate dos moradores, uma quantia suficiente para construir dez condomínios iguais ao Retiro, que ele, sempre achou..bom demais.

.....

Após a leitura do conto, feita de forma individual, em material fotocopiado, os sujeitos da pesquisa responderam perguntas, em questionário elaborado para verificar os sentidos que atribuíram à narrativa.

Transcrevemos essas respostas. Adotamos, como no caso da entrevista semi-estruturada, o formato de tabela.

1. Você já conhecia o autor Moacyr Scliar? Se sua resposta for afirmativa, pode dizer o que sabia dele?	
SUJEITO 1	Sim, quando estudei no Atelier de Redação, nos passaram um livro dele – creio que o título era O Mistério da Casa Verde, ou algo assim. Era uma história que tinha sido inspirada no conto O Alienista, de Machado de Assis – servia como uma continuação do conto, nos dias atuais.
SUJEITO 2	Não, não o conhecia.
SUJEITO 3	Não, nunca tinha ouvido falar.
SUJEITO 4	Não, não o conhecia

2. Após a leitura do conto <i>No retiro da Figueira</i>, pode dizer se gostou ou não e explicar o(s) motivo(s)?	
SUJEITO 1	Gostei muito, porque a primeira vez que eu li não imaginava o desfecho. Gosto quando a história me surpreende e essa conseguiu.
SUJEITO 2	Sim, gostei do conto, pois este retrata bem a realidade vivida ultimamente no Brasil, onde pessoas com poder aquisitivo alto tentam viver em locais super protegidos, afastadas da “sociedade

	perigosa.” Mas mesmo assim, não conseguem a segurança que almejam, pois como no conto, confiaram em pessoas corruptas (a própria segurança do condomínio).
SUJEITO 3	Gostei porque o autor tem uma forma original de contar os fatos.
SUJEITO 4	Sim, confesso que gostei muito Parece que eu estava esperando que acontecesse algo, mas não sabia o que.

3. Durante a leitura do conto você experimentou curiosidade, tédio, medo, alegria ou outros sentimentos? Pode explicar quando e por que?

SUJEITO 1	Curiosidade é a descrição adequada. Como a personagem ficou dizendo “era bom demais” o tempo todo, devia haver alguma coisa errada, só restava descobrir o que. Fiquei ansiosa pelo final e ele me surpreendeu
SUJEITO 2	Sim, experimentei a curiosidade quando no conto é falado que apenas algumas pessoas receberam o prospecto. E também, o que aconteceria posteriormente, pois toda aquela perfeição do condomínio parecia que não duraria para sempre.
SUJEITO 3	Fui sentindo muita curiosidade. Quando li que dizia “bom demais” fui desconfiando.

SUJEITO 4	Bom, senti um pouco de desconfiança, assim como esperando que algo de ruim acontecesse com essas pessoas.
------------------	---

4. Qual é a sua opinião sobre a mulher do protagonista?	
SUJEITO 1	Acho que ela é a expressão de como se sentem as pessoas diante da violência – a vontade de fugir para uma ilha reservada, onde ninguém lhe alcance, um lugar distante onde não pode ser ferido. O ser humano tem a necessidade de afastar o mal de si, seja trancando-o longe, seja trancando a si mesmo longe dele.
SUJEITO 2	Além de toda a questão da insegurança que a mulher sentia no bairro onde morava, pelos sucessivos fatos de violência, acredito que ela experimentou um pouco de deslumbramento quando conheceu o condomínio.
SUJEITO 3	Pareceu-me que era uma mulher comum, um pouco burguesinha, querendo morar em algum lugar afastado.
SUJEITO 4	Imagino que é uma chata, daquelas que falam e falam sem parar.

5. Na sua opinião há indícios de algum tipo de discriminação no conto? Pode explicar?

SUJEITO 1	<p>Bem, o fato de só alguns terem recebido o anúncio do condomínio não denota discriminação, afinal, se é para seqüestrar alguém desse jeito, o seqüestrador realmente tem que escolher a vítima – não seriam quaisquer pessoas que chamariam tanto a atenção ou renderiam tanto dinheiro. Ele apenas foi seletivo para chegar ao seu fim. Quanto ao narrador, ao conhecer os outros moradores do condomínio, ele diz que gostou deles porque era gente como ele. Isso poderia indicar sinal de que ele discrimine as pessoas por condição econômica ou posição social, mas não há como ter certeza disso – ele não diz expressamente que gostou deles por conta dessas características, mas sim que essas características conquistaram a simpatia dele, porque afinal, eles eram muito parecidos. Não há indicação de que ele fosse tratar de forma diferente que não fosse do mesmo status que ele, apenas de que ele gosta de pessoas que são assim, como ele.</p>
SUJEITO 2	<p>Sim, acredito que seja um tipo de discriminação quando: <i>- a mulher ficou ainda mais entusiasmada quando soube que o chefe da segurança era formado em direito...</i> (se ele não fosse formado, ou se tivesse que profissão com menor “status”, talvez ela não tivesse ficado tão entusiasmada);</p>

	<p>- <i>o chefe dos guardas me apresentou a alguns dos compradores. Gostei deles: gente como eu, diretores de empresa, profissionais liberais, dois fazendeiros...</i> (possivelmente pessoas ricas, e que estavam à altura de viver no mesmo local que a família do protagonista e ele passariam a viver);</p> <p>- Naquela semana descobri que o prospecto tinha sido enviado apenas a uma quantidade limitada de pessoas. Na minha firma, por exemplo, só eu o tinha recebido. Minha mulher atribuiu o fato a uma seleção cuidadosa de futuros moradores -- e viu nisso mais um motivo de satisfação... (os privilegiados são poucos e convivem em pequenos e fechados grupos).</p>
<p>SUJEITO 3</p>	<p>Sim, é como separar as pessoas da sociedade, por um lado os que podem ter tudo e por outro, os que não podem ter nem segurança para morar.</p>
<p>SUJEITO 4</p>	<p>Sim, vejo muitas formas de discriminação no conto. Quando diz "ele deve ser formado em alguma universidade".</p> <p>Parece que só as pessoas que têm um diploma superior contam para os protagonistas.</p> <p>Também quando mostra a vida dentro do condomínio, moravam como se só eles existissem.</p>

6. Antes de chegar ao desenlace do conto, você já o tinha previsto? Pode explicar?	
SUJEITO 1	Não, não o tinha.
SUJEITO 2	Toda aquela perfeição do condomínio parecia que não duraria para sempre.
SUJEITO 3	Não sabia como acabaria a história, mas desconfiava quando o narrador dizia que estava bom demais.
SUJEITO 4	Sim, quando diz que no primeiro mês tudo foi muito bom. Nesse momento pensei que viria algo que quebraria essa calma.

3.2.5 Análise dos dados da recepção do conto

Nesta etapa do nosso trabalho vamos falar sobre a forma como os leitores receberam o conto, baseando-nos nos dados apresentados nas tabelas das páginas anteriores.

Direcionamos as perguntas do instrumento da coleta desses dados objetivando conhecer de que forma nossos leitores realizaram a leitura do texto literário proposto, como deram sentido ao texto, se reconheceram nele os protocolos da escrita ficcional, se fizeram antecipações, se confirmaram suas expectativas, se descobriram

trilhas traçadas pelo texto ou se foram pelos seus próprios caminhos, fazendo, como diz Eco (2001), passeios pelo bosque.

De acordo com a tipologia da nossa pesquisa, não estamos interessados em resultados e sim, no processo, portanto, faremos uma descrição e análise dos dados colhidos.

A primeira pergunta referia-se ao autor, Moacyr Scliar. Somente uma das entrevistadas o conhecia, embora ele seja um escritor de vasta produção, além de ser membro da Academia Brasileira de Letras, desde 2003. Quisemos começar com essa pergunta, não por considerarmos de fundamental importância conhecer nomes e mais nomes de escritores, pois, como já dizemos em repetidas ocasiões, ao longo do nosso trabalho, cremos que o ensino de literatura deva ser menos voltado para a historicidade e mais para os eventos de letramento literários significativos.

A resposta afirmativa do sujeito 1 mostra que nas suas práticas escolarizadas não conheceu o autor, mas sim o conheceu em prática extra-escolar fora da instituição de Ensino Médio.

A segunda e a terceira pergunta, referem-se à experiência estética vivenciada com a leitura. Os quatro sujeitos disseram ter gostado, uns por um motivo, outros por outro. Todos eles reconheceram no texto o traço ficcional, porém, gostaram pela verossimilhança. É que quando o leitor reconhece na leitura elementos com os quais é possível estabelecer uma identidade, reconstrói sua própria história, se apoiando em fragmentos da narrativa. São os elementos da escrita literária acionando elementos da subjetividade do leitor.

Petit (2001) diz que “el texto viene a liberar algo que el lector llevaba en él, de manera silenciosa. Y a veces encuentra allí la energía, la fuerza para salir de un

contexto en el que estaba bloqueado, para diferenciarse, para transportarse a otro lugar”¹⁶. (PETIT, 2001, p. 48).

Nas respostas à pergunta 2 observa-se que os sujeitos tiveram expectativas, curiosidade. O sujeito 4, por exemplo, mesmo tendo afirmado, na sua história de leitura, que não gostava de ler textos literários, respondeu :”Sim, confesso que gostei muito. Parece que eu estava esperando que acontecesse algo, mas não sabia o que”.

Por meio dessa resposta é possível inferir que o sujeito, apesar de declarar-se não leitor literário, demonstrou conhecer as convenções da escrita literária, pois sabia que depois do equilíbrio, deveria vir uma ruptura dele. Isso, na nossa opinião, é uma consequência da escolarização da literatura, pode ser inconsciente, mas existe o conhecimento.

Em relação à pergunta 3, os quatro sujeitos deixaram em evidência que aceitaram o jogo proposto pelo texto, o de desconfiar da situação, por meio de pequenas pistas, como por exemplo, “era bom demais”. Inclusive, na resposta, o sujeito 1 transcreve a fala literalmente esse enunciado que representa o pensamento do narrador.

O sujeito 4, ao igual como na resposta à pergunta 2, confirma seu envolvimento com a leitura, isto é, sem tomar consciência do fato, a leitura literária teve efeito sobre ele. Tanto ele, quanto os outros sujeitos da pesquisa, provavelmente não conseguem descrever o que sentiam durante a leitura, exceto o sujeito 1, que afirmou “curiosidade é a descrição adequada. Como a personagem ficou dizendo “era bom demais” o tempo todo, devia haver uma coisa errada, só restava descobrir o que. Fiquei ansiosa pelo final e ele me surpreendeu.”

¹⁶ O texto libera algo que o leitor trazia com ele, de maneira silenciosa. E às vezes encontra ali sua energia, a força para sair de u contexto no qual estava bloqueado, para se diferenciar, para se mudar a um outro lugar. (Tradução nosa)

Se analisarmos bem essa fala e fizermos a verificação no texto, poderemos ver que, na verdade, o narrador disse só uma vez “quanto a mim, estava achando tudo muito bom. Bom demais”. (SCLIAR, 2003, p. 143), e, depois, só no último enunciado do conto repete “[...] que eu – diga-se de passagem, sempre achei que era bom demais”. (SCLIAR, 2003, p. 145). Por que, então, o sujeito 1, teve a impressão de que o narrador “sempre” tinha dito isso?

Se esse sujeito conseguisse descrever o ato da sua leitura, poderia, possivelmente identificar sua antecipação ao texto, que depois pode confirmar, quando chegou ao desenlace.

A quarta e a quinta pergunta indagam o leitor sobre a opinião que se formaram acerca da mulher do protagonista e sobre a presença ou ausência de elementos que denotem algum tipo de discriminação. Formulamos a quarta pergunta com fim de verificar se os sujeitos viam nesse personagem feminino algum estereótipo social, e, a pergunta 5, para ver se nos significados que os leitores atribuíram ao texto, houve analogias com valores presentes na sociedade.

Sobre a personagem que representa a mulher do narrador, efetivamente pode-se afirmar que simbolizou para os sujeitos um estereótipo de situação e de indivíduos. O sujeito 1, disse que essa personagem é a “expressão de como se sentem as pessoas diante da violência – a vontade de fugir para uma ilha reservada, onde ninguém lhe alcance, um lugar distante onde não pode ser ferido.” Ela segue sua afirmação dizendo: “o ser humano tem a necessidade de afastar o mal de si, seja trancando-o longe, seja trancando a si mesmo longe dele”.

A análise das palavras desse sujeito, permite ver que, por meio da leitura de um texto literário, um leitor comum está captando o mundo pela palavra e, está

conseguindo expressar a identidade que estabelece entre o texto ficcional e a realidade. Claro, esse mesmo sujeito, na sua história de leitura, demonstrou ter participado de eventos de letramento literário que lhe proporcionaram o conhecimento dos protocolos de uma leitura especializada, como é a leitura literária.

Na entrevista semi-estruturada sobre a história de leitura, esse sujeito fala que, na sua escola de Ensino Fundamental, disponibilizavam livros para que os alunos os levassem no final de semana. Portanto, esse sujeito recebeu na escola a ação mediadora para se tornar um leitor literário, formação que tem continuado com leituras não escolarizadas.

Retornando à nossa análise dos dados sobre a recepção do conto, o sujeito 2, percebe na personagem feminina identificada no texto, um sentimento que ela chama de “deslumbramento” e, justificou, verbalmente, essa opinião, dizendo que além de o condomínio oferecer segurança, a personagem estava deslumbrada pelo *status* que significava morar nesse lugar.

Depreende-se dessa fala, que o sujeito 2, fez uma inferência, dando sentido à estruturas não evidentes no texto, mas sugeridas no ato da fala. Esse sujeito 2, na sua história de leitura diz que no Ensino Fundamental, teve professoras muito dedicadas, que incentivavam muito a leitura de narrativas e poemas. Ou seja, seu letramento literário iniciou-se na escola, sendo reforçado com leituras não escolarizadas, em livros que seus pais compravam. Além disso, o sujeito 2 afirma que gostava de escrever.

Já, no Ensino Médio, o mesmo sujeito diz que as aulas de literatura eram seguindo apostilas, nas quais havia história da literatura brasileira e, geralmente,

resumos de narrativas. A leitura desse material era enriquecida com discussões em grupos.

Analisando essas informações, e as respostas dela à outras perguntas sobre sua história de leitura, podemos afirmar que, ainda depois de ter deixado o Ensino Médio, ficou com o modelo de literatura que dá a escola, pois diz que gostaria de reler algumas obras canônicas, como *Os sertões*, *Morte e Vida Severina*, *Marília de Dirceu* e outros. Acreditamos que esses títulos os tenha conhecido na escola, pois em momento algum refere-se a outras leituras não consagradas pela crítica nem pelo mercado. Isto é, o letramento literário desse sujeito é ainda produto da escolarização, e, aparentemente, não ampliou seus horizontes de leitura.

Em relação à pergunta 5, sobre indícios de algum tipo de discriminação, presente no conto, todos os sujeitos da pesquisa interpretaram a presença símbolos de um tipo de discriminação social, pois os protagonistas deram muito valor ao fato de morarem no condomínio, pessoas como eles, entendendo que isso identificava um grupo social privilegiado, os que podiam morar num lugar como esse, e, inclusive, um dos entrevistados afirma que “é como separar as pessoas da sociedade, por um lado os que podem ter tudo e por outro, os que não podem ter nem segurança para morar”.

Por sua parte, o sujeito 4, foi muito claro em declarar que a fala do narrador “ele deve ser formado em alguma universidade” evidencia uma crença: só as pessoas que têm diploma superior gozam de prestígio social.

Novamente vemos como os leitores aceitam o jogo proposto pelo texto narrativo, completando-o com sua leitura de mundo. Perguntamo-nos se essa forma de ler foi aprendida na escola ou fora dela.

Finalmente, analisando as respostas dadas à pergunta 6, que dizia textualmente: “antes de chegar ao desenlace do conto, você já o tinha previsto?”, não houve consenso. O sujeito 1 disse categoricamente que não tinha previsto nada. Os sujeitos 2 e 3, disseram que esperavam algo, mas não sabiam o que. Só o sujeito 4 respondeu afirmativamente; ele esperava uma ruptura ao equilíbrio. Nesse sentido as respostas dos sujeitos 2 e 4 são parecidas, pois os dois esperavam essa ruptura. A única diferença entre as duas respostas é que uma é enfática e a outra é um pouco ambígua.

Essa diferença mostra como o ato da leitura não é uniforme, nem é uniforme a forma de apropriação do texto narrativo. Em determinado momento da leitura, uns leitores se antecipam, apresentam soluções ao enigma, e, vão corrigindo ou confirmando seus pressupostos. Outros, esperam, têm expectativas, mas não chegam a concretizá-las, querem ser surpreendidos, sem colaborar com o autor, possivelmente para prolongar mais a experiência estética que o texto de ficção lhe proporciona.

Para concluir esta análise e, antes de entrarmos nas considerações finais da nossa pesquisa, parece-nos pertinente afirmar que, na leitura do conto proposto, nossos sujeitos mostraram-se leitores conhecedores de protocolos e convenções relativas especificamente ao conto, uma vez que realizaram a leitura da narrativa percebendo sua simbologia e incorporando seu conhecimento de mundo, para completar o sentido do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nosso trabalho com muitas dúvidas, interrogantes, questionamentos. Curiosidade científica originada pelo desejo de conhecer mais profundamente o ser humano e alguns dos processos que envolvem sua participação na sociedade. Animou-nos neste trabalho, o desejo de aprofundar nos processos da leitura, com o desejo de crescer e contribuir para o crescimento dos outros, mesmo que seja uma pequeníssima contribuição.

Por onde começamos? Desejávamos conhecer de que forma uns sujeitos realizavam a leitura e apropriação de um texto narrativo, um conto, e , como se posicionavam diante desse conto para atribuir-lhe sentido, múltiplos significados, efetivando o princípio de polissemia do texto.

Partimos de uns pressupostos. Nossos sujeitos de pesquisa tinham passado pelo ensino formal de literatura, ou seja, sujeitos com letramento literário, por terem estudado treze anos na escola, instituição com autoridade, outorgada pela sociedade, para formar leitores, neste caso, leitores literários.

Nosso interesse na formação do leitor literário origina-se na convicção de que a literatura, por meio de diferentes gêneros e tipologias, contribui para a compreensão do mundo e para a participação na sociedade.

No nosso trabalho afirmamos e demonstramos que a leitura tem sido tema de estudo de numerosas áreas do conhecimento, por ter uma importância indiscutível, na formação da individualidade e da coletividade.

Fundamentados em diversas teorias e abordagens da leitura, estuda-se o processo da escolarização e do letramento, e, como uma parcela dele, estuda-se o letramento literário,

Definem como letramento literário todas as práticas que em determinados contextos, fazem uso da escrita literária. A escrita literária tem vários traços que a caracterizam: ficcional, sem compromisso com a realidade, uso especial da linguagem. Mas, é só isso?

Também muitos teóricos se empenharam em responder essa pergunta e em definir os limites entre o literário e o não literário, o fictício e o real..

Hansen (2005) afirma que um enunciado é fictício quando seu efeito de significado não pode ser corrigido pela realidade. Quer dizer, que se um leitor se dispõe a ler um texto ficcional, não cabe tentar verificar informações, como se se tratasse de outra natureza de texto.

Mas não todos os leitores sabem essa convenção e, muitas vezes querem processar o texto literário como se fosse uma fonte de informação e não estão completamente errados, porque a literatura também faz registros de uma realidade, em determinada época e em determinado lugar

É isso, precisamente, o que buscamos sempre no nosso trabalho, ou seja, verificar se determinados leitores reconheceriam a ficção num conto, de temática muito atual, ou, se iriam revisar os jornais para ver se o fato narrado no conto já tinha era matéria de reportagem, como mais um golpe de bandidos.

Nossos leitores não fizeram isso, porque, sem emitir juízos de valor sobre eles, evidenciaram conhecimento para lidar com um texto ficcional, o qual foi reconhecido sem equívocos.

Nossos sujeitos, jovens universitários que estudam língua espanhola no Instituto de Línguas da Universidade Estadual de Maringá, aceitaram ser sujeitos de pesquisa, responderam um questionário destinado à identificação (idade, sexo, curso que realizam na UEM, grupo familiar), participaram de uma entrevista semi-estruturada nos informando sobre suas histórias como leitores, revelando o que lembravam de seus primeiros contatos com a leitura, de suas aulas de literatura no Ensino Fundamental e Médio, realizaram a leitura do conto, e novamente participaram de entrevista semi-estruturada, para relatar sua experiência como leitores do conto *No Retiro da Figueira*, de Moacyr Scliar.

Nossos passos seguiram exatamente essa seqüência, primeiro quisemos saber como tinham se constituído em leitores literários. O convívio com ele, como professora de espanhol tinha possibilitado conhecer-lhes sob outra perspectiva, embora, em conversações informais já tivessem antecipado algumas informações sobre o tema. Nas aulas de língua espanhola fala-se dos mais variados assuntos, então algumas vezes já tinham contado alguma experiência como leitores, mas sem aprofundar.

A coleta de dados foi muito valiosa e os sujeitos foram eloqüentes, tanto quanto puderam, considerando que para alguns deles o tema não se apresentava atrativo, haja vista que os sujeitos eram de áreas afastadas das letras. O sujeito 1 é aluno do curso de Direito, o sujeito 2 é aluno do curso de Biologia, (doutorado), o sujeito 3 é aluno do curso de Engenharia e o sujeito 4 é aluno do curso de Física (doutorado). Diante da especificidade do curso de cada um deles, pode-se compreender que não fosse tão fácil falar sobre seu letramento literário.

Mesmo assim, colaboraram com a pesquisa e se esforçaram em responder de acordo com a sua realidade, fato que se pode observar pela ausência de respostas padronizadas.

Eles realizaram a leitura, vivenciaram a experiência estética e, como diz Hansen (2005), tiveram liberdade incondicionada de ação.

Pelas afirmações que fizeram, tentando refazer o ato da leitura do conto, de descrever esse ato, deixaram em evidência que conheciam “as convenções simbólicas do texto, entendendo-as como procedimentos técnicos de um ato de fingir”. (HANSER, 2005, p. 26).

Processando os dados colhidos, podemos discutir vários aspectos em que se relacionam as histórias de leitura com a recepção do conto. Perguntávamos, por exemplo, que lembranças tinham dos seus primeiros contatos com leitura, ou seja, sobre seus primeiros eventos de letramento. Os sujeitos que conseguiram referir mais lembranças, ou seja, que suas práticas de letramento literário tinham sido mais relevantes, foram também, mais explícitos quando se tratou de se referir à recepção do texto literário. Exemplo disso é o sujeito 1, que tinha várias recordações de suas primeiras leituras, evidenciando que gostava dessas práticas, também evidenciou maior participação como co-autor no conto, ou, pelo menos pode ser mais explícito no momento de descrever seu ato de leitura.

Esse sujeito, também, pelas suas respostas, nos fez saber que, mesmo fora da escola, continua crescendo no seu letramento literário, pois realiza leituras de textos literários, já não sob a obrigação escolar. Ou seja, esse sujeito exerce seu direito à literatura, usando uma expressão de Candido. (CANDIDO, 1995).

O sujeito 2 não tinha tantas recordações sobre seus primeiros contatos com a leitura. Parece-nos importante dizer que estudou em escola rural, razão pela qual, possivelmente, havia menos acesso a livros ou revistas. As lembranças desse sujeito são difusas e, talvez sinta os vazios deixados pela escola, pois afirma que gostaria de retomar algumas leituras de seu período de escolarização. Essa é uma leitura nossa sobre o fato, mas cremos que tem fundamento, uma vez que o sujeito teve até a preocupação de navegar em internet, para buscar títulos e autores consagrados pela crítica. E, aparentemente, para esse sujeito foi muito importante identificar esse desejo. Ou seja, gostaria de crescer em seu letramento literário, mas não tem autonomia para selecionar o repertório de leituras e, ainda valoriza o que a escola valoriza.

O sujeito 3 tem lembranças não escolarizadas, leitura de revistas de quadrinhos, as quais representavam seu maior passatempo. Para esse sujeito, o gosto pelas aulas de literatura residia no fato de conhecer história da literatura, e tem noção de que há outro repertório fora do ambiente escolar, haja vista que manifesta seu desejo de ler alguns títulos da literatura alemã, além de expressar seu gosto pela ópera, gênero que talvez nem estudou na sua escolarização. Quanto à recepção do texto literário, esse sujeito disse ter gostado da forma original de narrá-lo, e também evidenciou conhecer os protocolos da escrita literária, uma vez que experimentou desconfiança diante do equilíbrio perfeito e, esperava uma situação em que esse equilíbrio fosse alterado. Quanto ao desenlace, não se arriscou a fazer antecipações, porém sabia que alguma coisa ia acontecer. Ou seja, como leitor optou pela segurança do texto, ao invés de elaborar hipóteses, talvez pelo temor de errar e depois ter de corrigi-las.

O sujeito 4 afirma não gostar de ler textos literários. Prefere os textos especializados na sua área de estudos e afirma nunca ter sentido interesse pelo texto

literário, embora seus pais tenham insistido em tentar introduzi-lo na leitura ficcional. Mesmo assim, é interessante observar que esse sujeito aceitou a provocação do texto, criou expectativas e até complementou um dos vazios do texto, imaginando características para um dos personagens.

Após esta análise dos dados, mesmo que breve, cremos que podemos afirmar que, a tarefa da escola, em relação ao letramento literário, deixa em evidência, por um lado, que poderia proporcionar aos alunos experiências mais significativas, e, por outro lado, também ficou evidente que, mesmo com uma abordagem convencional da escolarização da literatura, os alunos demonstraram conhecimento de convenções de leitura literária.

Cremos que é necessário repensar o ensino literário nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, porque, como afirma Cosson “se quisermos formar leitores capazes de experimentar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler.[...] É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo.(COSSON, 2006, p. 30)

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Flavio. *As questões da crítica literária*. In: MARTINS, Maria Helena (org.) *Outras leituras*. São Paulo: Itaú cultural, 2000
- ANDRÉ, Marli E.D.A. & LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. EPU, 1986.
- AZEVEDO, Ricardo. *Formação de leitores e razões para a literatura*. In: SOUZA de, Junqueira, Renata. Org.I. São Paulo: Difusão cultural do livro, 2004.
- BATISTA, A. A. e GALVÃO, A. M. *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Coleção Linguagem & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BLIKSTEIN, Izidoro. *Técnicas de comunicação escrita*. São Paulo. Ática, 1997.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal. Porto Editora, 2003.
- CALVINO, Ítalo. *Se um viajante numa noite de inverno*. Tradução: Nilson Moulin. 1. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2005
- CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1976.
- _____. A literatura e a formação do homem, In *Revista Ciência e Cultura*, Universidade Federal do Piauí, 1972.
- _____. "O direito à literatura". In: *Vários escritos*. 3.ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- _____. *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 1º reimpressão. Estação Liberdade, 1997.

_____. *A ordem dos livros*. Trad. Mary del Priori. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994.

COLOMER, Teresa. La enseñanza de la literatura como construcción de sentido, *Revista Lectura y Vida*, 2001, Barcelona

COMPAGNON, A. *O demônio da teoria. Literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

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

CULLER, Jonathan, *Teoria literária: Uma introdução*. São Paulo: Beca, 1999.

DARNTON, R. *O grande massacre de gatos*. E outros episódios da história cultural francesa. Tradução de Sonia Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DELGADO, Núñez, Maria Pilar. La literatura en la Educación Secundaria. In: Primeras noticias. *Literatura Infantil y Juvenil*, nº 178. mayo/junio. Barcelona, 2001

EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ECO, U. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. 6. reimp. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores associados/Cortez, 1987.

HANSEN, J.A. *Reorientações no campo da leitura literária*. In: SCHAPOCHNI, K.N.; ABREU, M. *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas SP: ALB/ Mercado de letras, 2005

ISER, W. *A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção*. Tradução Maria Ângela Aguiar: Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS: série traduções, Porto Alegre, v.3, n.2, mar. 1999.

_____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução J. Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. v.1

_____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução J. Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. v.2

JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. S. Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

_____. *A estética da recepção: colocações gerais*. In: _____. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. rev. amp. Tradução, seleção e coordenação Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1985

KLEIMAN, A *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1997.

_____. *Os significados do letramento literário*. Campinas. Mercado de letras, 1995.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. 2. ed. 1. reimp. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MARCHEZAN, Gonzaga Luiz. *O texto literário e o texto não literário*. In: *Pedagogia Cidadã. Cadernos de formação. Língua portuguesa, volume 2*. São Paulo. UNESP, 2004

PETIT, Michele. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México. Fondo de cultura económica, 2001.

SCLIAR, Moacyr. *Melhores contos Moacyr Scliar*. Seleção de Regina Zilberman. São Paulo: Global editora e distribuidora Ltda, 2003

SILVA, Ezequiel. T. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo : Martins Fontes, 1993.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003

TRIVIÑOS, Augusto N.S. *A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. *Revista Teoria e Prática da Educação*. Vol. 3, nº 10, 2007. No prelo.

ZILBERMAN, Regina. *Letramento literário e livro didático, ou a difusão da literatura pela escola*. In: PAIVA, A., MARTINS, A., PAULINO, G. e VERSIANI, (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003

_____. *Fim do livro fim dos leitores?* São Paulo: Senac, 2001.

_____. *A leitura e o ensino da literatura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991. (Repensando o ensino)

_____. *Sim, a literatura educa*. In: _____. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ANEXOS

Aspectos culturais

d) Quais são as suas atividades de lazer?

d) Você costuma ler textos/livros não relacionados com seu curso de graduação ou pós-graduação? Caso sua resposta seja afirmativa, poderia citar quais são esses textos/livros?

e) Em sua casa, as pessoas que moram com você, costumam ler textos não relacionados com seus estudos ou sua profissão?

e) No seu círculo de amizades, há pessoas que gostem de ler textos/livros literários?

f) No seu círculo de amizades costumam falar sobre obras literárias que tenham lido? Caso sua resposta seja afirmativa, pode citar alguns títulos?

ANEXO 2

HISTÓRIAS DE LEITURA

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

SUJEITO 1

1. Como foram seus primeiros contatos com a leitura? Tem lembranças prazerosas sobre esses primeiros contatos? Pode contar algo sobre isso?

2. Lembra de alguma história que tenha ouvido quando pequeno(a) que lhe ficasse gravada na memória de alguma forma especial?

3. Quando você era pequeno, alguém costumava ler para você?

4. O que lembra das suas aulas de literatura do ensino fundamental e médio?

5. Pode citar os títulos de alguns textos literários que leu? Lembra dos autores? Foram leituras escolares?

6. Há algum livro, ou alguns livros que sejam seus favoritos? Pode nos dizer quais e por quê?

ANEXO 3
CONTO NO RETIRO DA FIGUEIRA

MOACYR SCLiar

Sempre achei que era bom demais. O lugar, principalmente. O lugar era... era maravilhoso. Bem como dizia o prospecto: maravilhoso. Arborizado, tranqüilo, um dos últimos locais – dizia o anúncio -- onde você pode ouvir um bem-te-vi cantar. Verdade: na primeira vez que fomos lá ouvimos o bem-te-vi. E também constatamos que as casas eram sólidas e bonitas, exatamente como o prospecto as descrevia: estilo moderno, sólidas e bonitas. Vimos os gramados, os parques, os pôneis, o pequeno lago. Vimos o campo de aviação. Vimos a majestosa figueira que dava nome ao condomínio: Retiro da Figueira.

Mas o que mais agradou à minha mulher foi a segurança. Durante todo o trajeto de volta à cidade -- e eram uns bons cinquenta minutos -- ela falou, entusiasmada, da cerca eletrificada, das torres de vigia, dos holofotes, do sistema de alarmes – e sobretudo dos guardas. Oito guardas, homens fortes, decididos -- mas amáveis, educados. Aliás, quem nos recebeu naquela visita, e na seguinte, foi o chefe deles, um senhor tão inteligente e culto que logo pensei: "ah, mas ele deve ser formado em alguma universidade". De fato: no decorrer da conversa ele mencionou -- mas de maneira casual -- que era formado em Direito. O que só fez aumentar o entusiasmo de minha mulher. Ela andava muito assustada ultimamente. Os assaltos violentos se sucediam na vizinhança; trancas e porteiros eletrônicos já não detinham os criminosos. Todos os dias sabíamos de alguém roubado e espancado; e quando uma amiga nossa foi violentada por

dois marginais, minha mulher decidiu -- tínhamos de mudar de bairro. Tínhamos de procurar um lugar seguro.

Foi então que enfiaram o prospecto colorido sob nossa porta. Às vezes penso que se morássemos num edifício mais seguro o portador daquela mensagem publicitária nunca teria chegado a nós, e, talvez... Mas isto agora são apenas suposições. De qualquer modo, minha mulher ficou encantada com o Retiro da Figueira. Meus filhos estavam vidrados nos pôneis. E eu acabava de ser promovido na firma. As coisas todas se encadearam, e o que começou com um prospecto sendo enfiado sob a porta transformou-se - como dizia o texto - num novo estilo de vida.

Não fomos os primeiros a comprar casa no Retiro da Figueira. Pelo contrário; entre nossa primeira visita e a segunda -- uma semana após -- a maior parte das trinta residências já tinha sido vendida. O chefe dos guardas me apresentou a alguns dos compradores. Gostei deles: gente como eu, diretores de empresa, profissionais liberais, dois fazendeiros. Todos tinham vindo pelo prospecto. E quase todos tinham se decidido pelo lugar por causa da segurança.

Naquela semana descobri que o prospecto tinha sido enviado apenas a uma quantidade limitada de pessoas. Na minha firma, por exemplo, só eu o tinha recebido. Minha mulher atribuiu o fato a uma seleção cuidadosa de futuros moradores -- e viu nisso mais um motivo de satisfação. Quanto a mim, estava achando tudo muito bom. Bom demais.

Mudamo-nos. A vida lá era realmente um encanto. Os bem-te-vis eram pontuais: às sete da manhã começavam seu afinado concerto. Os pôneis eram mansos, as aléias ensaibradas estavam sempre limpas. A brisa agitava as árvores do parque -- cento e doze, bem como dizia o prospecto. Por outro lado, o sistema de alarmes era impecável. Os guardas compareciam periodicamente à nossa casa para ver se estava tudo bem,

sempre gentis, sempre sorridentes. O chefe deles era uma pessoa particularmente interessada: organizava festas e torneios, preocupava-se com nosso bem-estar. Fez uma lista dos parentes e amigos dos moradores -- para qualquer emergência, explicou, com um sorriso tranquilizador. O primeiro mês decorreu -- tal como prometido no prospecto -- num clima de sonho. De sonho, mesmo.

Uma manhã de domingo, muito cedo -- lembro-me que os bem-te-vis ainda não tinham começado a cantar -- soou a sirene de alarme. Nunca tinha tocado antes, de modo que ficamos um pouco assustados -- um pouco, não muito. Mas sabíamos o que fazer: nos dirigimos, em ordem, ao salão de festas, perto do lago. Quase todos ainda de roupão ou pijama.

O chefe dos guardas estava lá, ladeado por seus homens, todos armados de fuzis. Fez-nos sentar, ofereceu café. Depois, sempre pedindo desculpas pelo transtorno, explicou o motivo da reunião: é que havia marginais nos matos ao redor do Retiro e ele, avisado pela polícia, decidira pedir que não saíssemos naquele domingo.

- Afinal -- disse, em tom de gracejo -- está um belo domingo, os pôneis estão aí mesmo, as quadras de tênis...

Era mesmo um homem muito simpático. Ninguém chegou a ficar verdadeiramente contrariado.

Contrariados ficaram alguns no dia seguinte, quando a sirene tornou a soar de madrugada. Reunimo-nos de novo no salão de festas, uns resmungando que era segunda-feira, dia de trabalho. Sempre sorrindo, o chefe dos guardas pediu desculpas novamente e disse que infelizmente não poderíamos sair -- os marginais continuavam nos matos, soltos. Gente perigosa; entre eles, dois assassinos foragidos. À pergunta de

um irado cirurgião o chefe dos guardas respondeu que, mesmo de carro, não poderíamos sair; os bandidos poderiam bloquear a estreita estrada do Retiro.

- E vocês, por que não nos acompanham? -- perguntou o cirurgião.

- E quem vai cuidar da família de vocês? -- disse o chefe dos guardas, sempre sorrindo.

Ficamos retidos naquele dia e no seguinte. Foi aí que a polícia cercou o local: dezenas de viaturas com homens armados, alguns com máscaras contra gases. De nossas janelas nós os víamos e reconhecíamos: o chefe dos guardas estava com a razão.

Passávamos o tempo jogando cartas, passeando ou simplesmente não fazendo nada.

Alguns estavam até gostando. Eu não. Pode parecer presunção dizer isto agora, mas eu não estava gostando nada daquilo.

ANEXO 4

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LITERÁRIOS

**Sobre o conto *No Retiro da Figueira*,
de Moacyr Scliar**

1. Você já conhecia o autor Moacyr Scliar? Se sua resposta for afirmativa, pode dizer o que sabia dele?
2. Após a leitura do conto *No retiro da Figueira*, pode dizer se gostou ou não e explicar o(s) motivo(s)?
3. Durante a leitura do conto você experimentou curiosidade, tédio, medo, alegria ou outros sentimentos? Pode explicar quando e por que?
4. Qual é a sua opinião sobre a mulher do protagonista?
5. Na sua opinião, há indícios de algum tipo de discriminação no conto? Pode explicar?
6. Antes de chegar ao desenlace do conto, você já o tinha previsto? Pode explicar?
7. Na sua opinião, há espaços “silêncios do autor” no conto? Quais?
8. Entre o conto e a vida real, há semelhanças e/ou diferenças? Quais?
9. Você já tinha lido algum conto ou romance parecido? Pode explicar?