



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
***STRICTO SENSU* – MESTRADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO**
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FE/UFG/UNIVERSIDADE DE RIO VERDE (FESURV)

LITERATURA NA ESCOLA: CONCEITOS, IMPASSES E PARADOXOS

ANA LUIZA DE LIMA

GOIÂNIA – GO

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ANA LUIZA DE LIMA

LITERATURA NA ESCOLA: CONCEITOS, IMPASSES E PARADOXOS

**Dissertação apresentada à Universidade Federal de Goiás,
Curso de Pós-Graduação, *Stricto Sensu*, Mestrado
Interinstitucional em Educação, como parte das exigências
para obtenção do Título de Mestra em Educação. Linha de
Pesquisa: Cultura e Processos Educacionais. Orientação:
Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli.**

GOIÂNIA – GO

2008

[...] Eu sei que a poesia é um vento escuro
e belo, com seu risco e seu futuro,
água do rio abaixo, repartida
entre fluir e a margem, entre a vida
e o que ficou de lado, bem no fundo
de sua própria história e seu mundo,

Matéria Intransitiva, força alada
e luz abrindo o azul da madrugada. (TELES, 2006, p. 12.)

DEDICO este trabalho ao Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli, orientador desta Pesquisa, pelas miraculosas discussões, que ampliaram a constituição deste universo científico.

AGRADECIMENTOS E GRATIDÃO a Deus, autor e consumidor de minha fé, pelo privilégio de servi-Lo e amá-Lo;

Aos meus pais: Gabriel Guimarães e Maria Abadia, pelo dom da vida, exemplo de luta, firmeza e perseverança;

Aos meus irmãos de sangue: Donizete, Eliotério, Rozaíres, Maria Dalva, Fátima e Zilma, pela alegria do vínculo e convívio fraterno;

Ao meu esposo, Paulo Ananias, pelo genuíno afeto, lições de amor e companheirismo ao longo dos anos;

Ao meu filho João Gabriel, contemplação maior de minha existência, dedico este legado do conhecimento;

Ao corpo docente do Minter: Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza, pelas inigualáveis abordagens em Leitura e Discurso – Seminários e Tópicos em Lingüística Aplicada; à Prof^a. Dr^a Arlene Carvalho de Assis Clímaco, pelo grandioso arcabouço em Educação Brasileira; à Prof^a Dr^a Maria Hermínia Marques da Silva Domingues, pelas valiosas instruções em Pesquisa e Educação e à Prof^a Dr^a Orlinda Maria Marques Freitas Carrijo Melo, pelo encantamento, profissionalismo, consciência e consistência com que ministrou Linguagem e Educação: Bakhtin;

Aos amigos do peito, gratidão pelo apoio nesta escalada cultural.

SUMÁRIO

RESUMO.....	8
ABSTRACT.....	9
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – A LITERATURA NA ESCOLA: ALGUMAS LEITURAS, ALGUMAS QUESTÕES.....	12
1.1 O livro didático e o perigo da fragmentação literária.....	21
1.2 A poética na escola: concepções de leitura e de literatura.....	43
CAPÍTULO II – A LEITURA LITERÁRIA NA MIRA DO SABER E DO PODER.....	51
2.1 Leitura na escola: desmistificação do livro e da escrita.....	57
2.2 O lugar da literatura infantil na escola.....	59
2.3 Tessitura do livro infantil.....	63
CAPÍTULO III - UM (RE)OLHAR SOBRE A PRÁTICA DO “PROJETO LITERATURANDO – MOSTRA LITERÁRIA”.....	68
3.1 Pesquisa e método	68
3.2 Mostra textual.....	68
3.3 Literatura- escola: conceitos, impasses e paradoxos.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	85

RESUMO

LIMA. Ana Luiza de. **Literatura na Escola: conceitos, impasses e paradoxos**. 2008. 87f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

O trabalho insere-se na linha de pesquisa “Cultura e Processos Educacionais”, abordando a temática “literatura escolarizada ou didatização da literatura”. A partir da noção de experiência poética, ele pretende discutir as distorções da literatura no cotidiano escolar. Apresenta os seguintes objetivos: analisar o papel da literatura para o refinamento da sensibilidade, fruição estética e espírito crítico do homem; refletir os impasses e paradoxos presentes na literatura “pedagogizada” que pode afastar o aluno do texto literário; identificar como os livros didáticos trazem a literatura nas atividades de leitura e escrita; observar como professores e alunos exploram a literatura na sala de aula; apresentar uma prática docente em literatura; discutir a necessidade de repensar o conceito de literatura, sobretudo buscando articulá-lo aos conceitos de singularidade e subjetividade. A problematização se articula em torno de três questões envolvendo leitura e escrita de textos: a especificidade de cada um desses campos ou lugares; as relações possíveis entre literatura e escola, pensando ingenuidades, contradições e impasses; o conceito de literatura, numa teorização que considere suas inter-relações com a linguagem, a cultura e a arte. O referencial teórico-metodológico pautou-se, num primeiro momento, em Soares (2006), Oliveira (2003), Walty (2006), entre outros, para discutir, principalmente, a adequabilidade ou a inadequabilidade da literatura na escola, bem como a política do livro, o consumo e os títulos da literatura infantil no Brasil. Já, num segundo momento, recorreu-se a Kramer (2005), Eco (1979), Barthes (1988), entre outros, visando tirar mais conseqüências da articulação entre literatura, arte e subjetividade, para, a partir disso, repensar o primeiro momento. Para tal estudo, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos de pesquisa: pesquisa bibliográfica e método investigativo-teórico para mensurar os pressupostos desta discussão. As conclusões aludem ao desejo de que este trabalho contribua para a transformação do educador no resgate da função da escola no ensino literário, envolvendo questões de leitura, escrita e produção textual, a fim de que possa rever paradigmas e reavaliar sua concepção de literatura e prática docente.

Palavras-chave: Relação entre literatura e escola; didatização; estética; arte.

ABSTRACT

LIMA, Ana Luiza de. **Literature at school: concepts, impasse and paradox.** 2008. 87p. Dissertation (Post-graduation Program on Education) – College of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2008.

This study is linked to the research line “Culture and Educational Processes”, discussing the theme “literature at school or literature for teaching purposes”. From the notion of poetic experience, it aims at discussing the distortion of literature in the school context. The objectives of this study are: to analyze the role of literature in the refinement of sensitivity, esthetic appreciation and capacity for criticism; to reflect about the dilemmas and paradoxes in literature “for teaching purposes” which may make the learner back away from the literary text; to identify how textbooks present literature in reading and writing activities; to observe how teachers and learners explore literature in the classroom; to present a form of literature teaching practice; to discuss the necessity of rethinking the concept of literature, mainly trying to associate it to the concepts of singularity and subjectivity. The discussion is articulated around three aspects of reading and writing: the specificity of each of these fields; the possible relations between literature and school, thinking about naivety, contradictions and impasse; the concept of literature, in a theoretical approach which takes into consideration its relations with language, culture and art. At first, the theoretical reference was based on Soares (2006), Oliveira (2003), Walty (2006), among others, to discuss, mainly, the appropriateness or inappropriateness of literature at school, as well as book politics, consumption and the titles of children’s literature in Brazil. On a second phase, the theoretical reference was based on Kramer (2005), Eco (1979), Barthes (1988), among others, in order to establish an articulation between literature and art and to, from then on, subjectivity rethink the topics related to the previous theoretical reference. In this study, the following methodological procedures were used: bibliographical and method theoretical-investigation for measure the presuppositions of this discussion. The conclusions point at the desire that this study may contribute to changes in the teaching practice of literature, as far as reading and writing are concerned, so that the teacher may review paradigms and re-evaluate his/her conception of literature and teaching practice.

Word-key: Relationship among literature and school; didactic process; esthetic; art.

INTRODUÇÃO

Tornou-se corrente, sobretudo nos cursos de Pedagogia e Letras, falar, discutir e pensar procedimentos práticos sobre “como usar a literatura na sala de aula”. Já há algum tempo, vêm-se produzindo artigos científicos, livros teóricos, livros de literatura, livros didáticos e paradidáticos, com base na hipótese de que a literatura pode ser importante para que os alunos desenvolvam, com mais criatividade, criticidade, consciência e competência lingüística (esses são alguns dos vários outros termos muito usados ultimamente), o trabalho de leitura e escrita que lhe é proposto tanto pela escola quanto por outras instituições que a ela se vinculam. Pensando nisso, esta dissertação propõe-se a problematizar a temática literatura-escola, buscando discutir, principalmente, os paradoxos nela implicados.

Para efetivação deste estudo, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos de pesquisa: pesquisa bibliográfica e método investigativo-teórico para mensurar os pressupostos desta discussão.

Para tanto, decidiu-se destacar estes três pontos a serem abordados: 1) a especificidade de cada um desses dois campos ou lugares, isto é, a grande diferença entre o que se poderia tomar como objetivos de um e de outro; 2) as relações possíveis entre literatura e escola, considerando tanto as ingenuidades que aí se fazem presentes, quanto o enfrentamento das contradições e dos impasses; 3) o próprio conceito de literatura, quer dizer, a tentativa de sistematizar, com consistência, uma teorização sobre o que é literatura e suas inter-relações com o que é linguagem, cultura e subjetividade.

À medida que esses pontos vão-se desenvolvendo, pretende-se lançar mão, para elucidar a discussão aqui travada, de alguns dados sobre um trabalho realizado com alunos da rede pública de ensino de Rio Verde-GO, em que se privilegiou a imersão em leitura, declamação e escrita de poesias.

No primeiro capítulo, “A literatura na escola: algumas leituras, algumas questões”, serve-se de pressupostos e conceitos que orientam a exposição de Soares (2006), para analisar como se dá a apropriação da literatura pela escola, da literatura infantil e infanto-juvenil, visando atender seus fins formadores e educativos, ao mesmo tempo em que defende que essa escolarização é inevitável, já que a escola é a instituição de saberes escolares, constituídos

pela “didatização” ou “pedagogização” de conhecimentos e práticas culturais, espaço em que distingue escolarização adequada e inadequada da literatura. Para a autora, literatura adequada é aquela que conduz eficazmente às práticas de leitura literária que se dão no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; literatura inadequada, a que deturpa, falsifica, distorce a literatura, não aproximando o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao ato de ler. Nessa situação, Soares aponta que a questão fundamental entre literatura infantil e escola é que é necessário saber (ou descobrir) como realizar, de maneira adequada, a inevitável escolarização da literatura.

Ainda nesse capítulo, aborda-se “O livro didático e o perigo da fragmentação literária”. Dá destaque a alguns textos narrativos e poéticos, selecionados por Soares (2006), para se analisar a desestruturação de textos literários nos livros didáticos, realçando o tratamento dado à poesia, descaracterizada de seu papel e função, por reduzi-la à exploração de seus aspectos formais – estrofe, verso, rima – e a seu uso para fins meramente ortográficos.

Faz-se também uma entrada em “A literatura infantil no Brasil: possibilidades formativas”, de Oliveira (2003), para observar o vínculo dessa modalidade literária com a política do livro, a sociedade de consumo e a produção de títulos da literatura infantil brasileira. Relacionado a isso, buscou-se discutir com Coelho (1991), Cademartori (1986) e Lajolo & Zilberman (2005) o percurso da produção lobatiana.

Num outro subtítulo, busca-se abordar “A poética na escola: concepções de leitura e de literatura”, com base na leitura de “Literatura e escola: anti-lições”, de Walty (2006). Pensa-se, portanto, o papel da escola na formação de leitores literários e a viabilidade da escolarização adequada: literatura fecunda e estimulante, se considerada outro tipo de leitura: a fruição, leitura que subverte, desafia e não pode ser domesticada.

No segundo capítulo, intitulado “A leitura literária na mira do saber e do poder”, reportou-se a “Leitura, saber e poder,” de Comitti (2006), para identificar o papel da leitura literária, sob o olhar invertido de literatura na Educação, já que o exercício ativo da leitura literária pressupõe recepção crítica do leitor e capacidade deste para a produção de novos textos. Discussão auxiliada por Silva (1997), que acrescenta a importância da criatividade no processo inédito de linguagem e Bellenger (1979), concepções de leitura como prática social e instrumento de julgamento e informação.

O próximo item desse segundo capítulo, “Leitura na escola: desmistificação do livro e da escrita,” que se fundamenta em Aguiar (2006), propõe-se a discutir concepções de leitura e escola, já que apresenta “O lugar da literatura infantil na escola”, num possível

entrelaçamento com Freire (2000), para discutir o aprender e o ensinar, na leitura da escola e leitura de mundo.

Um outro subtópico desse capítulo é “Tessitura do livro infantil”, também com base em Aguiar (2006) que discorre o perfil do livro, no seu caráter pedagógico, realçando a representatividade da palavra, suas novas possibilidades de expressão e jogos criativos de linguagem, para promover a adequação do texto infantil. A discussão aqui visa não minorizar o gênero literário infantil, mas possibilitar um processo de inclusão: livro de literatura em que a criança lê e completa suas necessidades cognitivas, sociais e afetivas de leitura, além de observar a relação de conteúdo e aspectos compositivos de materialidade do livro. A criança, ao ler, interage com o suporte e com a leitura, razão por que a discussão se entrelaça com Eco (1979), nas idéias de incompletude do texto, com Gloton & Clero (1973), Gallo (2004) e Mellouk & Gauthier (2004), concepção de escola como instrumentalizadora do conhecimento e da linguagem, e Barthes (2006), o texto como prazer.

O capítulo três traz uma releitura com base em Soares (2006) e Barthes (2006), fazendo um (re)olhar sobre a adequabilidade e inadequabilidade da literatura na escola, a partir do “Projeto Literaturando – mostra literária”, um relato de experiência da prática docente desta pesquisadora, na Biblioteca Municipal “Rosulino Campos”, de Rio Verde – GO, envolvendo alunos de 4ª a 8ª série do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, da zona urbana. Aqui, discute-se a literatura na escola, repensando seus conceitos, impasses e paradoxos, discussão na qual Lajolo & Zilberman (2005), Durigan (1985), Burgarelli (2005), Kramer (2000) apresentam pressupostos para elucidarem a problemática em questão. Esses pontos teóricos estabelecem um diálogo entre si e levantam questões e possibilidades de se discutirem não somente os processos de escolarização de literatura infantil e juvenil, como também, a relação leitura, produção e formação de leitores sensíveis e críticos.

CAPÍTULO I

A LITERATURA NA ESCOLA: ALGUMAS LEITURAS, ALGUMAS QUESTÕES

Este capítulo pretende, sobretudo, caminhar com a leitura de alguns autores considerados importantes para os objetivos aqui pretendidos, devido ao fato de serem os mais recorridos e comentados, tanto no meio escolar, por parte dos professores, quanto no meio universitário, por parte dos alunos de Pedagogia e Letras, em suas formações para professores de Língua Portuguesa. Ao mesmo tempo em que se propõe apresentar certa concepção vigente quanto a essa temática literatura-escola: conceitos, impasses e paradoxos, pretende-se também, com essas leituras, abrir espaço para algumas indagações e, se possível, elaborações.

Podem-se formular, portanto, algumas questões a serem tomadas como baliza para o percurso que será realizado neste trabalho. Se a literatura, em sua definição e em seus objetivos, é diferente do que vem a ser a escola, também com sua definição e seus objetivos específicos, não se pode considerar que há um problema quando se propõe tomar a literatura como atividade escolar? Para além de dizer que a literatura é importante para formar sujeitos críticos e criativos, não se faz necessário pensar nas implicações de uma formação que de fato tome por base a entrada desse sujeito (com suas conseqüências) nas leituras literárias, de forma mais ampla possível? Teoricamente, se forem consideradas essas indagações anteriores, não se pode ver nesses parâmetros uma convocação a tensionar esse referencial vigente?

Pode-se tomar como ponto importante dessa discussão o que Soares (2006) apresenta no seu texto, é também questão para esse trabalho. Não demonstrando ingenuidade, ela começa problematizando: “A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil”. Se por um lado, situa o processo de escolarização como inevitável, uma vez que a essência da escola é a instituição dos saberes, por outro, promove uma discussão na tentativa de uma escolarização adequada da literatura, sem desvirtuar a vivência do literário ou distorcer, caricaturar o texto, mas contribuir eficazmente para as práticas de leitura no contexto social, visando o leitor que quer se formar: o leitor crítico.

A autora indaga ainda algumas questões: que relações existem entre o processo de escolarização e a literatura infantil? Sob que perspectivas podem essas relações serem analisadas? Ela aponta, então, três problemas importantes: a apropriação pela escola da literatura, a produção para a escola de uma literatura e a própria definição de literatura infantil.

O primeiro consiste em interpretar as relações entre escolarização, de um lado e literatura infantil, de outro, tomando essa apropriação, pela escola, da literatura infantil como “processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins – faz dela uma literatura escolarizada” (SOARES, 2006, p. 17). O segundo diz respeito ao “processo pelo qual uma literatura é produzida para ser consumida na escola, pela clientela escolar”(idem, p.17), ou seja, há um modo de conceber essa literatura como objeto de consumo posto a venda pelo capitalismo a clientes-consumidores. Por fim, o terceiro problema levanta a questão: existe de fato uma literatura especificamente infantil? Conceito que pode ser tomado como “uma heresia” para alguns, mas que, por outro lado, conforme Soares, faz-se presente, com seus efeitos, inclusive em Monteiro Lobato, que, ao publicar “A menina do nariz arrebitado”, em 1921, definiu-o como “livro de leituras para as segundas séries” (Lobato, apud SOARES, 2006, p.19). Embora Lobato, na produção de toda sua obra, tenha valorizado a criança, o leitor e a leitura.

Pode-se observar então que, para Soares, existe uma complexidade conceitual, uma literatura que é destinada a, ou que interessa a crianças, da qual a escola lança mão para incorporá-la às suas atividades de ensino-aprendizagem, práticas e intenções educativas, em cujo lugar a literatura infantil recebe um atributo peculiar, um caráter educativo, vinculado à escola, formadora de crianças e jovens. Nesse enfoque, sob o olhar de Soares, há uma formulação de Carlos Drummond de Andrade, inquietação dos anos 40 do século XX, que ainda não foi respondida:

O gênero “literatura infantil” tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de consistir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para as crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos que não possa ser dado à criança, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será a literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado – porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância? (ANDRADE, apud SOARES, 2006, p.18).

Por um lado, a indagação drummondiana critica a literatura infantil, bem como sua escolarização; por outro, o gesto de Monteiro Lobato, ícone precursor da literatura infantil no Brasil, que inclusive teve sua produção literária apoiada pelo governo de São Paulo e adotada nas escolas públicas daquela época, autoriza, pelo menos em parte, os vários projetos que vinculam a literatura tanto à escola quanto à educação de crianças.

Para compreender melhor esse percurso delineado por Soares, pode-se abrir um viés na discussão vinculando crítica ao capitalismo e à sociedade de consumo, conforme Oliveira (2003), em seu artigo “A Literatura Infantil no Brasil: possibilidades formativas.” Segundo essa autora, a produção de títulos, no âmbito da literatura infantil brasileira, intensificou-se no início de século XX, em virtude do esforço para a modernização nacional, período em que a sociedade investiu na leitura como instrumento do processo de formação do cidadão. Nessa ocasião, fizeram-se presentes nas obras de Monteiro Lobato, a partir de *Reinações de Narizinho* (1921), que apresentou histórias como *O saci* (1921), *O poço do Visconde* (1937), *O pica-pau-amarelo* (1939), *Os doze trabalhos de Hércules* (1944), dando entrada ao Sítio, expressão metafórica do Brasil em sua meta de modernizar-se, numa busca de nacionalismo do Brasil rural, valorizando a cultura brasileira, como se vê nas personagens: o Saci, a Cuca, dentre outros.

O sítio não é apenas o cenário onde a ação pode transcorrer. Ele representa igualmente uma concepção a respeito do mundo e da sociedade, bem como uma tomada de posição a propósito da criação de obras para a infância. Nesta medida, está corporificado no sítio um projeto estético envolvendo o Brasil – e não apenas a reprodução da sociedade rural brasileira (LAJOLO & ZILBERMAN, 1988, p. 56).

Nessa evolução da literatura infantil brasileira, participaram também os escritores: José Lins do Rego, com *Histórias da Totônia* (1936); Graciliano Ramos, com *Alexandre e outros heróis* (1944); Érico Veríssimo, com *Os três porquinhos pobres* (1936), ressaltando-se, sobretudo, que Monteiro Lobato, é a maior referência do mercado editorial brasileiro, período em que o mercado de consumo de livros infantis se deu sob o signo de divulgação do livro e estímulo à leitura, apoiada pelo governo federal.

A literatura infantil brasileira se inicia sob a égide de Monteiro Lobato, um destacado intelectual que prestigiou o surgimento do gênero e manteve, por muito tempo, essa tipificação nacional à sombra de seu nome. Imortalizou-se com o “Sítio do Pica-Pau Amarelo, ambiente rural que abriga suas personagens: Pedrinho, Dona Benta, Tia Nastácia, Emília, Visconde Sabugosa, Saci, Cuca e outros, onde o inventado passa a ter foro de realidade, dimensionando sua interação e atuação como agente formador da percepção do público

infantil, caminho criador da literatura, que rompe convenções e estereótipos da época, conforme exigências do século e perspectivas do autor. Para Coelho (1991), Lobato foi um leitor voraz, preocupava-se com a renovação da Literatura Brasileira, promovendo um encontro autêntico da realidade brasileira com a linguagem brasileira, liberta do magistério lusitano. Essa imersão na temática da literatura nacional, segundo Cademartori (1986), coloca em evidência sua produção literária, fazendo-o despontar, a partir da “brasilidade”, tanto na literatura para crianças, obras, adaptações e traduções, como para adultos, que o consagrou na estética Realista/Naturalista, abrangendo sua obra também ao campo econômico e político. No fluxo desse paradoxo, de um lado um Brasil que importava a cultura européia, elitista e livresca, e de outro, uma cultura nativa, popular, ágrafa. Lobato viveu o conflito das duas vertentes e tinha a função de juntar as duas pontas, contexto que pode ser disposto, conforme o olhar de Cademartori (1986, p. 5): “Quando nosso intelectual voltava-se para a sua própria terra era atraído pelo seu lado pitoresco; assumia, assim, comportamento similar ao do turista que fotografa entusiasmado os traços superficiais de uma cultura que se torna sedutora.”

A obra lobatiana manteve seus padrões de ideais, responsáveis pelo sucesso junto ao público mirim, literatura que para Coelho era tida como de prodigiosa imaginação, por inventar personagens e tramas cheias de pitoresco, humor sadio e linguagem original viva, conferindo-lhe o mérito de perfeita adequação literária, também marcada por tensão e libertário, novos valores, antagonismos, realidade e fantasia.

Para Cademartori, a tipificação humana em Jeca Tatu passa a personificar a estagnação, o marasmo, a precariedade da vida nacional, uma espécie de protesto às arbitrariedades do poder, o comodismo, em vez da tomada de posição, razão por que sustenta essa afirmação: “Assumindo a responsabilidade da denúncia, formulando uma audaciosa advertência, Lobato estabelece uma ligação entre a literatura e as questões sociais.” (Cademartori, 1986, p. 47), motivos que asseguram que Lobato foi nacionalista, sem ser ufanista, teve o olho voltado para a realidade do país, caracterizado pelo inconformismo com as mazelas sociais.

Lobato transcende a questão da escolarização da literatura, não se enquadra no contexto da didatização de Soares, pois sua obra, apesar de ter o caráter educativo, vinculado à escola, critica a escola e eleva a condição da criança em sua literatura.

O que interessa trazer à tona aqui, como impasse para a discussão da literatura infantil, é voltá-la ao ambiente escolar, problemática que Lajolo & Zilberman discutem:

Anda mamãe muito iludida, pensando que aprendo muita coisa na escola. Puro engano. Tudo quanto sei me foi ensinado por vovó, durante as férias que passo aqui. Só vovó sabe ensinar. Não caceteia, não diz coisas que não entendo. Apesar disso, tenho cada ano, de passar oito meses na escola. Aqui só quatro... (LAJOLO & ZILBERMAN, 2005, p. 75).

Tais afirmações confirmam que não é somente a escola detentora de saberes, ela pode sistematizar as informações, mas é o aluno, neste caso o leitor, que as transforma em conhecimento, a educação está para além da escola: na vida, na vivência do sujeito, constituído em sua subjetividade e singularidade. Lajolo & Zilberman (2005) concebem que os laços da literatura infantil com a criança ficam impregnados nela, antes mesmo da escola. Mas a literatura infantil surgiu como incentivo maciço à classe média, que via na educação um meio de ascensão social, e a literatura, instrumento de difusão de valores para a alfabetização, leitura e conhecimento, lugar em que a ficção “pedagogizada” engloba a infância como elenco e responde às exigências da sociedade. Assim, para as autoras, as terras de Dona Benta desempenham a função de uma escola privada, que detém a figura de uma professora ideal, os alunos são moradores do sítio, ouvintes atentos, polemizadores de temas, fora da escola convencional.

O sítio metamorfoseia-se numa escola paralela, reforçando a aversão do escritor pela instituição tradicional de ensino, cujas disposições física e psicológica o desagradavam. Trata de substituí-las, dando-lhe um arranjo diferente, ao mesmo tempo antigo e moderno. Antigo, porque o modelo é a escola grega, conforme a filosofia helênica a divulgou: um sistema de ensino que evoluiu através do diálogo, sem soluções pré-fabricadas ou conclusões previstas por antecipação. Além disso, não supõe um espaço predeterminado, fixo de antemão e classificado como sala de aula. O espaço dessa escola lobatiana muda segundo as conveniências. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2005, p. 76).

Mediante o exposto, pode-se fazer uma dedução de que a fruição estética da literatura, presente na ficção de Lobato, aponta para uma adequada prática pedagógica, o que segundo as autoras, apresenta alternativas de ação ao ensino, afundado no tradicionalismo dos métodos e projetos fossilizados. Essa crítica do autor alude a uma conduta renovadora da educação, voltada à metodologia do diálogo, tendência pedagógica da sociedade contemporânea, fundidas nas idéias da atitude ficcionista lobatiana.

Para essa discussão acerca do livro, da leitura e da literatura, Oliveira (2003) registra que, nas décadas de 1970 -1990, a política da leitura foi intensificada, fator que ampliou a inserção da literatura infantil na escola, passando essa a assumir características e funções

didáticas. A partir da promulgação da LDB/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692/71, institucionalizou-se a utilização de livros infantis no contexto escolar como recurso pedagógico, no mesmo período em que surgiram como referências no setor Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Ziraldo, Joel Rufino, dentre outros, bastante revisitados.

Essa política de leitura, sob a influência do MEC – Ministério da Educação e Cultura, antes restrita ao livro didático, estende-se às obras paradidáticas, que só se modificam com a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, conforme o prescrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

Todo e qualquer tipo de texto [...] [como] unidade de ensino. De sorte que o texto literário é tratado em sua especialidade, ressaltando se a necessidade de incorporá-lo às práticas cotidianas da sala de aula, como uma forma específica de conhecimento (LDB, p. 38).

Desse modo, a nova orientação para o texto literário na escola, de acordo com o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais provocam a intensificação dos livros paradidáticos e normatizam que “todo e qualquer livro” é tido como instrumento de ensino e trata o texto literário em sua especificidade, incorporado às práticas cotidianas da sala de aula:

A questão do ensino de Literatura ou da leitura literária envolve [...] esse exercício de reconhecimento da singularidade e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino de boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais [...] Postos de forma descontextualizada tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (LDB, p. 38).

As políticas, para inserção cotidiana do livro infantil na escola, geram questões importantes para a educação no Brasil, com a instituição do espaço escolar como entreposto entre o público consumidor e a indústria editorial dos livros paradidáticos, considerados pela crítica como obras de caráter não-literário.

Oliveira (2003) concebe que o lugar da história na literatura brasileira não inclui literatura para crianças; se constituída, originalmente, como instrumento e mercadoria, tem uma posição, historicamente, subsidiária em relação à educação e à escola, por ser caudatária desta e do mercado livreiro, e desperta a desconfiança da teoria literária não infantil, culminando no livrar-se da primeira, como campo de estudo da segunda. Soares e Oliveira vêem o vínculo da literatura com a escola e o da escola com a literatura. No entanto, Oliveira

dá destaque negativo à política do livro vinculada ao ensino escolar, para fins do mercado livreiro; já Soares analisa a escola como espaço para essa escolarização da literatura, numa abordagem que veicula interpretações das relações entre literatura infantil e escolarização, na produção da literatura para a clientela escolar. No entanto, ela também critica a literatização escolar, literatura posta a serviço da escola, para fins didáticos, discussão que alude ao termo “escolarização”.

O termo escolarização é, em geral, tomado em sentido pejorativo, depreciativo, quando utilizado em relação a conhecimentos, saberes, produções culturais; não há conotação pejorativa em “escolarização da criança”, em “criança escolarizada”, ao contrário, há uma conotação positiva em “escolarização do conhecimento”, ou “da arte”, ou “da literatura”, como há conotação pejorativa nas expressões adjetivadas “conhecimento escolarizado”, “literatura escolarizada” (SOARES, 2006, p. 20).

Para a autora, não há como ter escola sem escolarização de conhecimentos, saberes, artes, já que a escola está, indissociavelmente, ligada à constituição de “saberes escolares”, corporificados e formalizados em currículos, matérias, disciplinas, programas e metodologias da escola, espaço de ensino e tempo de aprendizagem.

Nessa concepção de Soares, a diferença entre o aprendizado corporativo medieval e o aprendizado escolar, difundido no mundo ocidental no século XVI, foi uma revolução do espaço de ensino: locais dispersos mantidos por professores isolados, substituídos por um prédio único, um espaço de ensino, no qual se encontram os alunos e os professores reunidos, num mesmo espaço, para sistematizarem seu tempo, materializarem a organização, o planejamento das atividades e a gradação do conhecimento, de modo a ensinar coletivamente, surgindo assim graus, séries, classes, currículos, matérias, disciplinas, programas, metodologias, manuais e textos, essência da escola hoje.

O discurso presente na abordagem de Soares apresenta o contraditório: se a escola é o lugar de coerção, aparelho ideológico do Estado para a manutenção da ordem, a inserção da literatura nesse espaço então seria um paradoxo, pois literatura caracteriza-se por liberdade de expressão, mudança de olhar, transferência de paradigma, deriva, ruptura da norma e da linguagem.

A saída para o impasse talvez seria a tentativa de buscar o equilíbrio: nem a escola assumir o papel da literatura, nem a literatura assumir o papel da escola. A adequabilidade da literatura na escola poderia constituir um modo singular com que o texto literário atura as

marcas de constituição do sujeito, convocando enredo, tensão, prazer e esvaecimento. Para a autora, a função da escola como espaço de constituição do saber pode ser assim delimitada:

[...] a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc) categorias que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volumes de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e seleção, etc). É a esse *inevitável* processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos pela ordenação e seqüenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama *escolarização*, processo *inevitável*, porque é a essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui. (SOARES, 2006, p. 21)

Baseada nesse raciocínio, para ela, não há como evitar que qualquer literatura (tanto infantil como juvenil), ao se tornar “saber escolar”, se escolarize. Escolarização aqui configurada às vezes com sentido negativo, pela maneira errônea como é realizada no dia-a-dia da escola. O que se critica não é a escolarização da literatura, mas sua inadequada escolarização, decorrente da distorção “pedagogizada” das práticas educativas, didatizando o texto, que transforma o literário em escolar e o desvirtua, deturpa-o, deforma-o, de forma muito incisiva, prejudicial.

A autora tece aqui uma crítica à inadequada escolarização:

Esta exposição poderia, assim, discutir a inevitável e necessária escolarização da literatura infantil e juvenil, e como fazê-la de forma adequada; na verdade, toda bibliografia prescritiva sobre a literatura na escola é uma bibliografia sobre como promover uma escolarização adequada da literatura: como se deve ensinar literatura, como se deve trabalhar o texto literário, como se deve incentivar e orientar a leitura de livros (SOARES, 2006, p. 22).

Essa postura da escolarização literária reduz a bibliografia prescritiva sobre a literatura na escola como uma bibliografia, formatada numa fórmula de como promover uma escolarização adequada da literatura: como se deve ensinar literatura, trabalhar o texto literário, incentivar e orientar a leitura de livros, denominada como “a inadequada escolarização da literatura infantil.”

Mais à frente, Soares apresenta “as instâncias de escolarização da literatura infantil”, classificando-as em três: a biblioteca escolar, a leitura e estudos de livros de literatura, a leitura e estudo de textos.

Apresenta então a “biblioteca como instância de escolarização da literatura”, local em que, segundo a autora, escolariza-se a literatura (tanto a geral quanto a infantil), lugar de guarda e de acesso à literatura, tanto a biblioteca pública, quanto a da instituição particular.

Sob esse olhar, a biblioteca é tida pela autora como organização do espaço e do tempo de acesso aos livros e à leitura. Onde se pode ou se deve, quando e durante quanto tempo se pode ler? Quando se pode ir à biblioteca buscar um livro? Quanto tempo se pode ficar com o livro? Além da estratégia de seleção de livros: quais livros a biblioteca oferece à leitura, que livros restringem ou expõem abertamente? Quanto à socialização da leitura, quem indica ou orienta o livro a ler: a professora, a bibliotecária? Que critérios definem a orientação seletiva de leitura para uma série e outra, meninos ou meninas, gêneros de leitura, autores? Esses pressupostos discutem os rituais de leitura como estratégias de escolarização da literatura na biblioteca: preenchimento de fichas, maneiras de se ler (em silêncio, sem escrever no livro, passando as páginas de certa maneira, não dobrando o livro), posição em que se deve ler (sentado, segurando o livro de certa maneira).

Na segunda instância, “a leitura e estudos de livros de literatura”, a autora concebe que a escola “pedagogiza” a literatura, utilizando-a em diferentes estratégias: em primeiro lugar, por meio da leitura determinada e orientada pelos professores de Português, configurada somente como tarefa escolar, jamais leitura de livros no contexto da arte, o “ler para ler”, leitura por lazer, prazer, atividade que poderia ser feita para além das paredes escolares.

Para Soares, essa leitura tem caráter avaliativo, na forma discreta ou mascarada: através da aplicação de provas, fichas, trabalhos de grupo, seminários, júris simulados e outras estratégias que a Pedagogia renovadora sugere como leitura demonstrada, comprovada, porque se insere em situação escolar, em cujo lugar a essência é avaliar, ainda que não tão explicitamente, mas de forma mais engenhosa, a escola promove a escolarização da literatura.

Na visão da autora, essas duas instâncias de escolarização da literatura – a biblioteca escolar e a leitura de livros – deixam claro que a literatura é sempre escolarizada, porque “dela se apropria a escola”, por isso a importância de se fazer um distintivo entre escolarização adequada – que conduz às práticas de leitura no contexto social, atitudes e valores que correspondam ao ideal de leitor que quer se formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial à literatura, a que se afasta de práticas sociais de leitura, que desenvolve resistência e aversão à literatura. Para ela, é contraditória a afirmação de que “é preciso desescolarizar a literatura na escola,” ou a “acusação” de que a leitura e o leitor são

escolarizados na e pela escola, razões em que se pode afirmar que é preciso escolarizar adequadamente a literatura.

Em relação à terceira instância: “a leitura e estudo de textos como instância de escolarização da literatura”, a literatura é apresentada na escola sob a forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos, interpretados. Soares apresenta quatro aspectos principais de leitura de textos na escola:

A questão da seleção de textos: gêneros, autores e obras; a questão da seleção do fragmento que constituirá o texto a ser lido e estudado; a questão da transferência do texto de seu suporte literário para um suporte didático, a página do livro didático; e, finalmente, e talvez o mais importante, a questão das intenções e dos objetivos da leitura e estudo do texto (SOARES, 2006, p. 26).

Essas questões de gênero, autores e obras, sua respectiva fragmentação, transferência de suporte e intenções de leitura, para a autora, são freqüentes nos livros didáticos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e, infelizmente, realçam ilustrativos da escolarização inadequada da literatura infantil na instância de leitura e estudo de textos. Para essa discussão Soares apresenta uma seqüência de textos com fins elucidativos da questão, mostrando a prática pedagógica predominante ao lidar com textos narrativos e poemas dispostos nos livros didáticos do País, omitindo aqui títulos e autores, já que o que interessa nessa discussão é a configuração dos modelos disponibilizados por ela.

Soares aponta a “didatização” da literatura na escola como engrenagem freadora do leitor e do poeta, já Lobato era defensor da literatura infantil genuína, pois em toda sua produção literária, preocupava-se em livrar a linguagem das cadeias institucionalizadas da escola, seus textos mostravam soltura, despreendimento lingüístico, pois tanto em Cademartori (1986), quanto em Lajolo & Zilberman (2005), pode-se conferir a “brasilidade” expressa de Lobato, adepto da escola libertária, bem posta nas suas idéias de ficção.

1.1 O livro didático e o perigo da fragmentação literária

Nos textos narrativos e poéticos selecionados e discutidos por Soares (2006), pode-se ver a desestruturação dos textos literários apresentados nos livros didáticos, uma ameaça para o redator e leitor crítico. Nessa fragmentação discursiva, ela realça que o tratamento dado à poesia descaracteriza-a do seu papel e função, por reduzi-la apenas a seus aspectos formais – estrofe, verso, rima – e a seu uso para fins ortográficos, como nos exemplos transcritos a seguir:

Leia o texto e sublinhe todos os substantivos comuns:

QUE BORBOLETA !

Que borboleta é aquela
Que não gosta de flor
E que vive perseguindo mosquitos,
Dando piruetas no ar?

– É uma lagartixa maluca
Que se vestiu com uma gravata-borboleta
E conseguiu voar.

(NANI. **Cachorro quente uivando para lua.** Apud SOARES, 2006, p.27.)

ORTOGRAFIA

Sílabas terminadas em s

Leia os versos e sublinhe todas as palavras com sílabas terminadas em s:

O PASTELEIRO

Nem todo japonês é pasteleiro
mas todo pasteleiro é japonês
fazendo garapa e pastel
à espera do freguês.

O pastel aparece na hora
estufa, surge do nada
surpresa quente e boa
junto à garapa gelada.

(Seguem se duas estrofes)

FLORA, Ana. **Em toda volta do quarteirão.** Apud SOARES, 2006, p.27.)

Aqui, a autora aponta a inadequação de uso de textos literários, já que a poesia, nesse lugar, configura-se apenas como pretexto à consolidação de exercícios de gramática e ortografia, perdendo seu caráter de interação lúdica e rítmica, plausível à percepção poética das crianças. Ela lamenta que esses espaços não sejam tomados para despertar o gosto pela poesia, pela linguagem artística, conforme a tônica deste estudo: a adequabilidade da literatura na escola.

Mas um (re)olhar sobre o papel da literatura na escola tensiona seus paradigmas, desnuda seus impasses, aponta seus paradoxos, caminha para além da adequabilidade e inadequabilidade de Soares. Será que a adequabilidade da literatura defendida por ela não corre também o risco de neutralizar a liberdade da linguagem na arte da palavra?

Roland Barthes (1988), em seu artigo: “Da ciência à literatura”, concebe que a instituição determina a natureza do saber humano, em virtude dos moldes de divisão e classificação da língua e que a literatura tem os caracteres secundários da ciência, pelos seus atributos que não a definem, pois a matéria científica é tratada como literatura universal: lugar

em que o mundo da obra é total e tem espaço para o saber (social, psicológico, histórico), unidade “cosmogônica” usada pelos antigos gregos, hoje recusada pelo estado parcelar da ciência. Para Barthes (1988),

A literatura é metódica: tem os seus programas de pesquisa, que variam, conforme as épocas [...] as suas regras de investigação, por vezes as suas pretensões experimentais. Como a ciência, a literatura tem a sua moral, certa maneira de extrair, da imaginação que ela se propõe do seu próprio ser, as regras do seu fazer e de submeter, conseqüentemente, os seus empreendimentos a certo espírito absoluto (BARTHES, 1988, p. 24).

Segundo o autor, um último traço une e separa a ciência da literatura: os discursos, situados de um lado, a linguagem, vista pela ciência como instrumento de interesse transparente, neutra o quanto possível, submetida à matéria científica – operações, hipóteses e resultados – que existe fora dela e a precede; de outro, os conteúdos da mensagem científica e a forma verbal capaz de exprimi-los.

No recorte de Barthes, a partir do século XVI, o empirismo, o racionalismo e a Reforma depuraram o espírito científico e ocasionaram um retrocesso da autonomia da linguagem, relegada à posição de instrumento do “belo estilo”, conforme concepções da Idade Média, repartição quase igualitária dos segredos da palavra e da natureza. Sob esse olhar, reporta que a literatura advinda do Classicismo e do Humanismo não pode ser um cenário luxuoso de uma “realidade social”, passional ou poética que preexistiria a ela, mas se incumbiria de exprimir regras de estilo, submissas à palavra, e essa à linguagem encadeada. Para ele: “a linguagem é o ser da literatura: seu próprio mundo: toda linguagem está contida no ato de escrever, e não no de ‘pensar’, ‘de pintar’, ‘de contar’, ‘de sentir’”(BARTHES, 1988, p. 24).

Para ele, é por meio da travessia da linguagem que a literatura faz o abalamento dos conceitos essenciais da nossa cultura, na linha do real, pois “nenhuma linguagem é inocente” e é essa “linguagem integral” que caracteriza a literatura de revolucionária. E faz aqui um distintivo desses campos: literatura, ciência e linguagem:

Assim, a literatura se vê sozinha a carregar a responsabilidade inteira da linguagem; pois, se a ciência, indubitavelmente precisa da linguagem, ela não está, como a literatura, na linguagem; uma se ensina, quer dizer que se enuncia e se expõe; a outra se realiza mais do que se transmite (é apenas sua história que se ensina). A ciência se fala, a literatura se escreve; uma é conduzida pela voz, a outra acompanha a mão; não é o mesmo corpo, e portanto o mesmo desejo, que está por trás de uma e de outra. (BARTHES, 1988, p. 25).

Esse percurso de Barthes permite deduzir que a oposição entre ciência e literatura baseia-se na maneira de tomar a linguagem, focar a palavra, escamoteá-la, fazê-la sumir, à maneira do estruturalismo, imposto de exterior, na inadequabilidade, elaboração de “pseudotextos”, leitor atípico, e de interior, na adequabilidade de Soares, que formaria o redator e leitor crítico. No entanto, indo além de Soares, o que se faz necessário desconfiar é que para a arte literária não há fronteira, limites para bordear moldes pedagogizados, pois literatura aponta para a soltura da palavra, linguagem submersa em arte e singularidade.

Mas para a autora que classifica a escolarização da literatura como inevitável, a inadequabilidade da literatura infantil se faz notória quando na escola ocorre uma grande recorrência aos mesmos autores e coleções didáticas nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, tais como: *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles e *A Arca de Noé*, de Vinícius de Moraes, como também outros autores amplamente recorridos: Elias José, Sérgio Caparelli e Roseana Murray. Para ela, a mesma recorrência também se dá em torno de textos narrativos: Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Pedro Bandeira e Ziraldo. Embora ela reconheça que, inegavelmente, sejam bons poemas, boas narrativas, procedentes de excelentes poetas e escritores, o que se evidencia nessa discussão é a gama restrita de autores e acervos que se oferece à criança, se considerada a rica e diversificada obra que disponibiliza a literatura infantil brasileira, em todos os Estados da Federação, recorrência essa que pode ser negativa, penalizar a leitura literária dos discentes, enfraquecendo o processo de adequabilidade da literatura na escola.

Se feita dessa forma, essa seleção de autores e obras constitui mais um dos elementos para uma escolarização inadequada da literatura infantil, uma deficiente escolarização da arte literária, pois apresentam-se à criança somente os cânones que a escola privilegia, privando-a da compreensão do literário amplo e do gosto pela leitura literária livre, que, segundo Soares, se contrapõem à “falta de cultura”, à insensibilidade para o literário e ao “desgosto” pela leitura literária.

Para a autora, o que se configura, nessa inadequada escolarização da literatura infantil, é a ausência de critérios apropriados para a seleção de autores e textos: ora a escola lança mão de autores muito conhecidos, ora de autores pouco representativos, servindo-se de obras de pouca qualidade, como a inclusão de textos do próprio autor, como no exemplo abaixo:

Pare! Atenção!

O Joãozinho é distraído.
Em nada presta atenção.
Mas Totó, o seu amigo,
é um excelente cão.

Lá vêm os dois na calçada.
E agora, olhem só!
Na hora de atravessar,
Vejam o que faz Totó:

Morde a calça do menino!
“Ficou louco este meu cão?”
Não, Joãozinho! O amarelo
mostra: **Pare! Atenção!**

(Apud SOARES, 2006, p.29.)

A finalidade “instrutiva” do texto acima, segundo ela, demonstra em sua estrutura a precariedade dos aspectos rítmicos e distorce o conceito de poesia. Ela critica ainda a freqüente ausência de referência bibliográfica e outras informações sobre o autor do texto. Com essa metodologia, o texto torna-se independente da obra a que pertence, processo que desapropria o autor de seu texto, enquanto que, na adequada escolarização da literatura, desenvolver-se-ia o conceito de obra e de autoria, e não o de fragmentos.

A essa discussão, Soares acrescenta “seleção do fragmento” que constituirá o texto como mais um elemento que, em vez de formar para a arte literária, aniquila seus efeitos. Trata-se, segundo ela, de se utilizar no livro didático de fragmentos de textos maiores, reduzidos a textos curtos, em virtude do tempo limitado dos currículos e horários escolares – exigência inevitável da escolarização da literatura. Para ela, esse foco deve ser assim entendido:

ao selecionar o fragmento de um texto, este tem de constituir-se, ele também, como texto, isto é: uma unidade de linguagem, tanto do ponto de vista semântico – uma unidade percebida pelo leitor como um todo significativo e coerente – quanto do ponto de vista formal – uma unidade em que haja integração dos elementos, que seja percebido como um todo coeso (SOARES, 2006, p. 30).

Para comentar essa questão, a autora se utiliza da expressão “forjados textos”, ou “pseudotextos”, já que o autor do livro didático produz o “texto” não para desenvolver atividades de leitura, mas para ensinar sobre a língua, a gramática e a ortografia. Vê-se aqui mais um exemplo:

A jibóia e a girafa

Uma jibóia gigante estava de boca aberta, pronta para engolir a girafa, quando esta, sabendo que a cobra tinha medo de injeção, disse:

– Se me comer, vai ficar com indigestão. Vem o guarda da floresta e lhe enfia na boca uma tigela de jiló. E, ainda, lhe aplica uma injeção.

A jibóia se encolheu toda. Daí começou a cantar trovas:

Pajé jeitoso sentado na sarjeta comendo jerimum. Megera rabugenta com cara de gengibre e com gosto de jejum. Tem pintas de ferrugem e apanha tangerina na laranjeira de Oscarlina. Vi anjinho guiar jipe e um outro imitar gorjeio do sabiá do rodeio. Girafa que não corre, fica, e comê-la será canjica.

A girafa fugiu.

Je ji . ge gi

(Apud SOARES, 2006, p.30.)

Nesse “texto”, ela analisa que há falta de coerência: “uma jibóia, por mais gigante que seja, jamais poderia engolir uma girafa... jibóia com medo de injeção?! E por que tigela de jiló? E onde estão as ‘trovas’ que a jibóia se pôs a cantar?” (p. 30). E prossegue discutindo a falta de sentido das trovas, de exploração do lúdico, já que o objetivo exclusivo do “texto” é apresentar palavras em que aparecem j e g, letras diferentes para representar um mesmo fonema. Enfim, um conceito falso de texto e de leitura, uma escolarização inadequada da literatura.

A autora discorre ainda que, quando se lança mão de um fragmento de texto da literatura infantil, não se cuida de que o fragmento apresente textualidade, características de um texto, uma macroestrutura em ciclos seqüenciais, exposição em que o acontecimento é “emoldurado” e apresenta: uma situação inicial – tempo, lugar, personagens; uma complicação – que culmina no clímax, e o restabelecimento do equilíbrio, pela resolução da complicação. Sob esse olhar, fica difícil retirar de uma narrativa um fragmento que conserve todos os ciclos, razão por que nos livros didáticos as narrativas são consideradas “pseudotextos”, faltando elementos que precedem ou seguem o fio da narrativa.

Outra questão, tensionando as que foram postas por Soares, é que literatura transcende a comunicação, vai além da lógica e não se encaixa tão somente em apenas mais uma das áreas do conhecimento. Ela é arte, emoção, vibração que foge à estrutura textual e não cabe nos limites da ciência.

Para Soares, a inadequabilidade da literatura perdura também num fragmento do livro “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, apresentado num livro didático à criança:

Menina bonita do laço de fita

Era uma vez uma menina linda, linda.
Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes.
Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito fiapos de noite. A pele era escura e lustrosa, que nem o pêlo da pantera negra, quando pula na chuva.
Ainda por cima, a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laço de fita colorida. Ela ficava parecendo uma princesa das Terras da África, ou uma fada do reino do luar.

(MACHADO, A M. **Menina bonita do laço de fita**.
Apud SOARES, 2006, p.30.)

Fragmentação de história que, para Soares, pode ser vista como característica marcante dos livros didáticos. Para confirmar isso, utiliza-se de outro exemplo: fragmento do conto “Rosa Maria no castelo encantado”, retirado do livro “Gente e Bichos”, de Érico Veríssimo:

O castelo encantado

Eu sou um mágico. Moro em um castelo encantado. Os homens grandes não sabem de nada. Só as crianças que conhecem o segredo...
Quando um homem passa pela minha casa, o que vê é uma casa como as outras: com portas, janelas, telhado vermelho, sacada de ferro...
Só as crianças é que enxergam o meu castelo encantado. Com torres de açúcar e chocolate. Pontes que sobem e descem, puxadas ou empurradas por anõezinhos barrigudos vestidos de verde. Os trincos das portas, vocês pensam que são de metal? Nada disso. São de marmelada, de goiabada, de cocada.
Quando um homem grande entra na minha casa, tem de subir toda a escada, degrau por degrau. Quando uma criança entra no meu castelo, é a escada que sobe com ela.

(VERÍSSIMO, Érico. **Rosa Maria no castelo encantado**. Em: Gente e bichos
Apud SOARES, 2006, p.32.)

Nos dois exemplos selecionados por Soares, nota-se que os “textos” apresentam apenas a introdução das histórias – exposição. No primeiro “texto”, a apresentação da protagonista “Menina bonita do laço de fita.” No segundo, um dos personagens, o mágico e o cenário em que se passará a história. O prejuízo dessa fragmentação inadequada se dá, conforme a autora, porque a criança “tem internalizada em si ‘a linguagem universal da

narrativa” (p. 32), ao que ela acrescenta: trata-se de uma estrutura que a criança conhece bem, em decorrência das histórias que conta e ouve. Comenta ainda que essa criança, certamente, há de perguntar: e depois, o que houve? O que aconteceu? Se não obtiver resposta, por certo poderá construir um conceito inadequado de texto, de narrativa, de leitura literária.

Essa dedução conduz a uma segunda consequência, estritamente ligada à primeira e desconfigura o sentido da obra dos autores, conforme o disposto a seguir:

No caso do livro de Ana Maria Machado, os parágrafos iniciais só ganham significado em função da história que se desenvolve entre a menina negra e o coelho branco, e que tem por tema a diferença de cor; no caso do conto de Érico Veríssimo, a cumplicidade que os parágrafos iniciais buscam criar entre o autor - mágico e o leitor-criança só se explica no desenvolvimento da narrativa (SOARES, 2006, p. 33).

Para ela, a mais frustrante e inadequada fragmentação acontece quando se vai além da exposição e apenas anuncia a complicação, de acordo com um “texto” de um livro didático, do livro de Ruth Rocha, Pedrinho pintor e outras histórias:

O coelho que não era de páscoa

Vivinho era um coelhinho. Branco, redondo, fofinho.
 Todos os dias Vivinho ia à escola com seus irmãos.
 Aprendia a pular, aprendia a correr...
 Aprendia qual a melhor couve para se comer.
 Os coelhinhos foram crescendo, chegou a hora de escolherem uma profissão.
 Os irmãos de Vivinho já tinham resolvido:
 – Eu vou ser coelho de Páscoa, como meu pais.
 – Eu vou ser coelho de Páscoa, como meu avô.
 – Eu vou ser coelho de Páscoa, como meu bisavô.
 E todos queriam ser coelhos de páscoa, como o trisavô, o tataravô, como todos os avôs.
 Só Vivinho não dizia nada.
 Os pais perguntavam, os irmãos indagavam:
 – E você, Vivinho? E você?
 – Bom – dizia Vivinho – eu não sei o que quero. Mas sei o que não quero: ser coelhinho de Páscoa.
 O pai de Vivinho se espantou, a mãe se scandalizou:
 – OOOOOHHHHH!!!

(ROCHA, Ruth. **Pedrinho pintor e outras histórias.**
 Apud SOARES, 2006, p.33.)

Conforme Soares, o “texto” acima apresenta à criança o início da história, a exposição – personagens, situação – e anuncia-se a complicação – problema criado pelo personagem. E depois? Como se resolverá o problema? O fragmento não é um texto, pois não é um todo

significativo e coerente, nem é uma narrativa, pois apenas apresenta a situação e o fato que desencadeará os acontecimentos.

Para ela, nos exemplos a seguir ocorrem desastrosas narrativas: toma-se um fragmento do meio da história – falta a exposição e apenas anuncia-se a complicação. Ruth Rocha é apresentada num outro livro didático, no fragmento do livro “Procurando firme”

Procurando firme

Mas a princesa desapontada! Aquele não era o príncipe que ela estava esperando! Até que ele não era feio, tinha umas roupas bem bonitas, sinal que devia ser meio riquinho, mas era meio grosso, tinha um jeitão de quem achava que estava abafando, muito convencido!

A princesa torceu o nariz.

O pai e a mãe da princesa ficaram muito espantados, ainda quiseram consertar as coisas, disfarçar o nariz torto da princesa, é que eles estavam achando o príncipe bem jeitoso... Afinal ele era o príncipe de Petrolândia, um lugar que tinha um óleo fedorento e que todo mundo achava que um dia ia valer muito dinheiro...

(ROCHA, Ruth. **Procurando firme**. Apud SOARES, 2006, p.34.)

Na concepção da autora, essa fragmentação da literatura no livro didático penaliza o texto, o autor do texto e a apreensão pela criança da literatura na totalidade.

Observe-se que o “texto” se inicia com um mas! Esta conjunção introduz uma sentença que contraria algo que terá sido dito em sentença anterior: o quê? E menciona-se **a** princesa, não **uma** princesa; portanto, um personagem que já foi antes apresentado: de que princesa se fala? E mais: **aquele** não era o príncipe que ela estava esperando! Qual é o referente para o anafórico aquele? E por que, desde quando, para quê a princesa estava esperando um príncipe? E depois? O que aconteceu? A princesa terá aceitado o príncipe ou não? E por que o texto se chama procurando firme? Perguntas que a criança se fará, fará à professora, ou terá que se conformar com a falta de sentido das coisas que na escola são dadas a ler... E pode sentir-se autorizada a escrever assim, ela também. (SOARES, 2006, p. 34-35.)

Esse olhar fragmentado sobre o texto pode gerar um prejuízo de mão dupla: primeiro, por parte do leitor, o discente, que pode apresentar dificuldade no entendimento da mensagem, formando um leitor acrítico; segundo, por parte do autor, desrespeitado em sua obra, situação didática que desencadeia um processo de falência, espécie de enfraquecimento da vitalidade textual, chamado por Soares de inadequabilidade da literatura.

Veja outro exemplo dessa ruptura, apresentada pela autora, em um outro livro didático:

O sapo Batista

No dia seguinte, de manhã, os bichos acordaram escutando uma música que vinha de longe. Curiosos, os sapos foram devagarzinho para ver o que estava acontecendo. Eles queriam saber de quem era aquela voz tão bonita.

Quando chegaram ao pé da rocha, uma surpresa. Olha só quem estava lá! O sapo vozeirão.

Quando Batista viu que estava sendo observado ficou todo vermelho e encabulado.

(KALIL, Vanessa. **O sapo Batista**. Apud SOARES, 2006, p.35).

Essa afirmação: “no dia seguinte”... Para Soares é seguinte a qual dia? “Os bichos”..., que bichos? “Quem estava lá era o sapo vozeirão”..., que sapo é este e por que era chamado de vozeirão? Ela indaga: – E depois, o que aconteceu? O que fizeram os bichos? O que fez o vermelho e encabulado sapo Batista?

No decorrer dessa parte do processo discursivo, a fragmentação textual da literatura infantil apresentada nos livros didáticos da sala de aula se faz presente, de maneira constante, por acentuada distorção, que fragiliza o raciocínio lógico dos discentes, mediante o que é apresentado como proposta de leitura. Confira mais um exemplo, no qual o “texto” oferecido à criança menciona o personagem Júnior, que não se sabe quem é; somente a inferência textual poderá descobri-lo.

Mas a respeito dessa logicidade da literatura proposta por Soares, convém lembrar que o texto literário não pode ser interpretado matematicamente, porém, é um lugar em que cabe a subjetividade e singularidade do sujeito; imersa em arte, a literatura propõe uma ruptura da estrutura convencional do texto, atribuindo-lhe múltiplos sentidos, espécie de divisor entre o gramatiquero e o fantástico. Esse processo de subjetividade sem fronteiras, para Cademartori (1986), pode ser assim definido:

A obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo. Veículo do patrimônio cultural da humanidade, a literatura se caracteriza, a cada obra, pela proposição de novos conceitos, que provocam uma subversão do já estabelecido (CADEMARTORI, 1986, p. 22-23).

Essa subversão lança olhar para os aspectos do que Soares chama de adequabilidade da literatura na escola, pois se o poeta é aquele que traduz a realidade na manifestação do fictício, da fantasia, a literatura busca sempre a proposição de novos conceitos e subverte os já estabelecidos.

A seguir, vê-se um texto no seu oposto, um exemplo de fragmentação, sem textualidade, que enfraquece a adequabilidade literária na escola:

Por que não?

O Júnior passava cada vez mais menos tempo em casa.
 Até que um dia ele apareceu com a cara mais marota do mundo:
 – Minha gente, estão todos convidados para a minha formatura!
 – Formatura? – perguntaram todos em coro.
 – Formatura! – confirmou o Júnior. – Estou me graduando na Escola dos Pombos-correio.
 – Pombos-correio? – tornaram a perguntar em coro os Bicudos, que não só gostavam de cantar em coro, mas também gostavam de falar em coro.
 – Pois é – respondeu o Júnior.
 – Por que é que um pombo pode trabalhar no correio e um passarinho não pode?
 – Ah, porque os pombos-correio nascem sabendo...
 – Porque isso é o que eu tive de aprender. Mas uma pessoa esperta aprende qualquer coisa que ela queira muito.

(Esta história foi tirada do livro **Por que não?** de Ruth Rocha
 Apud SOARES, 2006, p.35.)

O livro didático apresenta a história já em curso, sem conhecer seu início, o que deixa espaço para pensar que o Júnior é um menino. Só mais à frente, com o foco de inferência na leitura, que se percebe que o Júnior é um passarinho, um bicudo que aprendeu a ser Pombo-correio e comunica o fato de sua formatura a outros bicudos (quem sabe seus irmãos, amigos, bando). Se a função do “texto” fosse levar as crianças às inferências, recuperar o não-dito, talvez justificasse a narrativa sem início e fim. Mas na concepção da autora, considerando a inadequada prática da escolarização da literatura infantil, não é isso que ocorre, mas seu oposto.

A autora dá destaque ao título do “texto”, que apenas repete o título do livro de onde foi retirado, recurso já utilizado em exemplos anteriores, usuais nos livros didáticos, títulos sem muita conexão, que requerem inferências para compreendê-los ou justificá-los. Aqui o “texto” se denomina: Por que não? E por inferência, pode-se deduzir que: “por que um bicudo não pode ser Pombo-correio?”

Para essa abordagem sobre a fragmentação de “textos” propostos à leitura em livros didáticos, a autora defende que a escolarização da literatura infantil é um processo inevitável, embora seja hoje apresentada de forma inadequada na sala de aula, constituindo uma prática prejudicial de leitura, que abala o conceito intuitivo que a criança teria acerca da estrutura narrativa, razão que aponta, categoricamente, o prejuízo no processo da aprendizagem, já que a fragmentação textual no livro didático pode deixar seqüelas irreversíveis à criança: “dá-lhe

uma idéia errônea do que é um texto e pode induzi-la a produzir ela mesma pseudotextos, já que estes é que lhe são apresentados como modelo” Soares (2006, p. 36).

Esse conceito intuitivo da criança em relação à concepção de literatura posto por Soares pode ser aproximado das idéias de Drummond, quando indaga:

Por que motivo as crianças de modo geral são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo? Será a poesia um estado de infância relacionado com a necessidade do jogo, ausência do conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos de viver – estado de pureza da mente, em suma? Acho que é um pouco de tudo isso, e mais do que isso, pois lá encontra expressão cândida na meninice, pode expandir-se pelo tempo afora, conciliada com a experiência e o senso crítico, a consciência estética dos que compõem ou absorvem poesia. Mas se o adulto, na maioria dos casos, perde essa comunhão com a poesia, não estará na escola, mais do que em qualquer outra instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância que vai fenecendo à proporção que o estudo sistemático se desenvolve, até desaparecer no homem feito e preparado supostamente para a vida (DRUMMOND, 1974, p. 16).

Daí a necessidade de inserção da poética como elo catalisador da linguagem na engrenagem da leitura e escrita, a fim de provocar o resgate da palavra e a retomada da valorização da literatura na escola, pois se escolarização da literatura infantil, para Soares, é um processo inevitável, compete à escola vitalizá-la e utilizá-la como mais um dos elementos lingüísticos disponíveis para a constituição do sujeito, como facilitadora da fruição e da criatividade.

Um outro aspecto evidenciado por Soares na questão da escolarização inadequada da literatura infantil refere-se às atividades de leitura e estudos de textos, nos quais deu para perceber a distorção que o texto sofre, quando transferido do suporte literário para as páginas de livros didáticos. Essa discussão “transferência do texto de seu suporte literário para a página do livro didático”, para ela, implica que o processo do texto sofre, inevitavelmente, transformações, quando se passa de um suporte para outro:

Ler diretamente no livro de literatura infantil é relacionar-se com um objeto-livro-de-literatura completamente diferente do objeto-livro didático: são livros com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes, protocolos de leituras diferentes. Se a necessidade de escolarizar torna essas transformações inevitáveis, é, porém, necessário que sejam respeitadas as características essenciais da obra literária, que não sejam alterados aqueles aspectos que constituem a literariedade do texto (SOARES, 2006, p. 37).

O que é pior ainda, segundo a autora, é que frequentemente isso não acontece. Caso exemplar foi o de uma coleção didática que, para Soares, apresenta o mesmo texto no Livro 1 e no Livro 4, fato surpreendente, que impôs, no Livro 1, alterações de paragrafação, estruturas lingüísticas, vocabulário e título. O Livro 1 indica que se trata de uma “adaptação”, embora para ela as alterações sejam, inteiramente, dispensáveis, não se justificam, já que constituem estratégias que a escolarização impõe, mas poderiam ser feitas sem ferir a literariedade do texto.

A transposição de suporte do livro literário para o livro didático faz o texto sofrer marcantes prejuízos. Compare essa discussão, nesses dois exemplos de Érico Veríssimo:

Exemplo – Livro 1

Que Dor de Dente!

Anoiteceu. Apareceu no céu uma lua de cara inchada.
 O galo saiu para o meio do quintal e cantou:
 – Có-ró-co-có, boa noite dona lua!
 A lua fez careta e respondeu:
 – Não me amole! Estou com dor de dente!
 O cachorro xereta latiu:
 – Au! Au! Au! Se a senhora está com dor de dente, por que não vai ao dentista?
 – É mesmo! Eu não me lembrei disso – disse a lua admirada.
 Ela colocou o chapéu na cabeça e foi para o dentista.
 O céu e a terra ficaram muito escuros.
 Sozinhas, as estrelas não tinham força para alumiar. E mesmo começaram a tremer de medo e acabaram entrando para dentro de suas casas.

VERÍSSIMO, Érico (adaptação). **Gente e bichos.**
 Apud SOARES, 2006, p.38.)

Exemplo – Livro 4

O Céu e a Terra na Escuridão

Érico Veríssimo

Anoiteceu. Apareceu no céu uma Lua de cara inchada.

O galo saiu para o meio do quintal e cantou:

– Có-ró-co-có, boa noite Dona Lua!

A Lua fez careta e respondeu:

– Não me amole, galo bobo. Estou com dor de dente!

Então o cachorro, que era muito intrometido, ladrou:

– Au! Au! Au! Se a senhora está com dor de dente por que não vai ao dentista?

– É mesmo – gritou a Lua, admirada. – Eu não me lembrei disso!

Botou o chapéu na cabeça e foi para o dentista. O Céu e a Terra ficaram muito escuros. Sozinhas, as estrelas não tinham força para lumiar. E mesmo começaram a tremer de medo e acabaram entrando para dentro de suas casas.

VERÍSSIMO, Érico. **Gente e bichos.**

Apud SOARES, 2006, p.38.)

Na analogia de Soares, há diferenças de paragrafação: os três últimos parágrafos do texto, tal como apresentado no Livro 1, constituem um só parágrafo; no texto tal como apresentado no Livro 4 tem outra paragrafação: qual a razão? Será que textos para crianças de primeira série devem ter parágrafos curtos? Por quê?

Outro detalhe que a autora destaca é, no Livro 4, a personificação das palavras lua, céu e terra, grafadas com letras maiúsculas: Apareceu no céu uma Lua de cara inchada; boa noite, Dona Lua!; O Céu e a Terra ficaram muito escuros; já no Livro 1, as maiúsculas desaparecem, empobrecendo o texto. Sob esse olhar, palavras e expressões são eliminadas do Livro 1: “a lua fez careta” e não a lua fez **uma** careta; “Não me amole!” e não Não me amole, **galo bobo**. Por que tanta eliminação? O elemento coesivo “então”, que aparece no texto do Livro 4 – “Então o cachorro”... , expressão que desaparece desnecessariamente no Livro 1.

No bojo dessa problemática, Soares também registra as menos justificáveis alterações de vocabulário: Será que “cachorro xereta” substitui “cachorro que era muito intrometido”? Será que criança de primeira série não lê orações adjetivas? Por que “ladrou” em vez de “latiu”? “Gritou a lua” foi substituído por “disse a lua”; “botou o chapéu na cabeça” transformou-se em “colocou o chapéu na cabeça”. Quais as razões dessas adaptações, lugar em que até os títulos são alterados: “O Céu e a Terra na Escuridão” por “Que dor de dente!” Será que essas alterações têm a ver com a idéia central do texto?

Baseada nesse raciocínio, a autora faz a seguinte dedução: “O que acontece é que o texto do autor é, desnecessariamente, alterado, perde algumas de suas qualidades, é mesmo, de certa forma, distorcido – uma escolarização inadequada, fundamentada em pressupostos errôneos.” (SOARES, 2006, p. 39)

A seguir, Soares apresenta a segunda distorção do texto no processo de transferência do seu suporte para o suporte escolar, alterando o contexto textual, em virtude da configuração gráfica e suas relações com a ilustração.

Para ela, outra distorção gritante, forma comum de escolarização inadequada da literatura, são os casos em que o livro didático contém apenas o texto de um livro infantil, lugar em que o texto e ilustrações deveriam ser indissociáveis, mutuamente dependentes, já que quando separados, texto e gravura, o texto perde seu sentido e seu impacto.

A fim de alavancar mais profundidade essa discussão, a autora cita a Coleção Gato e Rato, de Mary e Eliardo França, obra indicada para criança em fase de alfabetização, que apresenta uma ou duas frases em cada página, tomadas quase inteiramente pelas ilustrações, que completam o seu significado e acrescentam-lhe informações e humor. Um livro didático toma frases do livro “A bota do bode”, bane-lhe as ilustrações, indispensáveis à sua textualidade e faz delas o seguinte texto:

A bota do bode

O bode viu uma bota.
 O bode colocou a bota numa pata.
 E ficou muito gozado!
 Uma bota numa pata e três patas sem botas!
 O bode deu a bota para o rato.
 E o rato sumiu na bota.

(Mary França e Eliardo França. **A bota do bode**
 Apud SOARES, 2006, p.40.)

Nesse exemplo, Soares reforça a característica de escolarização inadequada, visto que o texto apresenta apenas o início da história, que é interrompida quando se anuncia a complicação. Além de destacar também incoerência, inconsistência do texto, que separa escritor de ilustrador e perde seu tom humorístico, sua singularidade.

Essa obra, ao deixar o suporte do livro de literatura infantil e ser transportada para o livro didático, ganha nova ilustração, distorcida da original, conforme descreve Soares, levantando indagações:

é o desenho de um bode com uma bota numa pata, tendo ao lado uma outra bota com um rato dentro. Mas o texto não se refere a uma bota só? e o bode não deu essa bota ao rato? por que, então, duas botas, uma bota para cada um? E o gato não sumiu na bota? como, então, lá está ele, bem visível dentro da bota? (SOARES, 2006, p 40-41)

Como então a criança convive com essa brutal deformidade? Onde ficaria o estatuto da criatividade, da criticidade, da interação textual desenvolvida na sala de aula?

No olhar de Soares, é uma constante a inadequada escolarização, pois além das outras tendências já mencionadas, há outra grave distorção: quando o texto sofre o processo de transferência do livro de literatura infantil para o livro didático, na forma de alteração do gênero: poemas transformam-se em prosa, textos literários são interpretados como textos informativos, textos jornalísticos em textos literários.

Ela apresenta o exemplo desconcertante dessa transfiguração, quando traz à tona o poema : “A Chácara do Chico Bolacha”, de Cecília Meireles, no livro “Ou isto ou aquilo”, transposta para uma história em quadrinhos. Reveja o poema:

A Chácara do Chico Bolacha 1

Na chácara do Chico Bolacha
o que se procura
nunca se acha!

Quando chove muito,
o Chico brinca de barco,
porque a chácara vira charco.

Quando não chove nada,
Chico trabalha com a enxada
e logo se machuca
e fica de mão inchada.

Por isso, com o Chico Bolacha,
o que se procura
nunca se acha.

Dizem que a chácara do Chico
só tem mesmo chuchu
e um cachorrinho coxo
que se chama Caxambu.

Outras coisas, ninguém procure,
porque não acha.
Coitado do Chico Bolacha!

(MEIRELES. **A Chácara do Chico Bolacha.**
Apud SOARES, 2006, p.41.)

Soares aborda a importância do ritmo, da musicalidade e da disposição gráfica dos textos poéticos, recursos perdidos, quando o poema se transforma, num livro didático, em um texto dialogado e quadrinizado:

Chácara do Chico Bolacha 2



(Adaptação cartum). Apud SOARES, 2006, p.42)

Nessa conjectura de alteração textual, Soares reafirma que não há como manter o texto na sua respectiva tipificação, se mudado o suporte do texto literário, pois ao transportá-lo – do livro de literatura infantil para o livro didático – é de praxe as editoras desrespeitarem a essência caracterizadora do texto original e distorcê-lo, desvirtuá-lo e desfigurá-lo do seu caráter autoral.

Esse entendimento acerca da teoria de Soares conduz ao seguinte raciocínio: se é inevitável a escolarização da literatura infantil, deseja-se que esta escolarização obedeça a critérios que preservem o literário e propiciem à criança vivência com o gênero na totalidade, sem mascará-lo, distorcê-lo ou caricaturá-lo, misturando-o ou confundindo-o com outros gêneros do discurso, outras tipologias textuais, alheias à sua textualidade, distorção do literário que se revela como os textos são extraídos da literatura infantil e estudados, interpretados no espaço escolar.

Sob esse enfoque da autora, é abordado a seguir: “os objetivos da leitura de textos da literatura infantil nos livros didáticos”, denominados “pseudotextos”, propostos à leitura das crianças na sala de aula como exercícios de “estudo do texto”, exigência do processo de escolarização da leitura, o que para Soares (2006, p. 43): “deve conduzir o aluno à análise do texto e à explicitação de sua compreensão e interpretação”.

Essa prática de textos da literatura infantil, segundo ela, consiste na aplicação de exercícios que não conduzem à análise do que é essencial neles, como a percepção da literariedade, dos recursos de expressão: figuras de retórica e oratória – ou figuras de estilo,

construção e pensamento, lançando um olhar sobre o estético, a sensibilidade, o artístico, mas centra-se tão somente nos conteúdos formais do currículo básico, nas informações “gramatigueiras” dos textos, esquecendo-se do literário, da recriação lingüística.

Dessa forma, ao transferir-se um texto do livro de literatura infantil para o livro didático, o texto literário perde o tom da emoção, do divertimento, do prazer e configura-se basicamente num “texto para ser estudado”. Estudo esse que se transforma numa atividade intrínseca ao processo de escolarização, por certo inadequada, já que a adequada se fundamenta em respostas às perguntas de Soares (2006, p.43): “Por que e para que ‘estudar’ um texto literário? O que é que se deve ‘estudar’ num texto literário?” Para ela,

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista, (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é textual e daquilo que é literário (SOARES, 2006, p. 43-44).

Com base nessa afirmativa, a autora concebe que não é essa a prática proposta nos livros didáticos, já que os exercícios do cotidiano escolar realizam apenas compreensão, mera localização de informações no texto, exercícios de metalinguagem (primando gramática e ortografia), ou exercícios moralizantes, como o “texto”: “Por que não?”, de Ruth Rocha, outrora citado e agora revisto, através da atividade proposta nele, em outro livro didático:

Entendendo o texto

1. Responda:
 - a) Qual o título da história?
 - b) Qual o nome da autora?
 - c) Quem é o personagem principal?
2. Copie as frases substituindo a ☼ pela palavra correta:
 - a) Júnior passava ☼ tempo em casa.
 - b) Um dia ele ☼ com uma novidade.
 - c) os bicudos gostavam de cantar e ☼ em coro.
3. Complete de acordo com o texto:

Os pombos podem trabalhar no correio porque nascem ☼. Mas uma pessoa ☼ aprende qualquer coisa que ela ☼ muito.

(ROCHA, Ruth. **Porque não?** Apud SOARES, 2006, p.44.)

No exemplo dado, de acordo com a autora, não se pede do aluno nas atividades de leitura escolar mais que localizar informações no texto e copiá-las, de forma automática, com

sentido óbvio, tais como: identificar e transcrever título e autor – proposta trivial; preencher frases com lacunas – muitas vezes usando palavras destoantes do texto – tornando maquinal a resposta do aluno, vazia de significação crítica. Seu oposto poderia ser a tentativa de se evitar a fragmentação do texto – a escolarização adequada – e levar os alunos a fazer inferências, como as sugeridas a seguir: “Em que parte do texto se descobre com quem Júnior está conversando? Como é que se descobre que Júnior é um pombo? [...] Porque Júnior teve de aprender a ser pombo-correio?” Soares (2006, p. 45).

Essa reflexão aponta para o que Soares chama de deformação do texto pela transposição do suporte, pois ao lançar “A bota do bode”, de Mary e Eliardo França, para analisar os exercícios propostos em outro livro didático, o título da atividade transforma a prosa dos autores (escritor e ilustrador) em poesia.

Na reprodução do texto abaixo, os desenhos do livro ficaram representados por símbolos:

Vamos entender melhor a poesia?

1 Copie as frases, trocando os desenhos por palavras:

a) O ☼ viu uma ☼☼
b) O ☼ deu a ☼☼ para o ☼☼☼.

2. Escreva os fatos na ordem em que aparecem no texto:
E o rato sumiu na bota.
O bode viu uma bota.
O bode colocou a bota numa pata.

3. Copie apenas as frases que estão de acordo com o texto:
O rato colocou a bota numa pata.
O bode colocou a bota numa pata.
Uma bota numa pata e três patas sem botas!
Uma bota em três patas e uma pata sem bota?

4. Procure o livro A bota do bode, de Mary e Eliardo França e leia a história toda.
☼ Desenho da cabeça de um bode, no original.
☼☼ Desenho de uma bota, no original.
☼☼☼ Desenho da cabeça de um rato, no original.

(SOARES, 2006, p.45.)

Aqui, no exercício 1, Soares observa que o texto pauta-se na cópia de frases, servindo-se da tradução de palavras em desenhos; no exercício 2, pede-se ordenação de fatos desorganizados, sem apresentar coerência e coesão; no exercício 3, solicita-se que faça mera

identificação de frases do texto; já no exercício 4, tenta-se solucionar a fragmentação, o “pseudotexto”, embora proposta inócua, caso o professor ou alunos não tenham acesso ao livro, atividade que pode aguçar a curiosidade dos discentes ou aumentar suas frustrações, se não conseguirem consolidar o proposto.

Para a autora, uma análise de exercícios nos livros didáticos das primeiras séries do Ensino Fundamental dessa época revela que são recorrentes os seguintes tipos: copiar o título, o nome do autor e da obra, a fala de determinados personagens do texto, as frases na ordem dos acontecimentos do texto, completar frases para mera localização de informações do texto, exercícios de opinião sobre textos, que se dão de forma vaga, tais como: – “O que achou do texto? Gostou do texto?” – didatização também acrescida de exercícios de ensinamento moral – “o que o texto nos ensina?”, proposituras que têm como parâmetro exclusivo a resposta “correta” do livro do professor, informando o que o aluno deve “achar”, “aprender” e “apreender” do texto.

Outro exemplo posto por Soares nessa discussão é um texto de Malba Tahan, noutro livro didático, cujo enredo pode ser assim sintetizado: “um príncipe condena um criado à morte, por ter quebrado um vaso precioso”, atividade em que se pergunta: O que você acha sobre condenar um ser humano à morte por causa de um bem material?” A resposta sugerida no livro do professor é: “Acho um absurdo”. Essa afirmação indicada como “correta” determina, deixa preestabelecido, o que o aluno deve “achar”, não abrindo campo para a humanização do sujeito, singularidade, criticidade e subjetividade da criança.

Dessa forma, ao concluir a abordagem de Soares acerca de “A escolarização da literatura infantil e juvenil”, pretende-se comprovar a afirmação das três instâncias de escolarização da literatura infantil na escola, dando maior foco à leitura e estudo de fragmentos de textos, discutindo a escolarização da literatura como adequada ou inadequada. Adequada, se aplicados, corretamente, os pressupostos implicados na “escolarização da leitura literária”, e inadequada, se houver uma seleção limitada de tipos de gêneros, escolha com poucos critérios de autores e obras, disponibilidade de “pseudotextos”, fragmentos: sem textualidade, nem coerência, ocasionando exercícios distorcidos e sem literariedade, em cujo lugar a obra literária é desvirtuada, quando se muda o suporte, transporta o texto do livro literário para o livro didático, literariedade errônea, transformada na escola em textos informativos, formativos e pretextos para exercícios de metalinguagem.

Frente ao exposto, este estudo faz um retorno aos pressupostos que orientam a exposição de Soares (2006), que consideram a escolarização da literatura infantil como apropriação dessa literatura pela escola, para atender seus fins formadores e educativos, ao

mesmo tempo em que defende a escolarização “inevitável”, já que a escola é a instituição de saberes escolares, constituídos pela “didatização” ou “pedagogização” de conhecimentos e práticas culturais, espaço em que se distinguem escolarização adequada e inadequada da literatura. Para ela, literatura adequada é aquela que conduz, eficazmente, às práticas de leitura literária que se dão no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que quer se formar, e inadequada, aquela que deturpa, falsifica, distorce, não aproxima o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao ato de ler. Soares pontua incisivamente que a questão fundamental entre literatura infantil e escola é a necessidade de se saber (ou descobrir) como realizar, de maneira adequada, a inevitável escolarização da literatura.

Aqui há pontos inquietantes: se para Soares torna-se inevitável a escolarização da literatura, por que a escola desvirtua o literário e apropria-se da palavra para fins formativos, se ao didatizá-la, penaliza a criatividade e fragmenta a textualidade lingüística? Se a escola institucionaliza-se para a promoção do saber, por que se adere aos métodos ultrapassados de “forjados textos”, que promovem o desgosto ao literário, o leitor míope e o redator ineficaz? Não seria o momento de se pensar que a função da escola, no mínimo, seria a de produzir cidadãos críticos e sensíveis à sociedade de seu tempo?

Se assim o fizesse, certamente, a escola cumpriria seu papel: o resgate do homem na sua constituição lingüística, para recuperar os efeitos de linguagem. Barthes preconiza como fluxo da imaginação criativa, o belo estilo, a livre travessia, o escamoteamento, abalamento e soltura da palavra. Talvez seria interessante pensar nos pressupostos de Barthes (1988), fundador da nova conjunção da literatura e da lingüística: a semiocrítica, diferente da estilística, por se tratar de uma perspectiva de amplitude, relativa às relações entre escritor e língua, a antropologia lingüística, sob quatro princípios: a linguagem é a origem do sujeito; a linguagem ensina a definição do homem; os fatos de cultura são dúplices e a cultura é como uma língua.

Se para Barthes (1988), a linguagem é a origem do sujeito e o sujeito é efeito de linguagem, compete à escola promover o ser lingüístico. E mesmo inserida no processo de escolarização inevitável de Soares (2006), a “pedagogização” do ensino sistematizado e coercivo, a literatura é eficaz, porque bordeia e transcende os paradigmas da “didatização” e a educação pode tirar mais proveito dela. Se a linguagem ensina a definição do homem, e o homem é linguagem constitutiva, a literatura tem a função de interagir com a espontaneidade lingüística, a fruição, marcando os fatos de cultura do sujeito, numa mão dupla que repense “o ensinar e aprender, aprender e ensinar”, de Freire (2000), para a constituição do sujeito

crítico e criativo, daquele que faz a leitura de mundo e a reelabora, conforme seus conceitos, suas clivagens, seus interesses e referenciais de cultura e língua aprimorada.

1. 2 A poética na escola: concepções de leitura e de literatura

A função avessa acerca da leitura e da literatura na sala de aula aqui se amplia com a discussão de Walty (2006), no seu trabalho “Literatura e Escola: anti-lições”, abordagem que desencadeia perguntas a respeito da fonte do texto, que poderia ser identificado como texto didático, para ensino da literatura no Ensino Médio, por se tratar de um discurso sobre literatura, introdução dos gêneros literários, semelhantes aos encontrados nos livros didáticos, manuais de literatura, por apresentar conceitos e classificações como as reproduzidas por alunos em provas ou questionários, descritos a seguir pela autora:

Primeira lição
Os gêneros de poesia são: lírico, satírico, didático, épico, ligeiro.
O gênero lírico compreende o lirismo.
Lirismo é a tradução de um sentimento subjetivo, sincero e pessoal.
É a linguagem do coração, do amor.
O lirismo é assim denominado porque em outros tempos os versos sentimentais eram declamados ao som da lira.
O lirismo pode ser:
a) Elegíaco, quando trata de assuntos tristes, quase sempre a morte.
b) Bucólico, quando versa sobre assuntos campestres.
c) Erótico, quando versa sobre o amor.
O lirismo elegíaco compreende a elegia, a nênia, A endecha, o epitáfio e o epicédio.
Elegia é uma poesia que trata de assuntos tristes.
Nênia é uma poesia em homenagem a uma pessoa morta.
Era declamada junto à fogueira onde o cadáver era incinerado.
Endecha é uma poesia que revela as dores do coração.
Epitáfio é um pequeno verso gravado em pedras tumulares.
Epicédio é uma poesia onde o poeta relata a vida de uma pessoa morta.

(CÉSAR, Ana Cristina. 2, p. 58. Apud WALTY, 2006, p.49.)

Esse texto ironiza o didático, sob um novo enfoque, o da subversão, pois trata-se de um poema apresentado sem título, que quebra a norma textual. Aqui se privilegia não somente o poema, mas o contexto de onde foi retirado, porque ao transformar um texto didático em poema, desloca-o do seu contexto comum e promove uma inversão do procedimento escolar “pedagogizado”, dando relevo ao contexto identificatório da lição de literatura: subversão do estático, mergulho no poético, lugar lingüístico em que transita a lira viva do poema, e a palavra engessada ganha soltura, corpo pulsante, sinônimo de literatura, tida como arte da palavra, sinônimo de ficção, criação, dinamização, renovação, tanto quanto sugere o poema Poesia, de José Paulo Paes:

Poesia

Poesia
É brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião

só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

Como cada dia
Que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

(PAES. **Poemas para brincar**. Apud WALTLY, 2006, p.51.)

* O termo “poesia” é utilizado pelos cânones clássicos da literatura, já o termo “poema” se deu a partir de 1922, com a Semana de Arte Moderna (SP), fundado no Modernismo – 1ª fase, em virtude da licença poética: abolição da métrica, da rima e a preferência pelo verso livre. É mais contemporâneo utilizar o termo “poema” para se referir à “poesia”, embora o senso comum os utilizem como sinônimos, quando designam o gênero em verso.

Nesse poema, Paes transcende o papel metalingüístico do texto e realça a função da poesia na escola: “um lugar para brincar com palavras”, inventar, criar, renovar, usar de mil trejeitos lingüísticos para “poetizar”.

Pode-se dizer com base no referencial de Soares e Walty que o discurso didático do texto literário esvazia seu potencial, congela-o em meras classificações, visando transmitir conhecimentos, ensinar regras morais ou gramaticais. Processo intitulado de “escolarização inadequada”, prática escolar que deforma a consciência crítica do leitor em relação ao texto e o afasta definitivamente da literatura.

Aqui, fundem-se o utópico e o contraditório em duas vertentes: Se por um lado a escola é o aparato do Estado para a manutenção da ordem e da coerção, responsável por didatizar e aprisionar a literatura nos moldes do aparelho ideológico, por outro, ela a faz veicular, acessibilizando-a às camadas populares, ainda que de forma fragmentada.

Para Walty, essa discussão não pode condenar a escola na sua relação com a literatura, pois para ela, a literatura e a escola são duas instituições que estão em constante interação. Se para Soares a “escolarização da literatura” é inevitável, para Walty, essa escolarização pode ser “fecunda e estimulante”, conforme o que ela afirma abaixo:

Não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, as normas rígidas e castradoras. Em suma, o uso inadequado do texto literário, fragmentado, deslocado, manipulado, levaria à sua subordinação ao jugo escolar (WALTY, 2006, p. 51-52).

Por isso, ela indaga: “qual o papel da escola na formação do leitor”? Leitor aqui visto não como aquele que simplesmente preenche fichas de livros ou reproduz enunciados textuais, mas que instigado pelo texto, que produz sentidos, dialoga com o que vê: intertextos e contextos da sua biblioteca interna, concebido como leitor amplo, aquele que decodifica a palavra e desliza sobre seus significantes e significados.

Essa proposição mostra, na concepção da autora, que o ato de ler e seus rituais podem ser marcados por necessidade de controle, a fim de evitar uma leitura não prevista, subversiva, denominado “o fenômeno da legitimação da leitura”, que não ocorre somente na escola, como por exemplo, a bíblia da igreja Católica, responsável pela divergência de leitura, que ocasionou na Reforma Protestante, inferências essas que podem ser manipuladas a serviço de uma causa ou sistema.

Para essa abordagem, Walty (2006) cita Manguel, conceituado ensaísta e respeitado internacionalmente, leitor voraz que defende que nem todos os poderes do leitor são iluminadores, pois o ato que pode dar vida ao texto, revelações, significados, pode também

destruir a página viva. Se o leitor inventa leituras, isso não é mentir; embora o leitor também possa mentir, caso declare que o texto serve para uma doutrina, lei arbitrária ou vantagem particular de donos de escravos ou autoridades tiranas.

Nesse sentido, Walty defende que o que caracteriza um texto como literário ou não é sua polissemia, lacunas a serem preenchidas pelo leitor; mesmo quando guiado pelo ato da leitura, os sentidos se formam e escapam, fogem do controle do seu mediador. E arrisca um conceito de literatura: “Literatura é uma das produções sociais onde o imaginário tem espaço de circulação garantido. E é de lá que, ao lado das regras, encontra-se a possibilidade de transgressão rumo à utopia.”(WALTY, 2006, p. 53). Esse raciocínio, para a autora, é o que permite que o texto domesticado recupere a “selvageria”, já que a literatura mantém o estatuto da oralidade, pois preserva em si a interação, a dinamicidade. E prossegue: “Vou mais além ao dizer que mesmo a narrativa tradicional pode ser lida como um hipertexto, pois o leitor pode abrir janelas no texto, entrando por onde quiser, e pular de uma para a outra como bem lhe aprouver, formando suas próprias trilhas” (WALTY, 2006, p. 53).

Para Walty, mesmo antes do advento da informática, o leitor do texto literário podia operar um “mouse” e navegar pelo texto, sem desprezar a primeira leitura linear do texto, mas o leitor pode driblar a proposta e percorrer outros caminhos. Essa reflexão a leva a indagar sobre o papel da escola enquanto instituição propulsora ou freadora da literatura na formação do leitor:

Estaria a escola contribuindo para a formação desse tipo de leitor? Ou ele se formaria a despeito da escola, ou mesmo contra ela? Se nos considerarmos leitores, formadores de leitores, podemos pensar em como a escola contribuiu para nos formar. Sou leitora porque a escola me formou ou à revelia da escola? Garanto que o meu fascínio pelo texto é anterior à escola, mas posso afirmar que, na escola, conheci outros textos, descobri outros caminhos e alimentei meu gosto pela leitura. Ouvi estórias lidas pelos professores, declamei poemas, representei pequenas peças e li textos e textos, sem nunca ter feito uma prova de verificação de leitura no 1º grau. Havia regras, métodos, rituais, mas circulavam textos e se partilhava a paixão pelo ato de ler. (WALTY, 2006, p. 53-54)

Para a autora, nessa discussão, não é preciso temer as regras, os rituais de leitura literária na escola, condenando-os a priori, mas é necessário conhecê-los, ou quem sabe até subvertê-los, porque a literatura não é inocente, e a escola é o lugar em que se deve formar o leitor sensível e crítico, espaço de circulação e divulgação do bem simbólico: o livro em que a criança tenha acesso ao texto literário, perceba seu ritual e dele faça parte, sem entretanto submeter-se cegamente a ele.

A esse respeito, Walty lembra dois livros que têm o leitor como personagem “Se numa noite de inverno um viajante”, fragmentos 1 e 2, de Ítalo Calvino, e “Paisagem”, de Lígia

Bojunga Nunes. O primeiro, fragmento 1, delinea faces diversas do leitor, chamando atenção para o lugar da leitura na escola, na Universidade; faz críticas acadêmicas ao jogo de poder:

Se uma noite de inverno um viajante

Nessa altura desencadeia-se a discussão. Circunstâncias, personagens, ambientes, sensações são postos de lado para dar lugar aos conceitos gerais.

Desejo polimorfo, perverso...

– As leis da economia de mercado...

– As homologias das estruturas significantes...

– Os desvios e as instituições...

– A castração...?

(CALVINO, Ítalo. **Se uma noite de inverno um viajante**. Apud WALTY, 2006, p.54.)

No fragmento 2, percebe-se aqui, uma personagem que se recusa a ler, apresentando uma forma de resistência:

Se uma noite de inverno um viajante

– Não criticas os livros que lês?

– Eu? Eu não leio livros! – diz Inério.

– Então o que é que lês?

– Nada. Habituei-me tão bem a não ler que não leio nem mesmo aquilo que me cai debaixo dos olhos por acaso. Não é fácil, ensinam-nos a ler desde miúdos e durante toda a vida permanecemos escravos de toda a escrita que nos põem debaixo dos olhos. É claro que tive de fazer um esforço, nos primeiros tempos, para aprender a não ler, mas agora já é uma atitude natural. O segredo está em não nos recusarmos a olhar as palavras escritas, pelo contrário, é preciso olhá-las intensamente até desaparecerem.

(CALVINO, Ítalo. **Se uma noite de inverno um viajante**. Apud WALTY, 2006, p.55)

Para Walty, essa atitude do personagem pode ser vista como metonímia do poder do leitor, que pode resistir, transgredir ou optar a ler as obras solicitadas. Comportamento comum na relação docente/discente, em se tratando da indicação de livros a ler, em qualquer campo do conhecimento do currículo universitário.

No segundo texto, a outra faceta apresentada nessa discussão pode ser identificada no segundo livro já enunciado, espaço em que Lourenço, o personagem/leitor, interfere na

história que a escritora está escrevendo, quando, no Brasil, sonha com uma paisagem que é a mesma paisagem que a escritora está escrevendo em Londres, uma espécie de apaixonado leitor de um determinado escritor, que passa a prever seus escritos:

Paisagem

[...] eu sou um leitor para escritor nenhum botar defeito, tá entendendo? [...] mas quando eu falo de Leitor eu to querendo falar é de Li-te-ra-tu-ra, tá sabendo Renata? Essa coisa de escritor criar um personagem e fazer a gente acreditar nele feito coisa que toda a vida a gente conheceu o cara, [...] Literatura é o jeito que um escritor descobre pra passar isso pra gente dum jeito que é só dele, e quando um dia a gente afina com o jeito dum escritor inventar, com o jeito que é jeito dele escrever, nesse dia a gente vira Leitor feito eu, Leitor de letra maiúscula, e aí então, sabe Renata, a gente fica tão ligado nesse escritor que é capaz até de intuir o que ele vai escrever...

(NUNES, Lúcia Bojunga. **Paisagem**. Apud WALTY, 2006, p.55.)

Na visão de Walty, o leitor parece tornar-se um todo poderoso, lado a lado com o autor e sua autoridade. Aqui, tanto Calvino quanto Bojunga permitem ao leitor espaço e poder. O primeiro cria leitor/leitores que seguem suas trilhas no livro e as determinam; a segunda cria um leitor ideal, seu duplo espelho.

Tais exemplos servem para tipificar a complexidade da leitura literária, caracterizando sua riqueza, infinitude e potencial que desafiam o leitor, a escola e a sociedade em seus rituais de leitura. A escola, por outro lado, submeteria o corpo do leitor, sujigando-o e domesticando-o à posição imposta à leitura na escola, posição essa que o leitor transpassaria, através da liberdade do corpo do texto: do poema, da narrativa, seus personagens e espaços possíveis.

Para Barthes, essa liberdade lingüística pode ser assim descrita: “é o papel da literatura representar, ativamente, à instituição científica aquilo que ela recusa, a saber, a soberania da linguagem.” (BARTHES, 1988, p. 29).

Essa libertação pode ser ilustrada no livro intitulado “Um encontro com Lúcia Bojunga Nunes”, no qual ela descreve seu lugar de leitora/escritora:

Livro: a troca

Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida.
 Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava um no outro e fazia telhado.
 E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro para brincar de morar em livro.
 De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras.
 Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça.
 Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas.
 Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação.

Todo o dia a minha imaginação comia, comia e comia; e de barriga assim toda cheia, me levava pra morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arranha-céu, era só escolher e pronto, o livro me dava.
 Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca tão gostosa que – no meu jeito de ver as coisas – é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no livro, mais ele me dava.
 Mas como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cismeiei um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra – em algum lugar – uma criança juntar com outros, e levantar a casa onde ela vai morar.

(NUNES, Lígia Bojunga. **Livro: um encontro com Lígia Bojunga**. Apud WALTY, 2006, p.56-57.)

Esse fragmento, conforme Walty, permite essa dedução: “se o livro é uma casa, ele tem janelas. Janelas como as da casa ou como as do computador”, semelhantes às janelas da literatura, campo em que cabe à escola, “outra casa com janelas”, transformar as paredes em livro, escalar as fronteiras intransponíveis e possibilitar textos serem escritos, com as janelas da imaginação sempre abertas.

Se para Soares (2006) a escolarização da literatura é inevitável, pela apropriação “pedagogizada” de conhecimentos e práticas culturais, discutindo a escolarização adequada e inadequada da literatura, para Walty e Lígia Bojunga Nunes (2006), literatura é soltura, atividade que convoca o sujeito à constituição do seu estilo, percurso catalisador e singular de linguagem.

Desta forma, torna-se imprescindível a imersão do leitor na arte literária, a fim de que a literatura ganhe o estatuto de ser escutada na escola, de ser exercida como atividade que

forma e transforma “o escolar” numa atividade em que o sujeito esteja ali implicado, além de inserido no mundo como cidadão consciente, crítico e social, incluso pela vertente da palavra, para galgar os referenciais do poder, reverter os pontos opacos do currículo escolar, conquistar o conhecimento pelo avanço dos efeitos de linguagem.

Baseando-se nos pressupostos de Walty e Barthes, em que literatura é subversão, corpo pulsante, polissêmico, em que o texto domesticado recupera a ‘selvageria’, tensiona-se então a inevitabilidade da escolarização de Soares, pois mesmo no livro didático o texto literário não fica totalmente engessado, preso a uma interpretação monológica, emudecido, manipulado pelas grades do currículo ou do suporte, a serviço de uma causa ou sistema, mas vaza nas brechas do imaginário e transgride rumo à utopia; os livros são pirilampos, casas com janelas abertas, paredes escalando fronteiras, desprendendo-se da rigidez da didática. O mágico da literatura é o texto constituir-se como mais um elemento facilitador da fruição e da criatividade na escola. Como se pode conferir no personagem de Nunes, o leitor tem suas lacunas, suas trilhas, seu duplo espelho, já que a literatura não pode sujeitar-se ao jugo escolar, pelo caráter espontâneo que possui, nela os significantes deslizam sobre os significados e ganham o mundo.

CAPÍTULO II

A LEITURA LITERÁRIA NA MIRA DO SABER E DO PODER

Neste capítulo, será feita uma abordagem de leitura, baseada em Comitti (2006), a partir de seu artigo “Leitura, saber e poder”, para ser apropriadas algumas concepções do autor e avançar a discussão acerca da importância da leitura literária na escola, para a constituição do sujeito na linguagem.

Se para Soares literatura na escola é “didatização” da linguagem, que pode ocorrer com adequabilidade ou inadequabilidade, dependendo da ação e metodologia do professor, para Walty literatura é liberdade, subversão ao estático. Já para Comitti saber é poder, e poder, é ter acessibilidade à leitura nos segmentos de cultura e de informação que produzem o sujeito incluso.

Segundo Comitti, a revolução do saber está vinculada ao livro, desde a publicação da Bíblia Sagrada, época do surgimento da imprensa de Gutemberg (1455), quando se amplia o número de leitores, não do povo na totalidade, mas de um certo percentual da população leiga, porque o livro era reservado ao clero e circunscrito aos mosteiros, acessibilidade dificultada pela leitura de elite à população ainda não alfabetizada. O acesso da burguesia ao universo letrado era permitido de forma seletiva, fazendo sérias restrições dos textos a serem lidos ou editados: ora pelos mecanismos de controle da inquisição, ora pelo aparato censório estatal, conforme menciona Daniel Roche, comentando a imprensa na França da época:

Não havia liberdade de imprensa sob o Antigo Regime, porque desde os primeiros dias de seu poder a Coroa estabeleceu a vigilância sobre imprensa e livreiros e um mecanismo de controle da disseminação das idéias. Diferentes instrumentos eram empregados para este fim, uma política que se justificava com uma multiplicidade de argumentos em que o econômico e o ideológico sempre se equilibravam perfeitamente: os direitos dos editores privilegiados de Paris e os valores invioláveis de uma sociedade desigual tinham que ser defendidos (ROCHE, apud COMITTI, 2006, p. 146).

Assim, o controle da imprensa e a instauração de critérios de censura rígidos colocam a crença no poder do texto impresso. De um lado, veiculam os valores do Estado, de outro, os solapam, através da divulgação de idéias sediciosas, que retiram do leitor a capacidade de julgamento crítico e o reduz a mero receptor passivo de idéias de um outro, configurando o poder de legitimação àquilo que veiculam.

Para Comitt, esse poder de legitimação do texto escrito não se limita à palavra impressa, presente nos manuscritos medievais, mas intensifica-se pela imprensa, em virtude de três fatores: a diluição da marca pessoal da grafia; permanência da relação texto à verdade divina, advindas das bibliotecas eclesiásticas; poder da enunciação, controle do aparato lingüístico, o autor tem poderes quase “demiúrgicos”, por dominar o mesmo código que contém a mensagem de Deus. Este último detém a apoteose dos fatores, topo da discussão: uma Bíblia, o Livro Sagrado, presente no gesto fundador da imprensa, que metaforiza a ilusão de verdade a ela relacionada no imaginário popular e a relação entre saber e poder, utilizada pelas elites letradas.

Para o autor, o mundo soube reconhecer o cunho de legitimidade que a imprensa conferia à palavra escrita: útil e perigosa, que necessitava de divulgação e controle. O palco desse embate: escrita, saber e poder, presente na escola pública básica, não apenas no direcionamento dado aos livros didáticos, mas na ênfase à leitura acrítica e à alienação das mentes. Esse processo de manipulação, leitura, saber e poder, notório pelas nítidas deficiências da produção de texto, documentado na historiografia do Brasil, dá-se no final do século XIX e início do XX, período em que a oferta de cursos primários da população rural pela conjuntura sócio-educacional utilizava maioria de professores leigos e havia poucas escolas secundárias nos grandes centros, com professores qualificados.

Tais variáveis de censura à linguagem podem apontar que esse foi um tempo em que ficou marcada a sombra identificatória do aparelho ideológico “tapado”, atestado de uma política voltada aos leitores/eleitores passivos, convenientes à manutenção da elite, já que no imaginário coletivo ter aptidão para a capacidade de elaboração de textos implicaria soltar as rédeas do poder, conferir às massas a acessibilidade para apreensão do “conhecimento” da gramática, lida aqui como sabedoria e capacidade de legislar, razão por que o governo se utilizou de campanhas de alfabetização e escolarização rápidas, relacionadas às ditaduras, para assegurar grandes contingentes de leitores passivos.

A essa discussão, Comitti acrescenta que nos anos 30 Getúlio Vargas explorou a escolarização, sobretudo o ensino de Língua Portuguesa na alfabetização, como forma de manter a unidade brasileira em torno das idéias nacionalistas do Estado Novo, proibindo abertura de escolas em língua estrangeira, para afastar os perigos da visão crítica em torno da gestão presidencial e forjar no material didático uma nacionalidade folclórica, pondo em evidência a riqueza natural e os heróis da Pátria: “poemas patrióticos parnasianos, fragmentos de literatura nacionalista romântica e lendas indígenas criavam a ilusão da unidade em torno de um ideal comum, encarnado em Vargas.” (COMITTI, 1996, p. 147).

Nos anos 60/70, durante a ditadura militar, criou-se o Mobral, junto às campanhas nacionalistas de reformas do ensino, a fim de gerar uma massa de apoio ao regime instaurado, período em que a leitura era oferecida à população como forma de acesso à modernidade, permitindo ao indivíduo progresso e sucesso profissional.

Numa atitude crítica à ditadura, a intelectualidade relaciona leitura ao saber, e este, às instâncias de poder. A alfabetização, então, abre ao indivíduo portas ao conhecimento, percepção de contexto e leitura de mundo. Esse contorno mais amplo de conceito de leitura supõe decodificação de signos lingüísticos, a valorização da palavra escrita, atitude de resistência à censura política, que impedia a liberdade de imprensa e gerava os precursores da literatura engajada, (textos lidos apenas pelo próprio grupo de seus autores), escritos com o intuito de driblar o regime ditatorial da imprensa amordaçada.

No circuito dessa confluência ditadura e oposição, em meados dos anos 70, os livros infanto-juvenis são inseridos como leitura obrigatória nas escolas brasileiras, no intuito de buscar novos leitores, propositura que alimenta a indústria dos livros paradidáticos, outrora utilizados somente como prêmios e presentes. Essa imposição de leitura é vista pelos críticos como violência ao leitor ou efeitos secundários da violência primeira: “com o livro escolhido, começa o calvário maior: o texto vira pretexto para provas, deveres, estudo de análise sintática e da gramática. O prazer da leitura é substituído pela obrigação de preencher corretamente uma chata ficha de leitura” (ZOTZ & CAGNETI. Apud COMITTI, 2006, p. 148).

Comitti considera que, se o aluno escapa da obrigatoriedade das avaliações, acaba sendo vítima do didatismo existente na obra, pois ainda que se apregoe o prazer da leitura e o ludismo, na prática isso pouco acontece.

Para Silva (1997), leitura pressupõe criatividade, pois o ato criativo, ligado à experiência, torna possível ao homem atingir evolução mental complexa, é um ato de libertação, superação do hábito pela originalidade. Para ele,

“[...] exercer criatividade não significa produzir novas idéias “a partir do nada”, mas recuperar os elementos da cultura, reativá-los e combiná-los através da imaginação e, a partir daí, corporificar um objeto ou um processo inédito, original, não convencional” (SILVA, 1997, p. 78).

Sob esse olhar de investigação criativa do autor, o leitor procura superar-se no momento da leitura, fornece ao sujeito capacidade de se compreender, maneira de ser no mundo, se engrandecer, existir e conviver socialmente, desvelando-se no projeto de mundo

subjacente ao texto, fazendo a ultrapassagem do nível informacional através da curiosidade crítica.

Silva preconiza que leitura e investigação criativa levam à interpretação e integração criativa, pois um é pré-requisito do outro. Se por um lado a interpretação criativa eleva o texto à palavra, faz reviver um discurso à luz de um projeto de existência e de mudança, conduz o leitor a esforçar-se intensivamente para reconstruir as significações sugeridas pelo texto, na forma de intérprete que intervém, torna-se sujeito das idéias, expondo o mundo à situação no momento da leitura, exercendo a flexibilidade imaginativa, para não cair no “padrão” que reduz o texto aos conteúdos sugeridos; por outro, a integração criativa leva o leitor a utilizar, imaginativamente, informações de sua consciência, manipular as peças e desenvolver uma síntese criativa, especulada sob vários ângulos, para antecipar conseqüências e reembaralhá-las com novos elementos de significação.

Essa discussão aponta o paradoxo existente na prática de leitura e escrita de Comitti (2006), relatando seus dez anos de Magistério, em colégios do Ensino Fundamental, focando vivência na questão da leitura:

[...] a leitura obrigatória era uma exigência da coordenação didática, ano após ano não pude verificar que tais textos agradavam... unicamente à crítica especializada e aos professores militantes. Talvez esteja aí a razão do sucesso editorial das obras, uma vez que, na realidade, eram escritas a partir do imaginário do adulto a respeito da criança, e por isso mesmo agradavam apenas a outros adultos. Exatamente aqueles que as escolhiam e as impingiam aos alunos. Em todos esses anos, apenas três obras foram bem aceitas pelos alunos: Feliz ano velho, de Marcelo Rubens Paiva (8ª série), O grande mentecapto, de Fernando Sabino (8ª série) e Sombras de Reis Barbudos, de José J. Veiga (7ª série), além de coletâneas de contos e crônicas da série Para gostar de ler (5ª e 6ª séries). (COMITTI, 1996, p. 150)

Para o autor, a visão negativa da literatura infanto-juvenil do regime militar não deveria ser vista como pedra no telhado do vizinho, pois ele próprio se inseriu no processo, escreveu e publicou textos semelhantes nos anos 80. E mesmo propondo uma prática de leitura crítica e libertária, a literatura da ditadura se ressentia da concepção de leitura como detentora de “uma verdade”, mas espaço de engendramento das verdades, pois coíbe a cidadania no âmbito letrado. Esse relacionamento acata a relação de simbiose entre linguagem, saber e poder. A leitura aqui é vista como instância legitimadora do poder, instaurada na diferença irreduzível entre os que dominam a linguagem escrita e os que a desconhecem.

A dependência entre leitura e cidadania demarca a relação de exclusão radical, exclui o não-leitor, referenda o lugar da escrita como espaço do conhecimento. O ato de escrever aqui, segundo o autor, retoma, metaforicamente, o momento da criação em que toda a luz se faz a partir de uma palavra, que se imprime no dia-a-dia da sociedade, como na Bíblia de Gutemberg, impressa por uma prensa.

Prensa, para Comitti, denotativa e conotativamente, caracteriza reclusão, ato de força, maquinismo, não físico, como a invenção de Gutemberg, mas ideológico, quando se colocam em contraposição velhos conceitos (direita, esquerda) e impedem a consciência da cidadania, alienação do raciocínio, poder de decisão, ação e opção aceitas como verdade às proposições do texto que se abdicam de si mesmo em favor do outro.

Comitti discute a relação saber, poder e propõe resgate das proposições literárias, uma espécie de inversão dos valores “verdadeiros”, tradicionalmente aceitos a respeito da leitura nos meios relacionados à educação, já que o exercício ativo da leitura pressupõe recepção crítica do leitor e capacidade deste para produção de novos textos.

Para Bellenger (1979), a leitura é uma prática social, um ponto de partida da ação, instrumento do julgamento, da informação.

Ao impor o aprendizado da leitura, a escola obrigatória da III República marcou com maior nitidez a seleção escolar e, portanto, a seleção social. O povo foi alfabetizado para que pudesse compreender os avisos, as ordens de mobilização, os regulamentos, as proibições, enfim, todo tipo de cartaz. (BELLENGER, 1979, p. 11)

Nessa concepção do autor, a leitura acompanha as experiências, trocas, conferências, cursos. Ela é uma condição de ser, para que o leitor seja detentor das condições necessárias de acesso ao poder. Inversamente, a falta de leitura deixaria o indivíduo vulnerável, à mercê da imersão social.

A imagem social da leitura, para ele, configura-se como forma de imagens valorizadoras para o leitor:

Ler é sinal de iniciação. O gesto de ler desaparece sob a vontade de aprender. Ler é cultivar-se. Aquele que não lê regride. Não se pode evoluir sem ler. Ler é situar-se socialmente entre aqueles que são responsáveis, que têm idéias, que sabem, podem e tem o direito de discutir. (BELLENGER, 1979, p. 12)

Se a leitura aqui é vista como sinônimo de inserção e autoridade, pode-se dizer que ela tem um fim em si, é prazer, liberação, interiorização. Enquanto prática social, um isolamento,

refúgio, retraimento do mundo. A leitura para o autor, era um nutriente a mais, uma espécie de alimento para a comunicação complexa, facilitadora do entendimento das demais modalidades: cinema, televisão, teatro, que ajudava na participação e animação das reuniões e conferências, razões por que o autor confere à leitura o estatuto do prazer:

Os que lêem pelo prazer intelectual, pelo gosto da reflexão, pela articulação das idéias. É a vontade de acionar a capacidade de compreender. Vontade em si, sem objetivo obrigatório, e que pode ser pura ginástica intelectual. Esse tipo de leitor penetra no texto e testa a sua capacidade de ser pensante. (BELLENGER, 1979, p. 14)

Para ele, a leitura transforma, pois ao ler o leitor envolve-se com sua ideologia, subconsciente, rotinas de decodificação. Segundo o autor, o sujeito-leitor é atravessado por aquilo que lê: “Ler é compreender com os olhos, desejar, apropriar-se de experiências e de informações.”(Bellenger, 1979, p. 104).

Assim, Bellenger, Comitti, Silva, Barthes e Aguiar têm pontos em comum: concebem o texto literário como aquele que detém o gosto da reflexão e do prazer, janelas com fios de novas tessituras, brechas possíveis, inacabamento, sendo que cabe ao leitor completá-lo; o livro não é um templo, um objeto intocável e sagrado, detentor da ‘verdade’ inquestionável. A literatura então é esse lugar em que o sujeito pode se constituir pela linguagem e subjetividade, corporificando o processo inédito da criatividade.

A experiência da pesquisadora elucida a discussão de que é preciso entender a relação linguagem e arte para detectar o equívoco, falta de foco, paradoxo: se por um lado, a escola é o lugar da constituição do saber e do poder pela palavra, por que a mesma não pode ser propulsora do prazer pela linguagem? Se literatura é diferente de escola, há um problema quando se propõe tornar a literatura atividade escolar: a intimidação da palavra, implicação que inibe a formação e entrada do sujeito nas leituras literárias. Impasse que convoca um tensionamento do referencial vigente, pois o senso comum da educação brasileira costuma dizer que ter um tempo de contato com a materialidade lingüística, é fazer leitores, oradores. Não seria então a literatura a atividade de maior vazão para o que se propõe? Por que a escola não forma também poetas, escritores, cidadãos sensíveis, intérpretes críticos da sociedade de seu tempo?

Aqui se tem a grande questão de Soares quando explicita que escola é diferente de literatura. A literatura cabe na escola, é função da escola vitalizá-la, promovê-la, embora ela transcenda os moldes da mesma, pois não se enquadra na totalidade aos modismos de vigência do tradicionalismo ou qualquer outra corrente. Na literatura, cada indivíduo é

construtor do seu próprio percurso, singularidade que desliza para o caminho que Barthes chama de efeitos de linguagem.

Se outros segmentos de cultura não dão conta de promover a constituição do saber, cabe à escola executar a adequabilidade da linguagem: alfabetizar constituindo o sujeito, capaz de sonhar, reinventar, transformar, emocionar, modificado pela palavra, atitudes, valores.

2.1 Leitura na escola: desmistificação do livro e da escrita

O estudo “Leitura literária e escola”, de Aguiar (2006), propõe focar questões que trazem em seu bojo concepções de leitura e escola, o papel do livro e da escrita na sociedade plural, as relações entre a escola e a leitura da literatura infantil, o livro infantil e o leitor, a formação do leitor e indicativos adotados para formar o leitor crítico na escola.

Esses eixos para a autora vêm desmistificar o livro e a escrita, quando propõem reflexão sobre leitura e escola e delimitam o objeto da intervenção da literatura infantil como prática cultural, inserida na diversidade social em que a criança vive. Para ela, o conceito de leitura literária não é excluyente, visto que não concebe leitor e texto artístico desvinculados da realidade, mas salienta a multiplicidade de fatores neles presentes, uma vez que o livro não se coloca como um templo acima do leitor e além dele: um objeto intocável e sagrado, detentor de “verdade” inquestionável.

Em oposição a isso, Aguiar entende o livro sendo “produto cultural ativo, integrado ao sistema de trocas da comunidade, desde sua criação até seu consumo, passando pelas ingerências de edição e circulação” (AGUIAR, 2006, p. 236). Essa concepção se faz necessária, se levar em conta a inferência dos mediadores de leitura que atuam no circuito literário, agindo sobre a quantidade, gosto, interesse e comportamento do leitor, o que faz dessacralizar o livro e alargar suas funções, considerando-o fato presente, marcado entre os demais na prática social cotidiana de seus leitores.

A concepção de livro e de literatura para ela é reforçada, levando em conta o papel da escrita nas sociedades modernas (a partir da classe comercial e burguesia, que geraram cidades, estados e imprensa), o que faz ressaltar a importância do livro não universal, mas historicizado, já que a escrita desmistificada atribui valor relativo pelo uso e não pelas diferentes culturas.

Aguiar estabelece relações complementares entre leitura e escrita, porque percebe que é possível ler todos os sinais: dos livros e do mundo, para recuperar a intenção dos textos rumo a seus receptores, a partir das marcas gráficas. Deduz-se então que não se pode tachá-los de “alfabetizados funcionais”, pois são aptos para ler a vida, soletram ordens estabelecidas e informações a serem digeridas, mas podem ser tidos como “leitores críticos”, porque interagem com textos diversos e têm capacidade de ler as situações orais da vida.

Dessa perspectiva, torna-se valiosa a reflexão sobre o estatuto da escrita e da leitura nas sociedades modernas e nas escolas, propondo uma revisão de parâmetros, a fim de não classificar alunos pelo seu lugar social mais ou menos privilegiado, que sobrepõe à sociedade letrada e discrimina as contribuições dos grupos divergentes.

Frente ao exposto, é preciso estender a capacidade da escrita e da leitura a todos os segmentos, a fim de que as trocas sociais sejam efetivas e participativas, razão por que Aguiar (2006, p. 239), afirma, baseada em Olson, que é preciso:

Levar em conta as peculiaridades culturais que as crianças trazem para, a partir delas, criar possibilidades de intercâmbio. Importa considerarmos que muitos estudantes trazem para a escola o mundo da vida e, se lhes oferecemos o mundo da escrita, estamos querendo fazê-las exercitar novas articulações mentais. Alfabetizar, portanto, não é ensinar a decodificar sinais, mas ensinar a viver neste mundo de papel. (AGUIAR, 2006, p.239)

A escola deve facilitar o surgimento de sujeitos sociais, auxiliar o homem contemporâneo a dominar o universo da escrita, para conquistar mais oportunidades no mercado global, sem subjugar o cidadão aquém desta propositura, à mercê das letras ou do mundo digital.

Essas considerações se remetem às idéias de Paulo Freire (2000, p. 25): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção”. Para ele, ensinar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo e alma a um corpo acomodado, exercício em que a dialética do ensinar só existe no aprender, aprender, criticamente, na leitura de mundo.

Freire concebe a escola voltada às necessidades do educando, quando indaga seus impasses no processo do ensino (2000, p.34): “por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” Para ele, ensinar exige consciência de inacabamento, predisposição à aventura responsável, aceitação do diferente.

E sobre essa idéia do inacabado, não rigorosidade metódica, soltura da palavra, se debruça esta proposta: literatura-escola, lugar de desdobramento e descolamento lingüístico, expressividade singular, constitutiva.

2.2 O lugar da literatura infantil na escola

Tem-se aqui uma discussão que situa a literatura infantil na escola, baseada nas concepções de Aguiar (2006), Eco (1979), Gloton & Clero (1973), Gallo, (2004) e Barthes (2006), discutindo questões de leitura e de literatura.

Para Aguiar, a leitura literária é, historicamente, vinculada à escola pela alfabetização, instituição responsável pela educação dos indivíduos nas sociedades modernas. Entretanto, pelas condições de seu aparecimento, agência cultural responsável para formar e informar os filhos da nova classe, a burguesia emergente. Segundo a autora, a educação traçou objetivo quanto ao modelo de homem que tinha em vista, formar o competidor e adulto de sucesso, fim para o qual homogeneizou sua clientela, visando expurgar os alunos divergentes, tidos como inaptos às metas estabelecidas pela escola.

Sob o olhar de Aguiar, os currículos se organizaram para atender aos estreitos limites de normalidade, conforme os parâmetros sociais vigentes, porque as experiências escolares, às vezes, afastam alunos das camadas populares, que não trazem de casa as condições materiais comportamentais da classe média, por não conseguirem cumprir as tarefas ou dar a elas o significado atribuído. O currículo oculto, mais forte e diretivo que o currículo explícito, embasa os objetivos traçados pelo ensino.

A postura curricular da escola estratificava a clientela oriunda das classes divergentes, aquém dos padrões dominantes porque excluía alunos fora do “coeficiente intelectual” médio, que não davam conta das respostas previsíveis do livro didático, pois a escola não se encontrava aparelhada para lidar com a diferença, com o novo e o inusitado, em virtude de seu processo repetitivo, que não sabia criar mecanismos para atender às necessidades apresentadas pelos discentes. Discussão para a qual, segundo ela, põe a escola tradicional numa posição que se opõe à diversidade e não está pronta para trabalhar com as necessidades variadas:

Soma de individualidades que interagem em grupo, mas afirmam suas particularidades sem, necessariamente, chegar a um consenso, os novos alunos leitores vão entrar em contato com objetos culturais múltiplos, e, entre eles, o livros de literatura. Por esses caminhos, aumenta a complexidade da escola, uma vez que a sala de aula passa a ser o espaço da variedade de sujeitos, de objetos de leitura e de práticas culturais. (AGUIAR, 2006, p. 240)

Para a autora, uma propositura que atenderia a essa diversidade seria uma proposta pedagógica apoiada na sociologia da leitura, recorte teórico que se debruçaria sobre as questões do livro e mediadores sociais, em estética da recepção, atenta às relações leitor/texto como cruzamento de horizontes e expectativas.

Partiria então de princípios epistemológicos opostos, duas teorias complementares. A primeira se preocuparia com a descrição e a análise das questões exteriores de leitura; a segunda, dos condicionamentos determinantes de permanência ou não de um livro, fatores intervenientes na valoração de um texto, (modos de aproximação de leitores, juízos individuais e coletivos de leitura), atenção desfocada do conteúdo do texto e atenta às agências sociais, aparecimento que transita entre os leitores: gráficas, editoras, representações comerciais, livrarias, bibliotecas públicas, particulares ou escolares, mecanismos “facilitadores” ou “dificultadores” do sujeito com o livro. Para Aguiar, o exame das trajetórias dos leitores diagnostica interesses, motivações, reações, lugares sociais, culturas, influências dos meandros de seu processo de formação.

Assim, o leitor examina a obra à luz do horizonte de questões estéticas, sociais, religiosas, morais, econômicas, dentre outras, para as quais a resposta propõe novas perguntas. A leitura aqui se configura como um encontro de horizontes e perspectivas, da obra e do leitor, que se dão de modo novo a cada leitura. Para ela, a história dos textos concretiza-se na história das leituras, sempre diferentes, em virtude dos cruzamentos de novos horizontes. “O ato de ler, nessa medida, ocorre como movimento ativo do leitor sobre o texto, que se apresenta como estrutura esquemática, com indicações, pontos de indeterminação e vazios a serem preenchidos” (AGUIAR, 2006, p. 241). Para ela, o texto provoca de modo diferente cada leitor e as pistas fornecidas pela obra, somadas à experiência do leitor, que faz com que o sujeito arranje dado e complete os espaços em branco, construindo a totalidade de sentidos da leitura literária.

O processo de leitura literária constitui-se como preenchimento de sentidos e vale para todas as obras, pois funciona como produções verbais, compostas de ditos, não-ditos e subentendidos. Na visão da autora, os textos informativos, apelativos e argumentativos são mais comprometidos com o referente externo do que o literário, porque, neles, os espaços em

branco são mínimos, uma vez que não pretendem sugerir ou dar vazão à imaginação, mas garantir certezas e influenciar comportamentos.

Umberto Eco (1979) acrescenta a essa discussão que o texto literário é um texto preguiçoso, trabalha pouco para se constituir: é econômico, delega ao leitor a tarefa de completá-lo. Leitura imprevisível porque traz em seu bojo o universo do leitor, possibilidade deste atribuir-lhe novos sentidos, desestabilizar suas “verdades” e as reestruturarem, porque essa é a função da arte educativa.

Nesse processo, Aguiar acredita que “[...] ler é ampliar horizontes e a literatura será tanto melhor quanto mais provocar o seu leitor” (AGUIAR, 2006, p. 242). Conceito de provocação aqui visto como ingrediente externo à leitura eficiente, através de práticas desafiantes, focadas a negar, em instância maior, o horizonte de expectativa do sujeito.

Para a autora, é possível aproximar sociologia da leitura e estética de recepção porque ambas deslocam a questão literária para o leitor, pólo privilegiado no exame do estatuto da literatura: ambas detêm-se nas contingências exteriores, relativizam o intrínseco de permanência dos textos no conjunto da sociedade e analisam o interior dos discursos artísticos, conforme representações que trazem de seus leitores implícitos e as possibilidades de leitura que promovem, procurando alcançar o complexo fenômeno da leitura literária.

Quanto à literatura infantil, com base nos pressupostos traçados até agora, é preciso conceituar o gênero, segundo sua especificidade e seu destinatário, a criança, ora posta no centro das atenções da família e da sociedade. Discussão para a qual Aguiar afirma,

Até a Idade Média, os pequenos exercitavam-se para a vida adulta participando de todas as atividades do grupo; aprendiam a viver vivendo, dentro de uma cultura predominantemente oral. Com o advento dos tempos modernos, surgiu a necessidade de investimento na educação infantil, de modo a preparar as novas gerações para a sociedade letrada e competitiva que se instalava. Dentre os materiais pedagógicos necessários para a empreitada estava o literário, que se converteu em livro de leitura de uso escolar. (AGUIAR, 2006, p. 243)

Aqui, a adequabilidade da literatura concebida em Soares representa uma “forçagem” do texto do adulto, visto que a criança só consegue fazer arte, bordeando outra arte. “Forçagem” que, segundo Aguiar, a obra literária desviaria de sua função estética e passaria a servir aos objetivos educacionais restritos, vistos pela autora como “pecado original” da literatura infantil: “[...] ter nascido comprometida com a educação, em detrimento da arte” (AGUIAR, 2006, p. 243), percurso de estudo da área que se defronta com o problema linguageiro e busca respostas para redimensionar o estatuto literário do livro infantil.

Daí a necessidade do resgate da palavra, visando mediar a retomada da valorização da linguagem literária como prática cotidiana na escola, para promover reflexão no fazer poético, baseado nas tendências contemporâneas: a liberdade de expressão e a retomada da universalização da educação, como pauta que avulta a relevância do ensino, voltado à criatividade e acesso à linguagem, como afirmam Gloton & Clero:

Mesmo se não compete a toda gente ser descobridor ou inventor, o problema central da educação moderna é precisamente o de tornar o maior número possível de pessoas inventivas e capazes de criação pessoal. O problema da educação da criatividade inscreve-se, pois, no quadro geral e solicita os mesmos métodos, aqueles que os movimentos pedagógicos de vanguarda preconizam. (GLOTON & CLERO, 1973, p.75-6)

Assim, a contribuição deste assunto aponta para a necessidade de uma mudança de paradigmas nas práticas docentes da escola conservadora, que visam apenas instrumentalizar as crianças nas habilidades das disciplinas do currículo básico, sem propor desafios que os ajudem a desenvolver o pensamento, a constituição e fruição lingüística.

Daí a necessidade de a escola superar as rupturas de aprendizagem, conforme sua função social e cultural, como afirma Gallo:

[...] a crise na educação é multifacetada. Um dos seus aspectos diz respeito ao próprio conceito de educação e como a escola se organiza para materializá-lo: a função da Escola em nossos dias é instruir, ou seja, transmitir conhecimentos? Ou é educar, isto é, formar integralmente uma pessoa? Educação e instrução não se excluem, mas se complementam. Ou melhor, a educação abarca a própria instrução e a completa, formando o indivíduo intelectual e socialmente, duas realidades na verdade indissociáveis (GALLO, 2004, p.18).

Assim, a escola deve exercer o seu papel de ser promotora de cultura, de acordo com concepções de Mellouki & Gauthier (2004, p. 537): “a escola é uma instituição essencialmente cultural, e o professor tem seu mandato de mediador, herdeiro e intérprete crítico”. O educador, então, deve tornar-se agente promotor e transmissor de cultura, lapidando a chave da percepção lingüística.

Para Barthes, a literatura corresponde a um tecido sobre o qual o texto é tomado como produto, véu acabado, por trás do qual se mantém mais ou menos oculto o sentido da “verdade”, tecido com idéia gerativa de que o texto se faz, trabalha num entrelaçamento, textura que o sujeito se desfaz, qual uma aranha dissolvida nas secreções de suas teias. Para ele, a leitura literária tem urgência de desparafusar a teoria, deslocar o discurso para tomar

consistência, perturbar o retorno do texto, uma espécie de “derrapante”, que dá à linguagem consistência suntuosa de significante.

Então, afirma Barthes (2006, p. 69): “o prazer do texto é uma reivindicação justamente dirigida contra a separação do texto; pois aquilo que o texto diz, através da particularidade de seu nome, é a ubiqüidade do prazer, a atopia da fruição”, pois concebe que a idéia de um livro ou de um texto fica entrançada, tecida de forma pessoal à relação de todas as fruições: da “vida”, do texto, no qual uma mesma anamnese captaria leitura e aventura, uma estética.

Esses pressupostos teóricos convocam a uma retomada da educação no seu papel de ser promotora da adequabilidade da leitura e da escrita, para a fruição do sujeito a ela delegado, constituído na linguagem, inserido na engrenagem literatura-escola, aparelho de coerção, mas também organismo vivo, que tem a missão de ajudar a criança a tornar-se cidadã crítica e sensível.

2.3 Tessitura do livro infantil

A tessitura do livro colocada em Aguiar (2006) estabelece que o livro infantil precisa abrir mão de seu caráter pedagógico de leitura, para atenuar a assimetria entre emissor e receptor, legitimando o poder da representação da escrita, com suas novas possibilidades e seus jogos criativos de linguagem.

Para Aguiar, a adequação do texto ao estilo infantil não minoriza o gênero, mas possibilita seu processo de inclusão: um livro de literatura em que a criança lê e processa a informação por suas condições cognitivas, sociais e afetivas, entende seus conteúdos, sua composição e materialidade, facilitando a aproximação, comunicação e diálogo entre autor e leitor.

Para ela, temas e formas podem ser objetos de livros para iniciantes, somente se escritos a partir de capacidades compreensivas aos leitores, para que encontrem no texto referenciais com os quais dialoguem, pois mesmo os sujeitos de cultura oral precisam ser respeitados no seu ritmo de desenvolvimento próprio de leitura, sem fazer diferença destes, a priori; igualmente, considerar crianças de condições socioculturais divergentes, sem excluí-las, mas integrá-las ao conhecimento textual.

Segundo a autora, as histórias e poemas poderão versar sobre os mais variados conflitos, personagens, estados de espírito e sentimentos, sem entretanto o leitor ter

dificuldades para perceber a globalidade das situações, já que atendo-se à parte em detrimento do todo, a história pode contribuir para capacidade de percepção gestáltica entre as partes, tais como num conto primitivo, de estrutura simples, que apresenta: situação inicial, processo de solução e sucesso final, no qual cada elemento tem um papel definido.

Conforme Aguiar, assim também se processa a relação do livro infantil com a criança, lugar em que

sua leitura propicia a vivência de sentimentos e reações em que o leitor mergulha ao aceitar o pacto de faz-de-conta com o narrador. No poema, essa situação é mais densa porque, de modo extremamente sintético, condensam-se as emoções e as idéias, projetadas em imagens associativas. (AGUIAR, 2006, p. 245)

Sob esse olhar, a autora acredita que o conteúdo do texto só tem sentido, se for colocado à investigação de quem lê, isto é, será vital, se posto à regência do leitor. Pois para ela, o que importa não é o texto em si, mas o uso que a ele se dá, pelas vias do leitor, através do seu caráter socializador da literatura: narrador e receptor, margem dialógica de interação com o mundo, o descobrir o outro e encontrar-se, enquanto sujeito e ser humano, para entender o processo de leitura, lugar em que a efetivação da “[...] consciência do outro leva-o a de si mesmo e da possibilidade de comunicação com seus pares.” (AGUIAR, 2006, p. 245).

Assim, de acordo com esta autora, escrever para a infância não é escrever de uma forma desqualificada, mas escrever fluente, primando pela qualidade da situação de comunicação, já que a criança está inserida no convívio dos adultos falantes e com eles aprende a se expressar, sem necessitar, entretanto, de um dialeto ou de um jargão lingüístico rebaixado. O que para ela procede é a “limpeza estrutural” dos textos, para se evitar as digressões morais, religiosas e informativas muito longas, descrições que devem ser descartadas, para tornar a história objetiva, enxuta, com predomínio de ação direta dos personagens e diálogos ágeis; além de poemas com dosagens equilibradas, imagens encadeadas, ritmos e sonoridade com sentidos desdobrados, pois encaixes textuais exagerados podem quebrar a lógica interna da composição, em vez de congestionamento e ruídos atrapalhando a comunicação com o leitor.

Aqui, a ênfase deve ser dada à imaginação, à inteligência e ao estímulo do leitor, processo de economia adequada dos indicadores lingüísticos da obra literária no livro infantil, para facilitar o ponto de sentido que produz efeito nos textos. Para ela, a obra literária é considerada como fenômeno de leis internas de funcionamento e objeto à mercê das regras sociais de seu uso, pondo em questão a ilustração e a edição:

[...] O livro é o texto e também sua formação material, com uma face física que se apresenta ao leitor e lhe aponta sentidos. Por isso, cada vez mais, numa sociedade sedutora como a nossa, a confecção do livro infantil tem merecido cuidados visuais: capa, diagramação, ilustração. (AGUIAR, 2006, p. 247)

Aguiar defende que os elementos do livro infantil na obra literária devem apresentar um caráter apelativo à conquista do leitor, através de signos construtores de significações, evitando redundâncias no texto escrito, acrescido de índices novos, com sentidos específicos: ilustrações criativas, jogos de cores, luz e sombra, detalhes e superposições que permitam outras interpretações, diagramação cuidadosa e original, capas sugestivas que provoquem curiosidade. Tais proposições estruturais na obra literária não de contribuir para se efetivar a multiplicidade das linguagens do objeto literatura infantil e seus respectivos ditos e não-ditos, verbais e visuais, que atribuem sentido ao leitor, a fim de que ele exerça sua liberdade de escolha, com mais apurada percepção e nexo de leitura. Essa tessitura do livro infantil, somada à experiência dos autores e editores, além de depurar a cultura livresca e assegurar resultados eficientes aos leitores, pode contribuir para tornar o ser humano mais rico, aproveitando a tradição oral empírica e o exercício da escrita para a formação do sujeito, pois acredita-se que uma boa história é aquela que contempla materialidade e estética, deixa um espaço para o comparecimento do leitor, sem dispensar um texto consistente, bem escrito.

A autora explicita aqui o lugar comum que é possível cair na literatura. No entanto, defende-se neste trabalho que a literatura deve conter o perfil da arte, para além do cognitivismo, do sócio-interacionismo, muito além, inclusive, da comunicação e compreensão de texto. Ater-se ao estatuto da poética, conforme Barthes: a literatura é “[...] o espaço completo da linguagem, com as suas subversões lógicas, o amalgamar-se de seus códigos, com os seus deslizamentos, os seus diálogos, as suas paródias. (BARTHES, 1988, p.28).

Esse prazer de liberdade textual foge às regras estabelecidas pela gramática, transpõe o estruturalismo imposto pela escola e vaga solto para além do contingente das convenções didáticas, porque literatura é efeito de linguagem, singularidade, subjetividade, sujeito constituído na peculiaridade da criação lingüística, plena do direito de expressão.

Barthes (1988, p.20) lança a definição de que no texto literário:

o brio do texto (sem o qual, em suma, não há texto), seria a sua vontade de fruição: lá onde precisamente ele excede a procura, ultrapassa a tagarelice e através do qual tenta transbordar, forçar o embargo dos adjetivos – que são essas portas de linguagem por onde o ideológico e o imaginário penetram em grandes ondas. (BARTHES, 1988, p.20)

Para ele, a literatura flui como uma leitura dos desejos, funções e possibilidades do texto, a teoria do texto, vista em diferentes instantes, e contempla sua marginalidade, estuda a mistificação da novidade, jogo que se estabelece entre o texto e o leitor, duplicidade, sem análise histórica linear, nem estrutural, sem sujeito e objeto.

Se a literatura é uma convocação à liberdade, a escola não deve ser uma cela que provoca o militarismo lingüístico, a censura da expressão, a ditadura da palavra, a facção do pensamento e fragmentação do saber. Mas ao contrário, ao sistematizar o ensino, cabe à escola inserir a linguagem como sua principal atividade, em cujo lugar a literatura funcionaria como importante ferramenta deste objetivo: o prazer pelo aprender, aprender pela soltura do saber, com sabor de invenção, descoberta, novidade.

Segundo Barthes, a literatura caracteriza-se como:

ficção de um indivíduo (algum Sr. Teste às avessas) que abolisse nele as barreiras, as classes, as exclusões, não por sincretismo, mas por simples remoção desse velho espectro: a contradição lógica; que misturasse todas as linguagens, ainda que fossem consideradas incompatíveis. (BARTHES, 2006, p. 7)

Esse olhar do autor desmonta nos velhos paradigmas da educação, pois para Barthes a literatura exerce sobre o leitor e autor um papel descomunal:

Se leio com prazer essa frase, essa história ou essa palavra, é porque foram escritas no prazer (esse prazer não está em contradição com as queixas do escritor). Mas e ao contrário? Escrever no prazer me assegura – a mim, escritor – o prazer de meu leitor? De modo algum. Esse leitor, é mister que eu o procure (que eu o “drape”) sem saber onde ele está. Um espaço de fruição fica então criado. Não é a “pessoa” do outro lado que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do desfrute: que os dados não estejam lançados, que haja um jogo. (BARTHES, 2006, p. 9)

Para Barthes (2004), o estatuto da linguagem na literatura fica em estado muito sutil, quase insustentável do discurso, pois aqui a narratividade é desconstruída, se considerados os padrões de linearidade discutidos em Soares e Aguiar, mas nesse pressuposto de Barthes, mesmo “quebrada”, a história do texto é completa e permanece legível, embora as duas margens da fenda fiquem nítidas e tênues. O prazer do texto é garantido ao leitor, se entender as rupturas vigiadas e gostar dos conformismos falsificados e das destruições indiretas. O êxito do texto, reportando-se a um autor, junta-se-lhe o prazer do desempenho, a proeza de manter a mimesis da linguagem, imitando a fonte de “grandes prazeres”, ambígua até a raiz, para que o texto não se tombe jamais sob a boa consciência e a má fé da paródia, do riso castrador, do “cômico que faz rir”.

Situa aqui um grande impasse, não só ocasionado pela mudança de suporte do livro de literatura infantil ou infanto-juvenil para o livro didático, mas também em relação à literatura em geral: se a escola, ao apropriar-se da literatura na tessitura do livro didático, deturpa o texto e o desconfigura, sofrendo a clivagem da inadequabilidade, da desestruturação, fragmentação, denominados por Soares de “pseudotextos porque são utilizados para fins formativos, será que o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, em voga há anos, não assegura qualidade? O que seria para a escola formação, senão a informação adequada, apropriada para formar o cidadão sensível, fluente, apto para as exigências do milênio? Esses pressupostos levam a um outro questionamento: por que a ditadização da literatura exerce na escola o emudecimento da palavra? Por que a sistematização gramaticeira impede tirar mais conseqüências para a subjetivação?

Uma articulação possível com Aguiar, Zilberman, Freire e Barthes sinalizam elementos de emergência da reinserção do livro infantil, que trabalhe a literatura como atividade escolar e fora dela, considerando a singularidade do sujeito e sua imersão em arte, resgatando a função da literatura na escola: seus conceitos, lugares, relações, ingenuidades, contradições, impasses, provocativos de novas inter-relações com a linguagem, a cultura e a subjetividade.

Esse (re)olhar busca em Freire o compromisso da escola, não apenas no papel de transferir conhecimento, mas criar possibilidades de produção, respeitando a criança, sujeito criador, que tem vínculo com o livro, mas amplia o texto “acomodado” à leitura de mundo, na aventura do inacabamento e dialética do aprender e ensinar, ensinar e aprender. Retém de Eco, a visão de incompletude do texto. Capta em Bellenger, a idéia do prazer pela reflexão, articulação, compreensão e ginástica intelectual, o texto e o teste de ser pensante, leitura como prática social, instrumento de julgamento e de informação, capturando em Barthes a linguagem como espaço, desejo, imprevisão, desfrute, narratividade desconstruída, jogo, sedução. Tais pressupostos confirmam o que Soares também reconhece:

“Há poesias que são essencialmente compostas para serem lidas em voz alta. Outras – as concretistas – são compostas para serem vistas. As ficções têm uma natureza que exige [...] uma abordagem construtivista, em que o leitor tem uma ampla margem de liberdade para criar sobre o texto” (SOARES, (2005, p. 77).

Talvez o ponto de equilíbrio possível para a escola fugir da contradição existente no ensino tradicional de Literatura, envolvendo leitura e produção de texto, fosse a escola buscar uma metodologia de trabalho que lidasse com o livro e sua tessitura, não no sentido do esvaziamento expressivo, da mera reprodução didatizada da “literatura”, mas de literatura na

escola, de forma eficaz, capaz de misturar nela todas as linguagens, e através dela, recuperar a espontaneidade lingüística, num atravessamento possível, que livre o ambiente escolar do enfado.

CAPÍTULO III
UM (RE)OLHAR SOBRE A PRÁTICA
DO “PROJETO LITERATURANDO – MOSTRA LITERÁRIA”

Este capítulo registra uma prática docente da pesquisadora no Projeto “Literaturando – mostra literária”, executado na Biblioteca Municipal “Rosulino Campos”, de Rio Verde – GO, trabalho de leitura literária em poesia, declamação e produção textual, envolvendo alunos de 4ª a 8ª séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, zona urbana. A partir de reflexões referentes à literatura na escola, com base na teoria de Soares (2006) e Barthes (2006), serão discutidos alguns pressupostos de leitura e de literatura.

3.1 Pesquisa e método

O desenvolvimento desta mostra concorre para a elucidação da discussão de Soares e outros autores filiados nesta pesquisa, para sondar os paradoxos literatura-escola e apontar o tensionamento dos impasses entre adequabilidade e inadequabilidade do processo ensino-aprendizagem, sob a ótica da inibição ou soltura da palavra.

Esta pesquisa é bibliográfica e seu método é investigativo teórico, servindo-se de documentação indireta para mensurar os pressupostos desta discussão.

3.2 Mostra textual

Tentar-se-á proceder este estudo com base na teoria de Magda Soares, para analisar os conceitos, impasses e paradoxos implicados no processo de literatura na escola, discutindo sua adequabilidade ou inadequabilidade, elegendo para essa discussão seis (06) textos de literatura infantil, cada um deles com sua respectiva singularidade, que serão elencados a seguir:

A primeira proposta, texto 1, traz à discussão uma “bula” artística, de Cândida Zuainini Menezes:

BULA

A bula é um impresso que acompanha os medicamentos e contém as indicações para o seu uso. A bula deve apresentar os seguintes itens:

Nome do medicamento

Composição: elementos que entram no preparo do remédio.

Apresentação: de que maneira o medicamento é apresentado: líquido, comprimido, pó.

Propriedades: ação básica do remédio. Qual é o elemento mais ativo.

Indicação: para que serve.

Contra - Indicação: cuidados que devem ser tomados.

Efeitos Colaterais: reações que o seu uso pode provocar. (Às vezes não há).

Posologia: dosagem: adultos e crianças.

Farmacêutico responsável: nome do profissional que assina, sem abreviatura.

Laboratório: nome de fantasia.

(Didático). Vamos Escrever. São Paulo: FTD, 1989, p. 28).

Para o texto acima, foi pedida a seguinte atividade:

- a) Imagine um remédio que combata a preguiça e escreva sua bula.
- b) O mundo está carente de amor. Pense num estimulante que leve a humanidade a amar mais desinteressadamente. Escreva a sua bula.
- c) Desenhe e dobre embalagens bem criativas para os “medicamentos” que você inventou.

O grupo gostou da proposta, surgiram muitos títulos: “Preguicite”, “Preguiçômetro”, “Dormirômetro”, “Sonirômetro”, “Amorômetro”, “Amizarômetro”, “Abraçômetro”, “Desistress”, “Sorrisômetro”, e outros. Compuseram, satisfatoriamente, todos os itens do texto, conforme critérios disponibilizados, inventaram as caixas, desenharam, coloriram, fizeram as dobraduras e montaram um varal, expondo todos os textos à turma.

Aparentemente, essas proposições pareciam corretas, adequadas, mas iludiram o leitor, pois para Soares esse tipo de atividade se configura como “didatização” ou “pedagogização” de conhecimentos e práticas culturais, devido à existência da repetição, que pode deturpar o suporte, falsificar e distorcer a literatura, promovendo o processo da “inevitável escolarização da literatura”. Reolhando a proposta, verificou-se que esse trabalho desoriginalizou a tipologia textual da “bula”, que fora desconfigurada.

Para melhor entendimento da questão, pode-se dizer que aqui se deu uma certa deturpação do texto científico, porque prevaleceu a morte do gênero, houve transposição do caráter rígido de “bula”, configurada pela suave leveza do suporte artístico, já que uma “bula”, no sentido próprio, conferiria ao texto caráter formal, denotativo, função referencial de linguagem, por usar termos técnicos da Medicina. Se bem conduzida, essa atividade poderia ampliar mais o leque do grupo neste setor. No entanto, não foi fornecida à turma

nenhuma “bula”, para efeito comparativo do suporte, modelo à constituição de suas partes, seus itens obrigatórios: nome do medicamento, composição, apresentação, propriedades, indicação, contra-indicação, efeitos colaterais, posologia, farmacêutico responsável e laboratório. A atividade ateve-se apenas à produção textual e tarefa de Educação Artística: desenho e dobradura.

Na ocasião, a leitura de “bulas” verdadeiras foi dispensada porque se achava que o aspecto estrutural da “bula” adaptada fosse o bastante para conduzir, satisfatoriamente, o processo de elaboração de “bulas” artísticas, e talvez a “bula técnica” pudesse inibir a motivação, criação, invenção do texto literário.

No entanto, mesmo sob o estatuto de “didatização”, a aparição figurativa de “bula” teve aqui o seu prazer de texto, porque segundo Barthes, os autores puderam comparecer nos seus textos, desvelá-los sob a forma de corpo, clivados em seus movimentos circulantes de linguagem. Então o peso figurativo justificou fazê-los, pela extensão fantasiosa de sua configuração significativa. Aqui Barthes desmonta Soares na questão dos pressupostos de adequabilidade ou inadequabilidade, pois para ele, a literatura não tem fronteiras didáticas. No seu livro “Prazer do texto” (2006), concebe a literatura como ficção, um indivíduo (alusão à singularidade), espécie de teste às avessas, abolindo barreiras, classes, exclusões, remoção do velho espectro para misturar todas as linguagens, mesmo as incompatíveis. Então, a “bula”, ao deixar o suporte do espaço farmacêutico, suas respectivas caixas de remédios, e adentrar à proposta do Projeto alcançou o apogeu de soltura e, para a pesquisadora, cumpriu o papel da literatura.

A segunda proposta, texto 2, traz “Soneto da Fidelidade”, de Vinícius de Moraes:

SONETO DA FIDELIDADE

De tudo, ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.

Quero vivê-lo em cada vão momento
E em seu louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu canto
Ao seu pesar ou seu contentamento.

E assim, quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa dizer do amor (que tive)
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure. (MORAES, Vinícius de. **Poesia Completa e Prosa**.
Rio de Janeiro: Aguilar, 1985, p. 27)

Após a leitura e compreensão do texto, se pediu para criar um soneto, de acordo com os temas a seguir: “Soneto do Amor Ausente”, “ Soneto da Paixão”, “Soneto da Saudade”, “Soneto da Amizade”, “Soneto do(a) Filho(a) Amado(a)” e “Soneto do Amor Eterno”.

Os discentes do grupo, grande parte deles, pré-adolescentes e adolescentes, acharam interessante se aterem num texto de estruturação clássica, de temática romântica: o soneto. Elaboraram muitos textos apaixonados e apaixonantes, foram além dos títulos sugeridos, superando as expectativas e abordando a temática, apresentaram, inclusive, certa maestria para o gênero.

Como indaga Barthes (2006, p. 15) : “O lugar mais erótico de um corpo não é lá onde o vestuário se entreabre? [...]”. O contato poético ajuda o fluir da imaginação, a versatilidade lingüística, a paixão pelas palavras.

O modo como opera o discurso pedagógico sobre literatura-escola, escola-literatura indica que ele é movido pelo status de legitimidade da didatização, validado pelo porte de cientificidade que autoriza o coibir da arte e suas respectivas correlações de espontaneidade com a linguagem e subjetividade. Sustentada pela concepção apresentada por Barthes (1988, p. 25), “[...] a literatura se vê sozinha a carregar a responsabilidade inteira da linguagem [...]”, há pontos de convergência: se a escola por um lado é boa, porque facilita o fenômeno de recorrência à palavra escrita, por outro é dificultadora, porque cria uma situação didático-pedagógica embaraçosa, que prejudica, provoca aversão e retarda o entendimento crítico das obras literárias.

Para Soares, se o texto se apresenta solto, fora do enquadramento estilístico do autor e obra, diretamente posto, sem critérios claros no livro didático, e o professor não discutir outras variáveis que possam enriquecer o processo ensino-aprendizagem, a literatura pode ficar comprometida, fora da sua função, inibindo a expressividade lingüística. Mas aqui, para além da escolarização da literatura, de Soares, a mística do texto materializou o prazer, porque quando o grupo se envolveu inteiramente, produzindo seus textos apaixonados e apaixonantes, sem medo da censura da palavra na página em branco, cumpriu a convocação do principal objetivo: a literatura para o refinamento da sensibilidade, fruição estética e espírito crítico, linguagem destrancada e tecida no comparecimento do sujeito.

A terceira proposta compõe-se de dois poemas: texto 3 – “Traduzir-se”, de Ferreira Gullar e texto 4 – “Perguntas e Respostas Cretinas”, de Elias José:

TRADUZIR-SE

Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.

Uma parte de mim
almoça e janta:
outra parte
se espanta.

Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.

Traduzir uma parte
na outra parte
– que é uma questão
de vida ou morte –
será arte?

(GULLAR, Ferreira. **Toda Poesia**, 1ª edição, RJ: Civilização Brasileira S/A, 1980, p. 430.)

PERGUNTAS E RESPOSTAS CRETINAS

- Você conhece o João?
- Aquele que te deu um bofetão?

- Você conhece o Zé?
- Aquele que pegou no seu pé?

- Você conhece a Mara?
- Aquele que tirou sarro na sua cara?

- Você conhece a Esmeralda?
- Aquele que trocou sua fralda?

- Você conhece a Marieta?
- Aquele que lhe fez careta?

- Você conhece o Vieira?
- Aquele que fez sua caveira?

- Você conhece o Chico?
- Aquele que lhe deu um penico?

- Você conhece o Joaquim?
- Conheço, mas chega... e fim!

(JOSÉ, Elias. **Namorinho no Portão**,
São Paulo: Moderna, 1986, p. 21.)

A atividade solicitada, após leitura e declamação destes dois textos, foi a elaboração de uma paráfrase do poema “Traduzir-se”, conforme títulos: “Tal como me vejo”, “Pedacões de mim”, “Autobiografia” e “Minha face no espelho”. Já em relação ao segundo texto, pediu-se a formulação de: “Perguntas e respostas imbecis”.

O resultado da produção dos dois trabalhos foi interessante. No primeiro exercício, pôde-se conhecer bem a turma, autobiografando-se, de forma espontânea, respondendo, satisfatoriamente, ao que se propôs. Tiveram prazer, tanto em elaborar os textos, quanto em lê-los à classe e expô-los num varal de poesia à turma. O segundo exercício provocou compulsivas risadas, “bobagens”, “palavrões”, “imbecilidades”, lugar em que palavras censuradas foram postas à tona com muita naturalidade pelo grupo. Deu-se aqui o que Barthes (2006, p. 77) denomina de estética do prazer: “Se fosse possível imaginar uma estética do

prazer textual, cumpriria incluir nela: a escritura em voz alta [...], o ‘grão da voz’”. Houve declamações felizes, expectativa, preparação, escalada das brechas, contorno e atravessamento do medo, fruição.

A quarta proposta apresenta o texto 5 – poema “As tias”, de Elias José:

AS TIAS

A tia Catarina
Cata a linha.

A tia Teresa
Bota a mesa.

A tia Ceição
Amassa o pão.

A tia Lela
Espia da janela.

A tia Dora
Só namora.

A tia Cema
Teima que teima.

A tia Maria
Dorme de dia.

A tia Tininha
Faz rosquinha.

A tia Salima
Fecha a rima.

(JOSÉ, Elias. **Namorinho no Portão**,
São Paulo: Moderna, 1986, p. 18.)

A atividade solicitada nesta proposta foi escrever dois poemas: “Outras tias” e “Os tios”. Os alunos aproveitaram essa atividade para lembrar o nome dos integrantes da turma da escola de origem: alunos, porteiros, secretários, professores, merendeiras, nomes de amigos e familiares fora da escola, fazendo-se inclusos, também, os nomes dos colegas do Projeto “Literaturando – mostra literária”, usando rimas e muito humor.

Essa forma de exercícios, se por um lado apresenta o modelo sobre o qual a criança funda a constituição da sua escrita de texto; por outro, há o que Soares chama de inadequabilidade literária, porque o texto sai do livro literário e sofre perda de identidade, uma espécie de engessamento, inibição que fere a criatividade, porque rotula o ato de escrever em automação normógrafa do que se lê. Daí deduzir que é importante o exercício da paráfrase não ser constante, para não ocasionar “falta de cultura” ou “desgosto” pela leitura literária, tida em Soares como inadequada escolarização da literatura infantil, prática que se dá pela privação do contato excêntrico com a arte literária e reduz o amplo ao trivial, o texto ao “pseudotexto”. No entanto, nesta proposta, ela se fez necessária, a fim de firmar o modelo estabelecido, um bordeamento à produção de novos textos.

Para Soares, o que se configura na inadequada escolarização da literatura infantil é a ausência de critérios adequados para a escolha de autores e textos: ora a escola utiliza-se de autores muito conhecidos, ora de autores sem relevância, empobrecendo a discussão literária ou a importância do livro didático e literário para formação do leitor crítico.

Os impasses e paradoxos levantados aqui é que nem sempre a literatura “pedagogizada” no livro didático, conforme preconiza Soares, pode afastar, definitivamente, o aluno do texto literário. Antes, porém, pode servir-se de um conduto, degrau mínimo para a sensibilização da linguagem, canal, ainda que estreito, sobre o qual o sujeito deslizará para constituição do seu caminho “linguageiro”. O grande diferencial seria talvez a forma com que professores e alunos explorariam a literatura na sala de aula, para tirar maiores conseqüências, proveito dela, uma espécie de indução, para a “leitura de mundo”, de acordo com Freire.

Esse paradigma ao reverso, envolvendo docentes, discentes e a escola enquanto organismo vivo, responsável pela prática dos saberes e do sujeito incluso pela linguagem, certamente, inibiria os efeitos nocivos da “inevitável escolarização” da literatura, em que o prazer de ler, via de regra, fica estigmatizado ao “ler para quê? Por quê? “Pedagogização” da escola que usa a literatura para fins avaliativos ou pela repetição, cria a dependência de se copiar estruturas prontas, enfraquecendo o processo da leitura literária ou da criação textual inédita. Mas sob esse novo olhar, mesmo na paráfrase, o texto aqui cumpriu a execução das múltiplas linguagens, porque fora inserido na perspectiva da arte.

A quinta proposta, texto 6 – discute o poema “Pingüim”, de Vinícius de Moraes:

PINGÜIM

Vinícius de Moraes

Bom dia, Pingüim
Onde vai assim?
Com ar apressado
eu não sou malvado
não fique assustado
com medo de mim.

Eu só gostaria
de dar um tapinha
no seu chapéu jaca
ou bem de levinho
puxar o rabinho
da sua casaca.

(ROSA, Riche e HADDAD Luciane. **Oficina da Palavra**, São Paulo, FTD, 1988, p. 16).

Aqui, os alunos brincaram, pularam, dramatizaram a situação do Pingüim no texto. Soares aplica a esse tipo de tarefa a “instância de escolarização da literatura como leitura determinada e orientada pelo professor de Português”, que se fosse feita de forma mecânica, implicaria na “inadequabilidade” da literatura. Mas, aqui, a atividade situou-se num exercício lingüístico, espetáculo de soltura da palavra, da imaginação, muito além da exploração da rima, verso, estrofe, tarefa dirigida; a leitura se deu pelo prazer de ler, “ler por ler”, por gosto, por lazer, por entretenimento. Essa discussão conduz para um outro tensionamento, outro paradoxo: não será o papel da “adequabilidade” ou “inadequabilidade” da literatura relativos, se considerada a relação de liberdade existente entre autor/leitor/professor para interagirem na linguagem e romperem os estigmas impostos pela “pedagogização” escolar?

Para Barthes, fazer um texto é aproximar o texto dos “prazeres” da vida, semelhante a um petisco, um jardim, um encontro, uma voz, um momento, um catálogo de sensualidades, aberto pela brecha da fruição.

Será que a literatura teria somente a face do bem? Se for mal conduzida na escola, poderia levar ao assujeitamento, emudecimento, timidez, inibição. Cabe ao professor e à escola tomarem posição, serem executores de ações de linguagem constitutivas do sujeito, tônica sobre a qual se fundam os pressupostos desta dissertação, literatura na perspectiva de singularidade e imersão em arte. Caso contrário, a literatura correria o sério risco de

desaparecer como atividade lingüística prazerosa, se baseada nos referenciais que legitimariam o discurso do leitor passivo, engendramento que inibe a cidadania, chamado por Comitti de ditadura, prensa, reclusão da palavra.

Após a discussão da mostra dos seis (06) textos selecionados, pode-se mensurar que é importante a educação brasileira minorizar os efeitos dos processos de deturpação e fragmentação da literatura, praticados, diariamente, pela escola, como forma de reprodução ou criação de “pseudotextos” nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura. O ideal seria a vitalização da adequada “literatização”, que para Soares conduz eficazmente às práticas de leitura literária no contexto social, a fim de que contribuísse para a formação de atitudes e valores próprios do leitor que se quer formar, despertando habilidade e conceito de autoria, consciência da obra na totalidade, ações que podem representar a solidez na constituição da fluência lingüística prazerosa.

Para Barthes (2006, p. 72), “O que é significância? É o sentido na medida em que é produzido sensualmente.” Assim, a leitura não seria um fado, um peso sobre os ombros do professor ou da escola. Mas uma atividade a mais que conferiria à escola o estatuto do deleite, o significado lingüístico e, ao aluno, a possibilidade do vínculo, uma escada de ascensão à inclusão pela linguagem, situação por que o autor afirma:

Talvez então retome o sujeito, não como ilusão, mas como ficção. Um certo prazer é tirado de uma maneira da pessoa se imaginar como indivíduo, de inventar uma última ficção, das mais raras: o fictício da identidade; é, ao contrário, o teatro da sociedade na qual fazemos comparecer nosso plural: nosso prazer é individual [...].
BARTHES, 2006, p. 73)

Nesse sentido, a escola precisa resgatar a função da literatura no seu papel de ser norteadora do brinqueado lingüístico, desencadeadora da emoção, paixão pelas palavras, tessitura verbal, criatividade, adotando estratégias de aproximação do leitor com o livro.

3.3 Literatura-escola: conceitos, impasses e paradoxos

O que é Literatura? Esta pergunta ultrapassa séculos, defini-la e redefini-la não é uma tarefa fácil, pois implica uma historicização dinâmica que transcende o poder estático dos verbetes de dicionário, por ser uma temática em que o significante desliza sobre o significado, um conceito antigo e novo, até que surjam outros conceitos, outras inquietações, indagações, correlações, respostas provisórias.

No senso comum dos livros didáticos e dicionários “literatura é a arte da palavra”, lugar em que o artista cria com a poética um universo ficcional, a arte da convocação entre o gozo e a metáfora. Para Lajolo & Zilberman (2005), literatura concorre para uma forma de lazer, é mais que uma concepção erudita do conceito: os livros clássicos, os “bons” autores. E para tensionar essa visão canônica de literatura, visitaram séculos: de Platão a Aristóteles, até os “*best-sellers*” contemporâneos para tentar dizer que literatura pouco se define, porque os conceitos ficam ao encargo do leitor, na sua estreita subjetividade. Concepção que pode ser confirmada em Barthes (1988). Para ele, a literatura representa uma terceira margem, a do prazer, o Eros da linguagem:

O texto de prazer não é forçosamente o que relata prazeres, o texto de fruição não é nunca o que conta uma fruição. O prazer da representação não está ligado ao seu objeto: a pornografia não é segura. Em termos zoológicos, dir-se-á que o lugar do prazer textual não é o prazer do mimo e do modelo (relação de imitação), mas somente a do otário e do mimo (relação de desejo, de produção). Cumpriria, aliás, distinguir entre figuração e representação. A figuração seria o modo de aparição do corpo erótico (em qualquer grau e sob qualquer modo que seja o perfil do texto). Por exemplo: o autor pode aparecer em seu texto [...], mas de modo algum sob a espécie da biografia direta (o que excederia o corpo, daria um sentido à vida, forjaria um destino) Ou ainda: pode-se perceber desejo por uma personagem de romance (pulsões fugitivas). Ou enfim: o próprio texto, estrutura diagramática, e não imitativa, pode desvelar-se sob a forma de corpo, clivado em objetos fetiches, em lugares eróticos. Todos esses movimentos atestam uma figura do texto, necessária à fruição da leitura. (BARTHES, 2006, p. 65-66)

A partir da representação e da figuração, pode-se pensar a literatura como arte e estranhamento, considerando sua tipologia e constituição estética focada no imaginário, pois o texto literário comporta um encher de nós, de efeitos e conceitos de linguagem, pela presença assimétrica dos signos de percepção diferente: os processos de metáfora e metonímia, um modo de saber e conceber o mundo pelas lentes do deleite. Sob esse olhar, a tessitura lingüística do texto literário, tanto no processo de composição, quanto no de leitura, tem um caráter de sedução, erotismo lingüístico.

Na busca de outros conceitos para a literatura, Lajolo & Zilberman (2005) definem literatura como músicas, poesias, livros, pichações, cantigas, contos, para discutir que literatura são todos esses gêneros, não apenas as idéias veiculadas na tradição, preconizadas e privilegiadas pelo meio acadêmico, porque literatura ou arte constitui-se no olhar do leitor. Essa ruptura com a poética tradicional pode ser confirmada em Oswald de Andrade: “Aprendi com meu filho de 10 anos/ Que a poesia é a descoberta/Das coisas que eu nunca vi” (ANDRADE. Apud LAJOLO & ZILBERMAN, 2005, p. 145). Conceito que pode ser ilustrado com o poema “Artigo de consumo”, de Carlos Drummond de Andrade:

O meio é a mensagem O meio é a massagem/ O meio é a mixagem/ O meio é a micagem/ A mensagem é o meio/ de chegar ao Meio./ O meio é o ser/ em lugar dos seres, isento de lugar, / dispensando meios / de fluorescer.” (ANDRADE. Apud LAJOLO & ZILBERMAN, 2005, p. 131)

Essa composição anafórica, aliterativa do poema, possivelmente, desperte para o que aqui Lajolo & Zilberman tentam pontuar: o conceito de literatura é resposta provisória, porque envolve implicações de historicidade do sujeito e de seu meio social, capital, mercado, tradição cultural e aval dos setores especializados pela circulação do livro e veiculação de cultura. No entanto, “mensagem”, “massagem” e “mixagem” fazem distinções: “mensagem” aponta para o sujeito marcado pela palavra, constituído na fruição estética do seu mergulho em arte; “massagem”, “mixagem” e “micagem” remetem ao contato com o universo da poética, processos de metáfora e metonímia deslizando no campo semântico e sonoro: ludismo, metadiscuso, polifonia, intertextualidade e carnavalização. Os termos “meio” em minúsculo e maiúsculo podem sugerir a contat(o)ação do ser(es) na leitura literária produzindo efeitos singulares, prazerosa margem às identidades combinatórias, deslocamento da função poética em busca de novas linguagens.

Talvez aqui se evidencie a idéia paradoxal, principal impasse que nos inquieta: se a escola é a instituição do saber, responsável pela alfabetização e pelos primeiros passos de expressão escrita do sujeito, da paixão pela linguagem, por que será que, ao “didatizar” a literatura, ela distorce sua função de agente promotora da conexão do discente com a imersão artística? Até que ponto a adequabilidade ou inadequabilidade de Soares se sustentam, a partir das concepções de liberdade da literatura, em Lajolo & Zilberman e Barthes? Desconfiança tomada também em Burgarelli (2005), quando repensa o conceito da função da literatura, para além dos métodos de ensino na escola, da “desfunção” artística, da subordinação ao científico-pedagógico.

Kramer (2000) defende uma literatura na escola que contribua para a “formação de sujeitos sociais” e focaliza o eixo que norteou a meta inicial desta pesquisa: a convicção de que a literatura deve exercer o papel de refinamento da sensibilidade e humanização do homem, cooperando com sua fruição estética e espírito crítico. Que contradições estão aqui implicadas? Que medidas poderiam comprovar criticidade ou não? Há seguridade do sujeito incluso na linguagem, se considerado esse universo discutido: a educação “pedagogizada” e excludente?

Para Burgarelli (2005, p. 54-55), em seu artigo “Literatura para Literaturar”, a literatura serve “para abrir a possibilidade do novo, para fugir da mesmice, para fugir do efêmero; literatura para constituir singularidades, para convocar sentimentos afetivos,

literatura para quebrar a lógica racional, para envergar uma língua constituída [...]”. Para ele o sujeito é efeito de significante, constituído pela linguagem, reflexão que aponta para a necessidade de a literatura, na escola, resgatar o fazer poético.

Por certo, a literatura na escola contempla dois eixos que se aproximam e se distanciam, contrapõem-se e identificam-se: bem e mal, autonomia e assujeitamento, liberdade e aculturação, paradoxos e impasses pouco resolvidos. Esse (re)olhar implica na necessidade da escola focar a literatura engrenada na transversalidade da educação, pensando uma literatura não-disciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho privilegiou o estatuto da linguagem, pensando literatura e arte na tentativa de lançar um (re)olhar sobre a adequabilidade e a inadequabilidade da literatura na prática docente, fazendo notar a importante divisa entre o texto narrativo fragmentado e o poético, ou seja, entendido como experiência estética. A partir disso, propôs discutir o papel da escola na formação do sujeito, pondo em questão suas atividades de leitura, declamação, interpretação e produção de texto.

Recorreu-se a Soares (2006), arcabouço teórico balizador deste trabalho, para refletir o processo de “escolarização inevitável”, partindo do princípio de que a escola é a instituição do saber, lugar da possibilidade, da descoberta de uma escolarização adequada da literatura, que propicia ao leitor vivência com o literário. Discussão que pode trazer elementos novos à constituição do saber, se a leitura literária conduzir, eficazmente, às práticas de leitura no contexto social, possibilitando atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar.

Aprofundando a questão apresentada por Soares (2006), indagou-se, com auxílio de outros autores: Oliveira (2003), Coelho (1991), Cademartori (1986), Lajolo & Zilberman (2005), Walty (2006), Comitti (2006), Aguiar, (2006), entre outros, a relação entre literatura, escola e indústria cultural. Depois, num segundo momento, buscou-se articular essa discussão com o que Barthes (2006), Silva (1997), Bellenger (1979) e Umberto Eco (1979) nos dizem sobre a “essência” da literatura, ou seja, sobre sua função, pode-se dizer, mais pura. Tentou-se, portanto, tirar maiores implicações da consideração de que Literatura é arte.

Com base nos dois momentos distintos da pesquisa bibliográfica, “um (re)olhar sobre o Projeto Literaturando – mostra literária” pontua uma prática docente, para discutir os pressupostos de Magda Soares (2006), articulados com Barthes (2006), Lajolo & Zilberman (2005), Durigan (1985), Burgarelli (2005) e Kramer (2000), discussão na qual os autores apresentam pressupostos que tentam elucidar a problemática: literatura-escola: conceitos, impasses e paradoxos. Tais pontos teóricos estabeleceram um diálogo entre si e levantaram questões e possibilidades de se indagarem não somente os processos de escolarização de literatura infantil e juvenil, como também a relação leitura, produção e formação de leitores.

Buscou-se uma aproximação entre autores dos campos diversos da literatura, da leitura estética e da educação, para tecer um possível diálogo entre o jogo de ler e de escrever, a fim de compreender a paixão e o tédio da educação “literaturada” na escola. Para tanto, tentou-se trabalhar o conceito de adequabilidade e inadequabilidade da literatura no ambiente escolar.

Questionam-se a literatura posta a serviço da escola, para fins didáticos, tomados aqui com sentido pejorativo, pois não promove a vivência com o literário, mas sua distorção caricatural, conceito que sustenta a ascensão da literatura, tanto infantil como juvenil, que, ao se tornar saber escolar, corre-se sério risco de reduções e reducionismos. Escolarização negativa, porque desvirtua, deturpa, deforma a essência da literatura, através das distorções “pedagogizadas” das práticas educativas, que “didatizam” os textos e transformam o literário em escolar, perdendo seu caráter de texto lúdico, sem marcas de singularidade, subjetividade e riqueza artística.

Tentou-se, aqui, entender “o desescolarizar da literatura na escola”, que vem a ser a possibilidade de se reverter o processo de fragmentação da aprendizagem, resultado de aplicação contínua de práticas de “didatização”. E em lugar dela, adotar um processo de imersão em arte, nas aulas de literatura na escola, de forma a pensar em um paradoxo entre a adequabilidade e a inadequabilidade do texto nos livros didáticos e literários, a fim de despertar critérios de criticidade, tanto nos autores, editores e leitores, vinculados a outras instituições de cultura, quanto nos docentes e discentes do âmbito escolar.

Essas questões levaram a um percurso teórico que pode trazer uma sustentação mínima para pensar a adequabilidade da literatura na escola, no sentido de saber de que forma a linguagem literária pode constituir alguma diferença para a escrita de textos dotados de artisticidade, em vez de “pseudotextos”, já que se tentou, até aqui, pontuar que a literatura na escola está implicada com impasses e paradoxos, uma vez que a questão da leitura literária é condição para fluir a literatura, e esta, requisito para a imersão em arte no espaço escolar.

Considerando as concepções do capítulo 1, no que tange à adequabilidade e inadequabilidade da literatura na escola, numa perspectiva que pensa os impasses e paradoxos da literatura infantil escolarizada; as do capítulo 2, que agrupam textos de viés histórico, para discutir as relações entre leitura e poder e congregam textos que aprofundam a reflexão sobre a leitura literária no ambiente escolar, destacando a importância do professor na formação de leitores, tanto nas questões de circulação de leitura, quanto no aspecto de aproximação do aluno com o texto escrito; e por fim as do capítulo 3, que analisam a prática docente do “Projeto Literaturando – mostra literária”, pôde-se perceber outras implicações, embora tenham trazido respostas provisórias, que responderam em parte, aos objetivos e à problemática deste trabalho, sinalizando sugestões para trabalhos futuros.

Mediante este estudo, pode-se deduzir que literatura somente poderá aproximar-se da sensibilidade, fruição estética e espírito crítico do homem, se a escola incluir em suas questões os impasses e paradoxos que sempre existirão na relação Literatura e Pedagogia.

Entre os vários pontos a serem enfrentados, pode-se destacar o papel da escola e do professor de cederem espaço à soltura da palavra; a exploração do texto na sala de aula ser atividade prazerosa, considerando-se a perspectiva de singularidade; qualquer prática docente em literatura tem valor, se o professor souber tirar implicações proveitosas dela.

Espera-se contribuir com este estudo para despertar profissionais da educação a um novo olhar: o sujeito constituído na linguagem, fazendo-se implicarem a singularidade, a subjetividade e a fruição estética.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura Literária e Escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves; Brandão, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Org.) *A escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ANDRADE, Carlos Drummond de. A Educação do Ser Poético. *Arte e Educação*, Ano 3, nº15, out. 1974.

_____. Ao Deus Kom Unik Assão. In: *Obra Completa*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1974.

ANDRADE, Oswald de. 3 de maio. In: _____ *Poesia Reunida*, São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1966.

BARTHES, Roland. *O Prazer do Texto*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. (1988). Da ciência à literatura. In *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense.

BELLENGER, Lionel. *Os Métodos de Leitura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

BURGARELLI, Cristóvão Giovani. *Linguagem e Escrita: por uma concepção que inclua o corpo*. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

_____. Literatura para literaturar. *Estilos da clínica*, v.10, n.18, São Paulo, 2005.

CADEMARTORI, Lígia. *O que é Literatura Infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CALVINO, Ítalo. *Se uma noite de inverno um viajante*. Trad. Maria de Lourdes Sigardo Ganho e José Manuel de Vasconcelos. 3ª ed. Lisboa: Vega, 1993.

CÂNDIDA, Zuainini Menezes. *Vamos Escrever*. São Paulo: FTD, 1989.

CÉSAR, Ana Cristina. *A teus pés*. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil: das Origens Indo-Européias ao Brasil contemporâneo*. São Paulo: Ática, 1991.

- COMITTI, Leopoldo. Leitura Saber e Poder. In: EVANGELISTA, Aracy Alves; Brandão, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Org.) *A escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ECO, Umberto. *Leitura do texto literário*. Lector in fabula. Lisboa: Presença, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1977.
- GALLO, Sílvio et al. *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.
- GLOTON R. & CLERO, Claude. *A Atividade Criadora na Criança*. Lisboa: Estampa, 1973.
- GULLAR, Ferreira. *Toda Poesia*, 1ª edição, RJ: Civilização Brasileira, 1980.
- JOSÉ, Elias. *Namorinho no Portão*. São Paulo: Moderna, 1986.
- Kramer, S. (2000). Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. *Presença pedagógica*. V. 6, n. 31, jan./fev, 17-27.
- LAJOLO, Marisa. *O Que é Literatura*. São Paulo: Brasiliense, 17ª ed. 1995.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1988.
- LOBATO, Monteiro. *Sertões de Dona Benta*. São Paulo: Brasiliense, 1956.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1977.
- MORAES, Vinícius de. *Poesia Completa e Prosa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1985.
- MELLOUKI, M'hammed & GAUTHIER, Clermont. *Educação e Sociedade*, [Campinas-SP]: volume 25, nº 87, p. 537, maio/ag. 2004.
- NUNES, Lígia Bojunga. *Paisagem*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1993.
- _____. *Livro: um encontro com a Lígia Bojunga*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1995.
- OLIVEIRA, Rúbia de Cássia, A Literatura Infantil no Brasil: Possibilidades Formativas. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ.UFG*, vol. 28, nº. 2, p. 219-235, jul/dez. 2003.

OLSON, David R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. Ilustrador Luiz Maia. São Paulo: Ática, 1990.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília: 1999.

ROCHE, Daniel. A censura e a indústria editorial. In: DARNTON, R. & ROCHE, D. *Revolução Imprensa: a imprensa na França. 1775-1800*. São Paulo: Edusp, 1996.

ROSA, Riche e Haddad Luciane. *Oficina da Palavra*, São Paulo, FTD, 1988.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura & Realidade Brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SOARES, Magda. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves; Brandão, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Org.) *A escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2005.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e Escola: Anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves; Brandão, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Org.) *A escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZOTZ, W. & CAGNET, S. S. *Livro que te quero livre*. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica, 1986.

ZOTZ, Werner. *Apenas um curumim*. Curitiba: Cão-Editora, 1979.

I Concurso Nacional de Poesia da ATL – TELES, Gilberto Mendonça. in Antologia/ Organizado por Isabel Dias Neves. Palmas – TO: Papyrus Gráfica e Editora Ltda, 2006.

< <http://www.lendo.org/literatura-leituras-leitura-de-marisa-lajolo/> > Acessado em 03/09/2008.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)