

## ANDAR ENTRE LIVROS:

### A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

A presença de leituras literárias na escola tem a sua história. A evolução delas vem sendo bastante estudada nos últimos anos, da mesma forma que o foram os hábitos leitores, a relação entre a leitura prescritiva escolar e a leitura de lazer, assim como a oferta de livros existente para crianças e adolescentes. Os dados sobre esses temas podem ajudar-nos a pensar melhor sobre a intervenção dos docentes nessa área, de modo que se produza certo consenso que permita criar rotinas educativas. Acaba sendo bastante cansativo pensar que os docentes têm que inventar *tudo* a cada dia ou adaptar planos de leitura completos que não venham crescendo e enraizando-se pouco a pouco na acumulação da nossa experiência.

Vamos propor aqui um modo de pensar a organização da leitura de livros dividida em quatro âmbitos. São âmbitos que se cruzam e se superpõem e podem ser planejados de modos diferentes, já que o que se pretende é que os professores adotem uma forma de trabalhar que lhes permita sentir-se mais confortáveis em sua tarefa. Mas realmente são quatro princípios de atuação que distribuem objetivos e atividades e talvez ajudem a recuperar o sentido da literatura nas salas de aula. Esse é o propósito de uma obra como *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*<sup>1</sup>, em que se oferece o seguinte quadro organizativo:

<sup>1</sup> Teresa Colomer. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

Leitura de obras na escolaridade obrigatória				
Tipos e objetivos	Atividades	Instrumentos	Avaliação	
<b>LER</b> Leitura livre (escolar)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aproveitar a guia do próprio texto.</li> <li>• Exercitar as habilidades leitoras.</li> <li>• Aprender a mover-se entre os livros e a selecioná-los autonomamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo de leitura.</li> <li>• Visitas externas (a livrarias, bibliotecas etc).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biblioteca da sala de aula ou do centro.</li> <li>• Caderno de leitura.</li> <li>• Mural de valorização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informação sobre a leitura quantitativa de cada aluno.</li> <li>• Informação sobre gostos e capacidades.</li> </ul>
<b>COMPARTILHAR</b> Leitura socializada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartilhar com os demais.</li> <li>• Implicar-se e responder.</li> <li>• Contrastar e construir o sentido.</li> <li>• Usar uma metalinguagem literária.</li> <li>• Construir referentes coletivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clube de leitores/ leitura em duplas/em grupos/ através da internet etc.</li> <li>• Discutir, elaborar.</li> <li>• Recomendar.</li> <li>• Recordar juntos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mural de recomendação.</li> <li>• Pautas ou perguntas de ajuda.</li> <li>• Entrevistas periódicas aos alunos sobre a sua leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informação sobre o uso (transferência) de saberes literários.</li> <li>• Sobre capacidades interpretativas.</li> </ul>
<b>EXPANDIR</b> Leitura integrada nos objetivos escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler com propósitos distintos.</li> <li>• Escrever.</li> <li>• Oralizar, dramatizar.</li> <li>• Expressar criativamente.</li> <li>• Aprender outras áreas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura coletiva.</li> <li>• Escrita (manipulação, imitação etc).</li> <li>• Dramatização.</li> <li>• Expressão plástica.</li> <li>• Passagem para outros códigos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura modalizada.</li> <li>• Seleções pontuais de tipos de livros.</li> <li>• Segundo as necessidades de criação de textos, espetáculos, exposições, vídeos etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Segundo os objetivos específicos de aprendizagem.</li> </ul>
<b>INTERPRETAR</b> Leitura integrada na programação do ensino literário	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir competências e conhecimentos literários de forma implícita e/ou explícita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura reflexiva.</li> <li>• Discussão e comentário guiado.</li> <li>• Projetos de trabalho literário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleção de obras.</li> <li>• Dispositivos didáticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre saberes literários.</li> </ul>

COLOMER, Teresa. In: Nos caminhos da Literatura. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. São Paulo: Párisópolis, 2008.

## LER SOZINHO: O QUE OS TEXTOS ENSINAM

A leitura de livros faz a competência literária de meninos e meninas progredir enormemente. Por isso sempre acreditou-se que “*ler se aprende lendo*”. Neste espaço trata-se então, naturalmente, de colocar os livros para trabalhar ao lado dos professores para acumular experiência leitora. Como a maioria dos prazeres da vida, a qualidade só pode ser apreciada por comparação, de modo que não são suficientes “*alguns poucos livros bem lidos*”. Pelo contrário, os dados de que dispomos nos dizem que a quantidade de livros lidos *importa* e a leitura de textos extensos revelou-se um dos grandes indicadores de sucesso na formação de um bom leitor. Parece difícil acreditar que a maior parte dos jovens esteja disposta a ler textos informativos de forma abundante e também parece difícil assegurar que todos possam fazê-lo fora da escola, por isso é necessário planejar um tempo de leitura autônoma e silenciosa nas salas de aula, baseada principalmente na leitura de ficção.

Aqui, a função essencial do docente é assegurar que o *corpus* disponível é o mais adequado para os seus alunos. O aspecto que queremos destacar neste espaço é que a seleção dos livros deve levar em consideração que as leituras têm sempre um marcante componente geracional em todo o conjunto do sistema literário. É fácil ver que as leituras de determinados livros supõem nexos de coesão em cada geração social como, por exemplo, as canções de uma época ou os acontecimentos sociais ou técnicos vividos durante essas datas. A geração dos que cresceram com a série de Guillermo Brown ou as coleções de Enyd Blyton durante a aparição da televisão recordam a si mesmos como leitores infantis diferentes dos que cresceram com Roald Dahl, R. L. Stin ou o uso do telefone celular e do videogame.

Nas leituras de infância e adolescência o componente geracional pode não ser encontrado em relação ao folclore ou outras obras que constroem as bases literárias, mas sim estar enormemente presente em determinados aspectos: a sensibilidade para com a proximidade da língua, a identificação do eu, o estilo da imagem etc.; daí a abundância de versões e adaptações dos contos clássicos que tentam colocá-los em dia a cada nova geração. Não pode ser de outro modo, já que falamos de leitores que abordam os livros em um encontro fora de contexto (ou seja, sem que tenha relevância quem, quando e onde escreve) com base na sua progressiva aquisição da competência lingüística e leitora. Se na literatura de adultos a contextualização de uma obra do passado pode levar o leitor a criar a distância e o conhecimento necessários para o seu desfrute, a fratura entre livros históricos e contemporâneos é consideravelmente mais acusada na leitura infantil.

*O espaço para atividades de compartilhamento de leituras, em grupos de discussão coletiva, em pequenos grupos, clubes de leitores, etc. está ganhando terreno na atualidade e parece uma das vias mais interessantes para fomentar a consciência de pertencer a uma comunidade de leitores.*

As formas de vida foram aceleradas. As crianças e os adolescentes de hoje não assistiram, por exemplo, ao nascimento das telas, tampouco parece-lhes novidade a convivência entre pessoas de várias culturas ou talvez estejam muito acostumados a produtos artísticos – ou publicitários – que questionam as fronteiras entre ficção e realidade, nutrem-se compulsivamente de referentes intertextuais ou brincam com as regras metaficcionais. A análise dos livros para essas idades revela até que ponto as obras são sensíveis a esse tipo de fenômenos próprios das sociedades pós-industriais, de modo que exercem um papel de aproximação da ficção às formas de vida juvenil e estabelecem pontes entre os adolescentes e sua cultura. Tanto a importância de sentir-se leitores entre seus iguais como a consonância dos livros com a época fazem com que o papel socializador da literatura infantil e juvenil seja exercido, pois, essencialmente, “na horizontal”, sobre os leitores de uma mesma geração e qualquer seleção de leituras tenderá a ser majoritariamente coetânea se se deseja a sua conexão com a experiência de vida dos jovens de um tempo e uma sociedade concreta.

No entanto, atender à produção atual no espaço de leitura livre não significa que os livros não devam exercer uma função de construção de um horizonte de qualidade das obras, um leque explícito do que se pode esperar dos livros. Por isso é importante que os docentes estejam bem informados tanto sobre a produção atual quanto sobre as obras anteriores que continuam oferecendo às crianças esquemas de interpretação de como o mundo e a literatura funcionam. Uma socialização, também, “na vertical”, em relação à sua cultura, porque o que realmente importa não são os livros e a sua conservação através dos tempos, mas o que o leitor aprende com eles: o domínio da linguagem, a entrada no imaginário da coletividade e uma experiência socializadora que contribui tanto para a sua construção como pessoa quanto para a coesão social.

## LER COM OS DEMAIS: CRIAR PONTES E GERAR A OPORTUNIDADE DE CRUZÁ-LAS

O espaço para atividades de compartilhamento de leituras, em grupos de discussão coletiva, em pequenos grupos, clubes de leitores etc. está ganhando terreno na atualidade e parece uma das vias mais interessantes para fomentar a consciência de pertencer a uma comunidade de leitores. As crianças experimentam-na pelos livros que lhes permitem sentir-se parte do grupo de iguais e pelas leituras, que eles percebem que todos conhecem

e funcionam como referentes aludidos nas conversas, anúncios etc. Um prazer formado pelo reconhecer, reconhecer-se e pertencer a algo a que todos nós somos sensíveis. Mas, para falar sobre os livros, precisamos de palavras, conceitos que nos permitam ir além do “*é divertido*” ou “*eu não gostei*” e pensar o que causou esse efeito, de modo que se possa começar a analisar a linguagem para não ser dominado pelo discurso externo.

Esse espaço, pois, pede a entrada e extensão escolar de atividades de discussão. Isso permite a passagem da recepção individual à recepção no seio de uma comunidade que interpreta e valoriza. Mas as rotinas aqui devem ser construídas com cuidado. Os docentes em formação tendem a propor para tudo, e para crianças de bem pouca idade, impossíveis e aleatórios debates coletivos; ou os professores mostram-se reticentes a ceder a palavra, aludindo ao tempo requerido para cumprir um programa predeterminado. Esse é, portanto, um espaço escolar ainda “em construção”.

#### LER, EXPANDIR E CONECTAR: A LITERATURA ATÉ NO AR

A literatura faz parte de qualquer tarefa escolar... é só pensar em colocá-la aí. O romance histórico que acompanha um tema de estudos sociais, a coleção de poemas e jogos literários pendurados na sala de aula como um desafio descontraído. Uma das experiências mais sugestivas nesse campo é a linha de *trabalho por projetos*, já que oferece algumas soluções para as dificuldades de integração dos diversos aspectos da aprendizagem literária e, ainda, da inter-relação entre os objetivos lingüísticos e literários.

Os projetos podem estar a serviço de objetivos muito diferentes. Como exemplo de um deles, pouco usual, podemos citar uma experiência de escrita coletiva com a qual se pretendia abordar a reflexão de uma turma sobre os conflitos emocionais que lhe haviam levado a situações violentas ao longo da sua escolaridade. Um uso quase terapêutico, já que incidia na educação para a convivência ao mesmo tempo em que programava aprendizagens de diversos elementos narrativos, tais como a combinação de tempos narrativos, a perspectiva múltipla, a estrutura complexa ou as convenções paratextuais.

A história da turma foi planejada e distribuída em capítulos para serem escritos por diferentes grupos de alunos e, posteriormente, foram discutidos e analisados coletivamente. A estrutura da obra incidiu em algumas convenções sobre a construção romancesca: um primeiro capítulo em que um suposto novo aluno achava um manuscrito na biblioteca que começava

com o jantar de despedida de um curso no qual um aluno rememorava sua estada no centro antes de abandoná-lo.

O segundo capítulo optou por narrar a impressão do primeiro dia escolar de vários alunos (*Ou a chuva* – começava em um caso – *no meu primeiro dia de escola tinha chovido e a rua estava molhada*). Deram-lhe um enfoque descritivo global do espaço e da atmosfera escolar, já que havia um acordo em atribuir uma memória tranqüila à etapa infantil, de modo que o capítulo terminava dizendo: “Como se fosse uma brincadeira parece toda esta história de areais e linhas amarelas”.

O terceiro escolheu a seleção de episódios que faziam parte, ou podiam fazê-lo, da narração comum do grupo. Um dos limites da tarefa era a incapacidade das crianças de fundir as vozes, de modo que se dedicaram mais a organizar distintas formas de enlace na progressão do capítulo no qual participavam: “Já que estamos contando histórias eu me lembro de outra que eu achei muito engraçada. Estávamos na sexta série [...] Espera, espera, não vamos mudar de curso tão depressa. Eu queria contar...”

O quarto enfrentou a explosão dos enfrentamentos e para isso deu voz às diferentes turminhas por meio da repetição narrativa que partia de perspectivas diferentes:

Enquanto acontecia isso, decidimos formar um trio. Assim, se alguém mexia com algum de nós, os outros dois o defenderíamos. [...] Talvez sim, mas a minha versão de como começaram as brigas é essa. [...] A dupla que eu mencionei tinha muito a ver com isso porque os dois gostavam dessa menina e até tentaram beijar à força. [...] O dia que eu vou contar talvez tenha sido o pior da minha vida. [...] Pois já que você vai contar, eu também vou falar...

O quinto adotou um tom reflexivo para formular explicações dos fatos ocorridos e dos sentimentos suscitados: “Colocamos três normas para funcionar na assembléia. [...] Aos poucos fomos vendo como era a turma.”

O sexto narrou o curso mais próximo da sua lembrança – e, portanto, do que mais desejavam falar –, com base na perspectiva da chegada de um aluno novo, que via as coisas pela primeira vez, e a do grupo que devia acolhê-lo e recompor-se: “Eles apontaram para o fundo da sala de aula. Tinha ali um garoto alto, meio louro e com costas largas. Estava sozinho”.

O sétimo se referiu às atividades que configuravam o calendário escolar através dos cursos, tais como festas etc. A última dessas atividades, o tradicional

jantar de despedida, permitia o enlace com o tempo do primeiro narrador e fechava a obra:

Porque as coisas sempre são lembradas assim; eu nunca poderia esquecer do jeito da Carola, dando uma de sevilhana, que dava voltas, movendo os braços e a cabeça bruscamente; dos cachos da Mônica; do trompete do Ernesto; do sangue vermelho do Jaime; do sapateado da Mircia; do esportista do Félix; da lunática da Eugénia; da pequena Elvira; dos gritos estridentes da Rosário; do sorriso do Nino; da tartaruga de borracha da Rosa...

### LER COM OS ESPECIALISTAS: CONDUZIR E ABRIR AS PORTAS

“ Ler com os especialistas ” é algo que um leitor de literatura deseja fazer durante toda a vida. Por isso alguns leitores compram livros de crítica literária ou assistem conferências e cursos culturais. A escola se reconhece nesse espaço, já que se sentir guia dos aprendizes sempre foi o seu papel mais natural, mas é evidente que sua maneira de guiar a leitura não parece ter tido muito sucesso, se pensar efetivamente em *guiar* e não simplesmente em *substituir* a interpretação. Não é o tipo de atividade, com a sua porção de obrigações e esforço, o que deveria ser colocado em questão, mas *o que e o como* devem configurar esse espaço.

A aprendizagem escolar está centrada no esforço pela construção pessoal do sentido. Podemos imaginá-lo por um momento como uma faixa situada em um *espaço intermediário* entre o efeito imediato da leitura pessoal e o acesso ao conhecimento de saberes exteriores. A ajuda do especialista deve levar a interpretação além do que fariam os leitores: dar pistas para ver os níveis de leitura e o que há “ *por trás das linhas* ”; oferecer informação contextual, se for necessária; enlaçar com o contexto atual para tornar possível uma compreensão que conecte com o que os alunos sabem e pensam sobre o mundo; sistematizar as descobertas para que elas sirvam como futuros esquemas interpretativos etc.

Provavelmente a leitura guiada melhoraria se questionássemos quais são realmente as aprendizagens que devem ser realizadas durante a escolaridade obrigatória. Por exemplo, a importância da tradução na recepção das obras é um aspecto importante no acesso de qualquer cidadão a uma grande parte da literatura atual e, no entanto, não figura em nenhum programa. Ou no máximo pode-se ver que a idéia de influência, variação em relação à tradição, recorrência de motivos e esquemas argumentais etc. é algo que aparece implícito nos programas, mas cabe pensar que a potência dessas

*O tempo escolar é escasso, mas ali se acham a porta da literatura para as novas gerações, e deve-se pensar muito diligentemente sobre a melhor forma de abri-la.*

idéias mereceria ser explicitada nas salas de aula, de modo que a imagem de um diálogo permanente das obras entre si e das vozes da humanidade refletindo sobre si mesma e sobre a realidade levasse os jovens a sentir que a literatura tem muito que nos dizer hoje. E seria muito melhor abordar o estudo das formas poéticas relacionadas com a respiração, o ritmo, a música, a fala... do que como um jogo esotérico e caprichoso de estrofes. Ou também parece pertinente a idéia de que a maioria das grandes obras pode ser entendida por meio dos “óculos” de diversas teorias interpretativas.

Vejamos esse último caso como exemplo. O jogo de interpretações é uma constatação que faz parte da aprendizagem. Combate a idéia inicial de que uma obra quer dizer apenas uma coisa, sempre e para todo mundo. Nem todo mundo entende a mesma coisa em uma obra. Não se entende da mesma maneira, dependendo do nível em que nos aprofundemos. Não se entende da mesma maneira, dependendo do número de vezes que se leia ou da etapa da vida em que se situe a leitura. E não se entende da mesma maneira se estivermos interessados em buscar significados de um ou outro tipo.

Por exemplo, a leitura de *Frankenstein ou o Prometeu moderno* pode servir para entender a idéia de interpretação múltipla e com base em perspectivas diferentes. Como se do mesmo monstro, construído com fragmentos, se tratasse, as interpretações de *Frankenstein* ao longo do tempo giraram ao redor da obra para destacar uns ou outros elementos.

Assim, a narração foi lida como a soma de um novo tipo de monstruosidade aos recursos literários de formalização dos temores humanos, por meio de recursos do romance gótico e de certo gosto pelo *gore*, o sangrento e arrepiante. É a leitura que teve mais sucesso na maioria de suas versões cinematográficas. Também foi situada como início de um novo gênero: o da ficção científica, concretamente na linha das obras que chamam a atenção para o mau uso da ciência. Nesse sentido, é uma obra que conduz com naturalidade aos debates éticos sobre os limites do progresso científico que hoje apresentam uma atualidade inegável. Por outro lado, a maioria da sociedade na qual a obra foi escrita apontou com novo entusiasmo conservador a sua leitura como uma metáfora do desencanto social da geração liberal anterior, tanto em relação ao progresso em geral, como à emancipação social das massas operárias que se transformavam finalmente em “monstros” protagonistas de todo tipo de ações destrutivas. Outra leitura é a de projetar a biografia de Mary Shelley sobre os detalhes da obra, e, recentemente, a crítica feminista vem prolongando essa linha, questionando justamente o discurso ideológico de emancipação social e da mulher transmitido por esse relato.

Do ponto de vista formal, ainda que ninguém afirme que essa obra seja um relato unitário com apenas uma perspectiva, fala-se dela como se o fosse, porque suas versões simplificadoras são as que passaram a fazer parte do imaginário coletivo. Muito pelo contrário, a obra se constrói sobre uma perspectiva fragmentada, a partir de um coro de vozes, e sobre a superposição de várias tradições literárias de gêneros romanescos, o que corresponde com a imagem de suas possibilidades caleidoscópicas de leitura. Uma das principais perdas ocasionadas pelas versões posteriores é a da própria voz da desolada criatura monstruosa, um elemento que nos remete a uma das leituras de *Frankenstein* mais poderosas, porque talvez seja a que melhor pode dialogar com os leitores adolescentes: a da narração da solidão da criatura sem nome, a da busca dolorosa do reconhecimento social, de um olhar que lhe dê uma categoria social de semelhante, que lhe outorgue humanidade aceitando sua alteridade.

#### LER ALÉM: A DECISÃO DE PASSAR PELAS PORTAS ABERTAS

Definitivamente, a aprendizagem literária pode ser potencializada se planejarmos leituras diferentes e complementares em cada um desses espaços. Porque nem sempre se trata de entender muito bem uma obra em todos os seus níveis; nem de conhecer alguns títulos referenciais (quantos podem ler os meninos e as meninas durante a vida escolar?), nem muito menos de ler muito (até quinhentos livros durante toda a infância e adolescência?), mas de aprender a ler fluentemente, conduzir-se com facilidade no sistema literário e no circuito de funcionamento social, ter notícia de obras que podem querer ler mais adiante ou adquirir conhecimentos autenticamente relevantes que sirvam como esquemas de compreensão subjacentes a qualquer leitura futura. Os estudos sobre os leitores nos permitiram saber que *não importa o que lêem, contanto que leiam*, já que não se aprende a ler livros difíceis lendo apenas livros fáceis, mas a quantidade de livros também importa e, como dizíamos antes, *alguns poucos títulos bem trabalhados não fazem leitores*.

O tempo escolar é escasso, mas ali se acha a porta da literatura para as novas gerações, e deve-se pensar muito detidamente sobre a melhor forma de abri-la. Planejar para ser mais eficaz na formação requerida pelos meninos e meninas de nossas sociedades atuais. Assim funcionam, apoiando-se uns nos outros, os diversos espaços de leitura na escola se quisermos que todos eles juntos formem o caminho do leitor. Passar pela porta aberta e seguir esse caminho já faz parte da escolha pessoal de vida de qualquer cidadão.

## Bibliografia

*Andar entre livros*. La lectura literaria en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica, 2005. (Tradução em língua portuguesa: *Andar entre livros. A leitura literária na escola*. São Paulo: Global Editora, 2007. Tradução de Laura Sandroni).

*Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis, 1999.

*La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova, 1998 (Tradução espanhola: *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998. Tradução em língua portuguesa: *A Formação do Leitor literário. Narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global Editora, 2003. Tradução de Laura Sandroni "Prêmio Cecília Meireles - O Melhor Livro Teórico 2003" outorgado pela *Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ)*).

*Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat-Edicions 62, 1991. Premio de Pedagogia "Rosa Sensat" 1990 (Tradução espanhola: *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Rosa Sensat/Ed. Celestel MEC, 1996. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. (Em colaboração com Anna Camps)

*Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002.

*La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis*. Barcelona: ICE-UAB, 2002.

*El patrimoni de la imaginació. Llibres d'obrir per a lectors d'avui*. Palma: Institut d'Estudis Balearics, 2007. (Com Mónica Baró y Teresa Mañà)

*Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària*. Barcelona: Barcanova, 1992.

*L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: ICE de la UB-Horsori, 1998. (Com Anna Camps)

