

LEITORES EM FORMAÇÃO: O LUGAR DA LEITURA DE LITERATURA NA ESCOLA

READERS IN TRAINING: THE PLACE OF LITERATURE READING AT SCHOOL

Emanuela Carla Medeiros de Queiros¹
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Araceli Sobreira Benevides²
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO

O artigo é parte dos resultados obtidos durante a realização da pesquisa de mestrado (QUEIROS, 2014), que analisa a formação do leitor de literatura no contexto de uma escola pública. A partir das vozes das crianças em formação, os resultados apontam que o lugar da literatura na escola ainda é incipiente e que as práticas mediadoras não são coerentes com os desejos dos leitores.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura, formação do leitor, escola.

ABSTRACT

This article is part of the results obtained during the master degree course's research (QUEIROS, 2014), which analyses the formation of the reader of literature in the context of a public school. From the very voices of the children in formation, the results point out that the place of literature at school is still incipient and that the mediating practices are not coherent with the desires of the readers.

KEYWORDS: Literature, Reading formation, School.

INTRODUÇÃO

Ao longo da formação acadêmica no espaço da universidade, principalmente durante a experiência com a extensão universitária no Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE³, no *Campus* Avançado professora Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, localizada no município de Pau dos Ferros, região do Alto Oeste Potiguar, sempre questionamos qual o lugar da leitura de literatura na formação dos leitores no contexto escolar. Durante as primeiras visitas, quando ainda éramos aluna de graduação, que

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. E-mail: manumedeiros2005@hotmail.com

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: aracelisobreira@yahoo.com.br

³ Ação extensionista de fomento à leitura formado por estudantes, professores universitários e comunidade externa do Campus Avançado Prof^a M^a Elisa de Albuquerque Maia, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Mais informações no site: www.programabale.com.br

realizamos junto com o programa BALE em diversas escolas públicas daquela região, visualizamos, de perto, a ansiedade das crianças para fazer quase tudo com os livros literários durante as rodas de leitura, menos lê-los. A vantagem era pegar mais livros, fazer algazarra e lembramos ainda que uma das preocupações dos professores era conseguir a pacificação daquele momento, entendido por eles como *passivo* o comportamento exemplar, para demonstrar a educação das crianças diante dos colegas da universidade. Enquanto a finalidade da ação extensionista do BALE era disseminar o gosto pela leitura, aproximar as crianças dos livros e formar leitores naquele espaço escolar, percebíamos uma compreensão desordenada acerca da literatura como prática essencialmente formativa e humanizadora por parte das escolas.

De início, havia poucas cenas de crianças concentradas folheando livros nas primeiras visitas às escolas selecionadas pelo BALE. Para acompanhar uma escola, por exemplo, a equipe gestora do Programa avaliava a distância das escolas em relação às bibliotecas públicas da cidade, o perfil social da comunidade escolar, entre outros aspectos que apontassem a necessidade de práticas leitoras em escolas localizadas em bairros carentes de políticas públicas em torno da cultura leitora. Em meio às visitas, então, visualizávamos poucos professores mediando a leitura, muitos livros abandonados pelos recantos à espera de leitores ávidos, durante aquela atividade cuidadosamente planejada para a experiência da leitura de literatura. Esse planejamento era realizado pela coordenação do BALE e estudantes dos Cursos de Pedagogia e Letras do CAMEAM/UERN.

A demanda de crianças das escolas sempre foi muito maior do que a equipe do Programa BALE, portanto, a atividade de leitura necessitava da iniciativa dos professores para conduzir o encontro das crianças com os livros, para realizar leitura em voz alta para aqueles que não dominavam o código escrito, enfim, era uma ação conjunta para com a ação leitora.

Cenas como essas são recorrentes em nossa memória em mais de 5 anos visitando escolas da cidade de Pau dos Ferros e da região do Alto Oeste Potiguar, para viver a prática da leitura na busca incansável de aproximar a literatura dos leitores em formação, a maioria de classe social baixa, filhos de domésticas e agricultores, cujo perfil social estava entre os mais desprovidos de acesso à cultura, conforme descreve Sampaio (2007).

A partir dessa problemática, que é a formação de leitores, ainda recorrente no cenário educacional, tomamos essas memórias para discutir o lugar da literatura na escola. Para tanto, utilizamos essa experiência com a extensão universitária como incentivo para pesquisar de forma mais sistemática o que, de fato, estava constituindo essa formação a partir da escuta dialógica dos próprios sujeitos em formação, ou seja, as crianças.

Decidimos, então, investigar uma escola acompanhada pelo BALE, com a participação de 10 crianças de turmas do 3º e 4º ano do ensino fundamental para realizar a pesquisa de mestrado (QUEIROS, 2014). Procuramos vozes que estavam inseridas no processo formativo, desvelando aquilo que ainda estava oculto, pouco discutido e/ou em sintonia com o que tem sido investigado no âmbito da academia sem repetir os achados, mas inseri-los em novas descobertas para reflexão da prática de formar leitores no contexto escolar. Para isso, focalizamos a investigação por dois fios condutores: as práticas de leitura realizadas pelo programa BALE e as práticas de leitura realizadas pela escola.

Entretanto, abordar sobre este tema não tem sido tarefa fácil segundo as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no contexto brasileiro nos últimos anos. O discurso acadêmico, muitas vezes, é repetitivo, segundo Dalvi (2011). A autora comenta que pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas nos anos de 2001 a 2010 apresentam a literatura em um modelo a ser ensinado por professores e aprendido por estudantes, somente, excluindo as dimensões estética e cognitiva, essenciais para a formação do leitor de literatura.

Nessa direção, a partir dos episódios resgatados da memória, procuramos discutir alternativas possíveis para (re) pensar a literatura como caminho para a formação de crianças

leitoras e professores leitores, e mediadores no espaço escolar. Para isso, destacamos alguns aspectos que consideramos imprescindíveis para ampliar essa discussão: a) a escola como instituição responsável pela formação leitora da criança; b) a participação do professor como mediador e também como leitor; c) por fim, apresentamos um leque de possibilidades que a leitura de literatura é capaz de oferecer ao leitor em suas dimensões estética, cognitiva e formativa.

Partindo do pressuposto de que há uma vasta e preocupante discussão acerca desse assunto, concentramo-nos no tema da formação do leitor por acreditar que é preciso avançar em direção aos novos conhecimentos, identificando aquilo que ainda não foi discutido, de forma aprofundada, por trilhas teóricas que se destacam pela valorização dos sujeitos envolvidos no processo, no caso deste trabalho, na teoria da recepção estética defendida por Iser (1996) e outros estudiosos.

2 Fio da história

Durante a realização da pesquisa de mestrado (2012-2014) encontramos vozes, escritas e desenhos que demonstravam o interesse pela literatura por parte dos estudantes. Visualizamos a partir da construção dos dados, o entusiasmo de crianças que, por meio das atividades realizadas pelo BALE, revelavam resultados positivos da ação extensionista para com a formação leitora. As mesmas crianças que tinham dificuldades de concentração na leitura, falta de cuidado com livro nas primeiras visitas do programa, demonstraram, com o tempo, que a prática da leitura de literatura era um aprendizado conquistado em longo prazo e que a mediação era condição imprescindível no processo, bem como a valorização do texto como ponte para a formação do conhecimento, a interação entre leitor e texto, em que o leitor é o protagonista no ato de ler e o texto é o espaço para que ele se torne coautor a partir desse encontro. Foram essas vozes que revelavam o percurso formativo mediante as atividades realizadas pelo BALE, lembrando que essas visitas eram realizadas inicialmente a cada 15 dias, com variações conforme a demanda de visitas prevista no cronograma.

De acordo com os resultados obtidos durante a pesquisa, um deles ficou visivelmente claro: as atividades de leitura de literatura realizadas pela escola tinham uma dimensão mais didática do que estética e prazerosa. As vozes das crianças revelaram uma prática que chamou a atenção, a qual decidimos compartilhar com o leitor para que se possa (re) pensar o discurso e a prática de formar leitores no espaço escolar.

A partir do uso de *diários de leitura*, utilizados como instrumento de acesso às vozes das crianças sobre suas experiências leitoras produzidas pelas ações do BALE e também da escola, pudemos encontrar posicionamentos pela perspectiva da própria criança, a qual nem sempre socializa com docentes e pesquisadores como percebem as visitas do Programa à escola. São vozes de crianças que apresentaram, por meio de relatos e desenhos, o trabalho realizado com o texto literário. No final da experiência, tínhamos um leque de informações bastante estratégicas sobre as situações que precisam ser consideradas por docentes ao se lançarem na tarefa de mediador de leitura literária.

Para ilustrar essa temática, a seleção de dados para este artigo foi feita com o objetivo de apresentar ao leitor a necessidade de uma reflexão crítica em torno da prática da leitura de literatura na escola, com foco para se ouvir os protagonistas dessas ações, para melhor se compreender esse processo de formação no âmbito das práticas escolares.

Inicialmente, visualizamos, de forma explícita nos relatos e imagens, o interesse do professor para uma concretização da atividade de leitura por estratégias exaustivas e desinteressantes. Enquanto o leitor ficava à margem da experiência estética, distante da fruição, conceito imprescindível para a leitura de literatura e que, às vezes, soa no discurso apenas como forma de fuga do mundo real, na verdade, constatamos que a fruição está

enveredada por outros caminhos conceituais que podem ser entendidos e acionados nos processos de ensino-aprendizagem.

Yunes (2010) e Barthes (2013) entendem a fruição como a atitude do leitor frente ao texto, quando ele se permite adentrar na própria imaginação, ou quando o leitor avista novos horizontes para maravilhar-se ou horrorizar-se com o novo conhecimento, com aquilo que mais lhe chamou atenção. Não há *fuga* e nem esquecimento do mundo real na experiência com a literatura, pelo contrário, o leitor afasta-se para voltar mais consciente e resistente. Essa fruição está em sintonia com a experiência estética vivida pelo leitor, sustentada na ideia de que o sentido construído no texto é horizontal, em que se manifestam e se entrelaçam conhecimentos de mundo que podem ser ativados em uma condição ativa do leitor (ISER, 1996).

A inteligência, quando estimulada pela leitura de literatura, é capaz de alargar os horizontes de expectativas do leitor, e no processo catártico em que a sensibilidade é revestida pelos sentidos, acontece a construção de novos conhecimentos produzidos pela relação entre leitor, texto e contexto. Por isso, muitas crianças manifestaram a alegria em participar dos momentos de leitura e pós-leitura promovidos pelo Programa BALE, pelo fato de estarem vivenciando a leitura de literatura como sujeitos responsivos, gerando respostas relacionadas ao próprio contexto da vida a partir das relações estabelecidas com o texto, exercendo a criatividade e o pensamento.

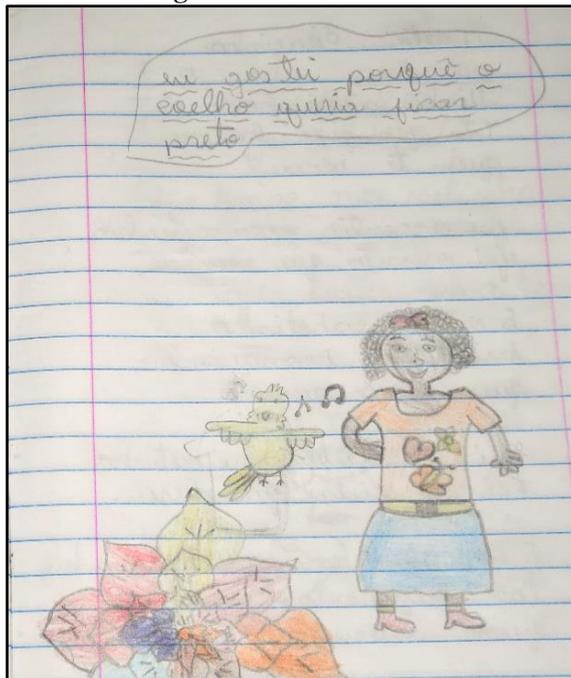
Nessa direção, pensamos que o conceito de fruição vai muito além do prazer simbólico constantemente mencionado quando se trata da literatura, porque modaliza as formas de recepção do texto encaminhando o leitor a buscar novos significados. Merece ser compreendido como uma experiência que ultrapasse o discurso vazio que, por vezes, escutamos constantemente e Barthes (2013) reconstrói na tentativa de reconhecer a fruição como um estado de intensa sintonia com o texto.

Fazer uso desse conhecimento no dia a dia das práticas de leitura é positivo. Como muitas crianças apontaram, na pesquisa, que a leitura vivenciada no Programa BALE estimulava a ler novas histórias, a buscar livros em casa que antes eles não buscavam, a fazer uso da prática da leitura cotidianamente e a reconhecer o valor desse conhecimento para a inserção social.

Para ilustrar essa relação dinâmica apresentamos dois desenhos produzidos pelas crianças nos diários de leitura. O primeiro desenho ilustra as representações que a leitura de literatura pode provocar no leitor. O desenho, indicado a seguir, foi produzido por Allan⁴ – na época da pesquisa, estava com 10 anos e fazia o 4º ano do Ensino Fundamental. No desenho, faz referência à história *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado. Quando questionado sobre o que ele conhecia sobre essa história contada pelos mediadores do Programa BALE, ele disse que a menina era linda e que gostava “*porque o coelho queria ficar preto*”. Lembramos ao leitor que Allan é negro e identificou-se com a história, por ela possibilitar uma imagem de si mesmo na personagem da menina negra.

Allan ainda desenhou com traços coloridos a imagem da menina rodeada de flores e um passarinho, elementos que não existem na história original, mas que ele foi capaz de produzir de acordo com a sua interação/interpretação com o texto. Houve, de fato, um processo de identificação similar.

⁴ Os nomes das crianças não são fictícios. O termo de autorização para divulgar os nomes dos participantes foi apresentado e assinado pelos responsáveis durante a pesquisa de campo.

Imagem 01: Desenho de Allan


Fonte: Dados da pesquisa de Queiros (2014)

Sobre essa experiência de identificação com a literatura, Amarilha (2012, p.60) explica:

Convém lembrar que o processo de identificação não se dá de forma simétrica, como a projeção no espelho. Isto é, o leitor poderá identificar-se com um personagem ou situação que é bem diferente de si próprio. Essa possibilidade é desencadeada, justamente, pelo jogo de máscaras.

A participação da criança no jogo da leitura acontece quando esta atividade é promovida sem o que chamamos de didatismo – troca de algum saber pela leitura, geralmente respostas prontas que se encontram no texto. Também diagnosticadas pelas crianças da pesquisa como atividades *chatas*.

A escola enquanto instituição educativa é responsável pela formação educacional da criança e sua introdução no mundo da leitura e da escrita, surge nas vozes das crianças, no entanto, como lugar de aprendizagem não prazerosa, ou seja, as crianças ilustram a escola como lugar passivo em que a literatura surge em negociação com as atividades.

Geraldi (1996) explica bem essa relação do texto como pretexto quando critica o valor agregado pela escola dado à literatura. Segundo o autor, oculta-se o valor estético em prol de uma cobrança que concretize o saber da criança sob a forma de perguntas e respostas.

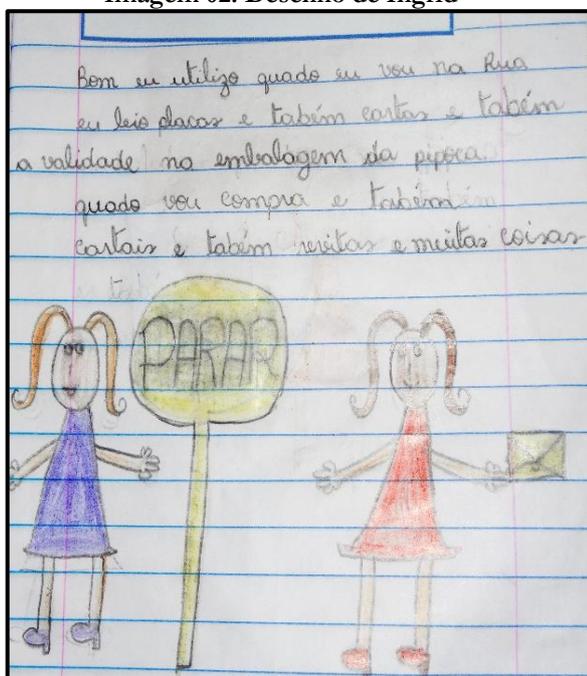
Assim, o fato de Allan ser negro e de se identificar com a personagem da história de Ana Maria Machado, acontece quando ele se permite vivenciar a experiência estética a partir do texto, em outras palavras, quando ele é tocado pelo texto e consegue estabelecer relações com a própria vida. Essa provocação que a literatura faz no leitor é explicada por Yunes (2010, p. 60) quando ela afirma que “[...] a literatura nos oferece a *vida em alteridade* que ajuda a tomarmos posição, a fazermos escolhas, criticamente, com discernimento, não nos deixando enganar pelo fácil, imediato e modelarmente “verdadeiro”. Eis a dimensão formativa da literatura para com o leitor. É na liberdade do ato de ler e compreender que se faz o conhecimento sem necessariamente cobrar o saber por meio de atividades.

Sendo a escola a instituição primeira que acolhe a criança e lhes apresenta a leitura através das histórias, é preciso pensar em que lugar se encontra a literatura e como tem sido o trabalho de formação do leitor. “A literatura faz com que o leitor não se sinta um receptor passivo, mas seja partícipe da aventura de viver e criar, co-inventor de seu mundo e co-narrador da história”, comenta Yunes (2010, p. 61).

O segundo desenho foi produzido por Ingrid – no ano de realização da pesquisa ela estava 09 anos e cursava o 3º ano do Ensino Fundamental. A dimensão social estabelecida por Ingrid, no contato com a leitura de literatura, toma proporções de identificação que fazem referência às contribuições da leitura para a vida. A criança diz que depois que aprendeu a ler as histórias utiliza a leitura para seus usos sociais, como por exemplo, ler placas e escrever cartas. Ingrid demonstra ter consciência de que, a partir do domínio da compreensão leitora, é capaz de inserir-se no contexto social, além de produzir textos conforme indica na escrita ao referir-se as cartas.

Vejam os a escrita:

Imagem 02: Desenho de Ingrid



Fonte: Dados da pesquisa de Queiros (2014)

Sobre essa manifestação possível da aprendizagem da leitura, Yunes (2010, p. 54) explica que,

A dimensão social da leitura passa, portanto, pela construção do usuário dos sistemas de informação. Isto é, é a leitura que vai capacitar os indivíduos a se pensarem, a se reconhecerem, a se historicizarem e a poderem decidir sobre suas necessidades de informação e sentido.

Com essa possibilidade de inserção social, a leitura de literatura orienta ao leitor a buscar suas próprias capacidades, assim como Ingrid as encontrou.

Na experiência da leitura, especificamente na leitura de literatura, o leitor é direcionado a uma intimidade com a palavra, capaz de ordenar o pensamento e condicioná-lo às novas percepções de mundo. Durante a realização da pesquisa, vimos, de perto, ao longo de quase um ano em campo, o prazer das crianças em ouvir, ler e participar das leituras

durante os encontros para a construção dos diários. E constatamos ainda a diferença gritante das práticas de leitura realizadas pela escola e das práticas de leitura promovidas pela ação extensionista do Programa BALE. São desenhos, escritas e depoimentos que tocam a alma de quem faz pesquisa e estuda literatura, por visualizar, ainda, o desconhecimento das potencialidades que o texto literário carrega na prática cotidiana da escola. Isso nos comove por identificarmos, nos diários, um pedido de práticas de leitura *mais alegres e menos cansativas*, como diziam as crianças participantes.

A leitura de literatura deve encorajar o leitor a enfrentar a própria condição humana por meio da ficção. É uma formação leitora reconstruída na palavra que abre brecha para o leitor pensar e ativar suas reflexões de modo a ultrapassar o contexto da escola como fez Ingrid. É papel da escola é alargar os horizontes do leitor através do texto literário em suas práticas educativas, no entanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido.

Toda essa ilustração foi para apresentar ao leitor o fantástico e perigoso mundo da formação leitora no espaço da escola, em que visualizamos a forma equivocada como a leitura didatizada – feita naquele espaço, a compreensão dos textos de literatura fica presa às perguntas e respostas prontas, como diz Geraldí (1996) ou que não ativam os olhares dos leitores para os detalhes expressivos das narrativas, para as reações que os textos provocaram e para o universo imaginário que são produzidos pela linguagem literária.

Para descortinar esse processo, conduzimos, a partir de agora, uma reflexão em torno da participação do professor como mediador desse processo formativo, ao mesmo tempo em que ele próprio é também sujeito em formação.

3 Professor mediador é professor leitor?

Lembramo-nos de muitas conversas e informações com professores ao longo das visitas com o Programa BALE às escolas públicas. Escutamos muitas reclamações sobre o comportamento das crianças, sobre a falta de espaços adequados para as rodas de leituras, sobre as dificuldades de acesso aos livros, enfim, sempre vimos a responsabilidade da formação sob a ótica dos professores, até que a pesquisa veio revelar o que diziam as crianças sobre esses profissionais. Por isso mesmo, queremos deixar claro que a principal ideia aqui defendida é pensar a mediação como uma atitude necessária para aproximar as crianças da leitura de literatura. Para tanto, pensamos conforme Zilberman (2003, p. 28), ao recordar que,

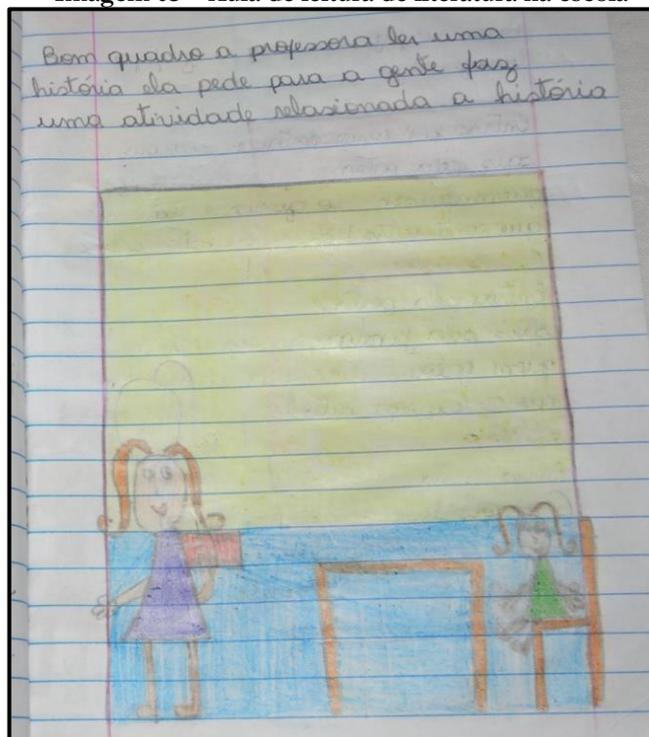
ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado.

Assim, o trabalho pedagógico torna-se fundamental para as descobertas dos leitores no encontro com a literatura. A escola é a encarregada da educação formal, sob a mediação do professor, que deve promover o contato das crianças com o texto literário, no entanto, essa necessidade gera outras preocupações que foram diagnosticadas nos resultados de pesquisas recentes (AMARILHA, 2012, 2013; QUEIROS, 2014), cujas perspectivas em torno do professor apresentam incipiência da própria formação em literatura e, conseqüentemente, o desenvolvimento do trabalho com o texto literário acontece como uma prática inadequada.

Não se pode pensar em formar leitores de literatura, se os próprios professores não estão preparados e ou não se sentem motivados para a leitura, isso é fato. Estudos revelaram essa lacuna (QUEIROS, 2014, AMARILHA, 2012) como um fator determinante para a formação de leitores, inclusive pelo gosto da leitura, uma vez que a prática pedagógica

realizada não causava entusiasmo nas crianças, além disso, a falta do conhecimento acerca das potencialidades formativas da literatura dificultava a formação de leitores ávidos e participativos. O interesse das crianças não era coerente com a condição que lhe é permitida na infância, de ousadia, de interesse em participar das aulas. Ilustro, a seguir, com dois episódios sobre as atividades de leitura em sala de aula expresso nas vozes das crianças sobre esta reflexão. A primeira imagem também foi desenhada por Ingrid.

Imagem 03 – Aula de leitura de literatura na escola

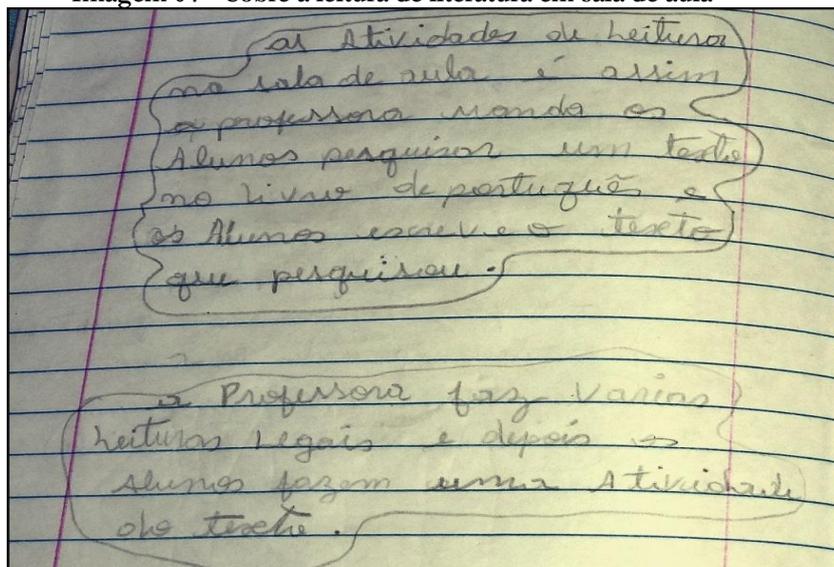


Fonte: Dados da pesquisa de Queiros (2014)

“Bom quando a professora ler uma história ela pede para a gente fazer uma atividade relacionada a história”, relava Ingrid, e, em seguida, projeta o desenho desse momento por meio de uma cena da sala de aula. A escrita e o desenho indicam possíveis caminhos tortuosos para com o texto literário. Parece-nos que há fortes indicativos nesses dados de que a leitura de literatura se apresenta como pretexto para disseminar outros saberes que podem ser importantes para a formação educacional, mas inibe a capacidade interpretativa e criativa do leitor diante do texto literário.

O fato que mais nos chama a atenção é que Ingrid desenha um quadro negro, em que possivelmente era feita a atividade solicitada pelo (a) professor (a) e logo a frente desenha uma mesinha típica de escola com ela própria sentada numa cadeira como se estivesse escrevendo o que está escrito no quadro. Para os estudiosos da literatura, que a veem como uma possibilidade de aprendizagem de forma prazerosa e gostosamente vivida pela experiência estética, não há dúvidas de que os moldes em que ela se encontra no contexto escolar discorre por outro caminho que não está nessa condição defendida por Amarilha (2012), Iser (1996), Yunes (2010), ou seja, de uma literatura experimentada pelo leitor, degustada pela sensibilidade do vivido e não do imposto pelas regras escolares.

Para confirmar essa presença ainda equivocada, apresentamos o seguinte relato:

Imagem 04 – Sobre a leitura de literatura em sala de aula


Fonte: Dados da pesquisa de Queiros (2014)

Allan descreve em poucas palavras o que Ingrid desenhou. Ainda que ele expresse um condicionamento a essa prática, ou seja, a professora utiliza o livro de português, o que sugere a ausência do livro literário durante a realização das leituras. Solicita uma pesquisa, o que indica a ausência de mediação no processo de leitura do texto de forma sistematizada e, ao final, escreve uma atividade para que possa ser respondida pelas crianças, o que pode indicar um distanciamento do diálogo, das percepções e significações que o leitor não pode manifestar por consequência de perguntas com respostas prontas.

Há um desencontro sobre aquilo que a literatura representa na formação do indivíduo e como ela é experimentada durante o trabalho disseminado pela escola sob a mediação do professor. Isso difere dos argumentos apresentados por Zilberman e Silva (2008) quando entendem que a literatura permite a emancipação do leitor quando valorizada no plano estético e cognitivo, uma experiência formativa em que haja a efetiva participação do leitor, com perguntas, partilhas, questionamentos que sejam contra ou a favor do texto, enfim, ela educa não pelas palavras propriamente expressas no texto, mas pelas projeções construídas pelo leitor na condição de sujeito ativo.

É da prática dialógica entre leitor e texto que emerge a construção do significado da vida com base na palavra. Daí o nosso olhar voltado para a participação do professor na mediação da leitura de literatura em sala de aula.

O dilema da educação literária (COLOMER, 2007) aponta para sua incipiência na prática pedagógica, no entanto, oculta-se o perfil da formação em literatura desses profissionais, identificando-se apenas lacunas na formação de leitores na escola, quando, na verdade, acreditamos que o processo exige equilíbrio entre os protagonistas: professores e alunos.

Portanto, discutir formação de leitores de literatura na escola é possibilitar novas reflexões sobre a mediação e a participação do professor nesse processo. As ilustrações clarificam a necessidade de um olhar sobre esse profissional que está responsável pela introdução da literatura na escola por meio de sua prática. É preciso também ouvir as vozes das crianças para conhecer o lugar que a literatura assume na escola.

Dando continuidade às reflexões propostas, convidamos o leitor a explorar as potencialidades da literatura para entendê-la em sua grandeza formativa.

4 Literatura e suas potencialidades

É comum ouvir de colegas professores e de outros profissionais da educação que a literatura é mágica, que é capaz de nos reportar a outros lugares, que ela é prazerosa, enfim, são ideias que foram sendo construídas ao longo do tempo em favor de uma abordagem *bondosa* no que se refere à ficção. Daí perguntamos sempre: e os textos de final infeliz, não são literatura? Esse questionamento serve de ponto de partida para que se possa compreender a literatura em sua íntima relação com o leitor e, conseqüentemente, experimentar as provocações por ela causadas.

É a leitura de muitas linguagens e códigos que efetivamente pode dimensionar o lugar do homem na construção de uma sociedade mais justa, de uma sociedade mais equilibrada, que todos buscamos. A leitura – especialmente a interativa, desenvolvida sobre expressões artísticas que convocam o leitor e facilitam o desenvolvimento do pensamento crítico, encaminha a construção do próprio juízo e da própria opinião, favorece o aparecimento do desejo mobilizado pela co/moção, pela sensibilização da inteligência. (YUNES, 2010, p. 55).

Nesse contexto, em que a leitura de literatura ultrapassa o discurso comum em direção as possibilidades de mudança por meio da ação do pensamento, é que reconhecemos seu potencial amplamente formativo, mobilizador e humanizador. Compreender essa condição da literatura é o ponto de partida para realizar um bom trabalho na perspectiva de formar leitores.

Compagnon (2009) afirma que, em determinado tempo histórico, a literatura se assumiu com *remédio* libertador do indivíduo, tornando-o autônomo, “[...] capaz de sugerir a vida” (COMPAGNON, 2009, p. 37) por intermédio da ficção e da arte. Para o autor, o poder da literatura ultrapassa a aquisição do conhecimento intelectual, provocando uma visão de mundo para o leitor que vai “[...] além das restrições da vida cotidiana” (COMPAGNON, 2009, p. 36).

Sendo assim, a leitura de literatura envolve muitas outras possibilidades, além da compreensão de um texto, e quando os professores alargarem o pensamento a esse respeito, teremos um trabalho pedagógico capaz de suscitar no leitor sua inteligência revestida de novas construções e novos conhecimentos. Para Amarilha (2013, p.82), a literatura tem essa função de “[...] provocar a ruptura do real, alargar as possibilidades de percepção do leitor fazendo uso do simbólico [...]”. Emerge dessa constatação um novo reconhecimento e valorização da literatura, minimizando o balanço pouco lisonjeiro sobre esse tema quando se aborda a formação do leitor.

Para tanto, é preciso ouvir as vozes do processo formativo – alunos e professores para entender o real e o possível. Foram nas escritas diarista que encontramos ao longo da pesquisa de mestrado (QUEIROS, 2014) vozes que denunciavam práticas de leitura equivocadas, ao mesmo tempo em que revelavam leitores inteligentes e sedentos de ideias. As vozes que emergiram no processo formativo reafirmam aquilo que as pesquisas vêm apontando ao longo de 30 anos de investigação sobre a formação do leitor de literatura. Entretanto, essas vozes também revelam que os leitores precisam ser reconhecidos enquanto leitores, reconhecidos como sujeitos ativos e criativos. E, em meio aos traços e cores, palavras e desenhos de crianças em formação, encontramos caminhos possíveis que podem ser percorridos para tornar a literatura uma prática que seja significativa e não feita de modo autônomo, sem mediação ou como atividade escolar apenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível reinventar caminhos pelos quais a literatura seja compreendida, no contexto escolar, como possibilidade de transformação? A pergunta que fazemos exige apenas reflexões em torno da discussão apresentada neste artigo para que sejam tecidas respostas significativas. Uma educação literária, em sintonia com os desejos dos leitores, possibilita a oportunidade de se reconhecerem diante do mundo e de si próprios por meio da palavra, e, assim, participa da construção dos conhecimentos que lhes sirvam para tornarem-se sujeitos melhores.

Em todos os lugares, e, principalmente na escola, a prática da leitura de literatura deve configurar-se de descobertas, desconstrução e reconstrução de ideias e jamais em um processo apenas mecânico de perguntas e respostas encontradas no próprio texto. Ao contrário disso, almejamos que o texto literário seja também a ponte para outros horizontes de expectativas que o leitor pode desvelar.

O lugar da literatura na escola precisa ser repensado e reconstruído com novas ideias, entre elas que o leitor é um sujeito pensante. E sendo o professor um mediador do processo, ele próprio deve se reconhecer *leitor* para maximizar a visão em torno da literatura e, desse modo, promover condições que venham ultrapassar as linhas de um caderno de respostas guiadas por um quadro negro, igual ao que Ingrid desenhou quando perguntamos como eram as aulas de leituras na sala de aula.

O reconhecimento das potencialidades da leitura de literatura é o primeiro passo para transformar o discurso comum que foi se intensificando pelos protagonistas do processo formativo, e mais que isso, discutir a literatura para a formação leitora é reafirmar o compromisso com a humanização do homem, em que o texto literário representa um possível abismo para outros voos.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: educar para ler ficção na escola. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsurgl. São Paulo: Perspectiva, 2013.

COMPAGNOM, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. [Tradução: Laura Sandroni] – São Paulo: Global, 2007).

DALVI, Maria Amélia. **Ensino de literatura**: o que dizem as teses e dissertações recentes (2001- 2010)? Revista DLCV, v. 8, n. 2 (2011). Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/10715>. Acesso em: 25 de julho de 2017.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

QUEIROS, Emanuela Carla Medeiros de. **Vozes das crianças no processo de formação leitora.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – Mossoró, RN, 2014.

SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa.; MASCARENHAS, R. O. **Projeto BALE – Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas:** ação conjunta entre o BNB, o GEPPE e a comunidade pau-ferrense. Pau dos Ferros: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2007.

YUNES, Eliana. A provocação que a literatura faz ao leitor. In: AMARILHA, Marly (org.). **Educação e Leitura:** redes de sentido. Brasília, Liber Livro, 2010.

ZILBERMAN. Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e pedagogia:** pontos e contrapontos. 2ª ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008.

Recebido em 05/06/2017

Aceito em 09/09/2017

Publicado em 26/06/2017