



editora
unesp
DIGITAL

Maria do Rosario Mortatti

Entre a literatura e o ensino

A formação do leitor

Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor

Maria do Rosario Mortatti

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MORTATTI, M. R. *Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor* [online]. São Paulo: Editora Unesp, 2018, 232 p. ISBN: 978-85-95462-85-4. <https://doi.org/10.7476/9788595462854>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

ENTRE A LITERATURA
E O ENSINO

FUNDAÇÃO EDITORA DA UNESP

Presidente do Conselho Curador

Mário Sérgio Vasconcelos

Diretor-Presidente

Jézio Hernani Bomfim Gutierre

Superintendente Administrativo e Financeiro

William de Souza Agostinho

Conselho Editorial Acadêmico

Danilo Rothberg

João Luís Cardoso Tápias Ceccantini

Luiz Fernando Ayerbe

Marcelo Takeshi Yamashita

Maria Cristina Pereira Lima

Milton Terumitsu Sogabe

Newton La Scala Júnior

Pedro Angelo Pagni

Renata Junqueira de Souza

Rosa Maria Feiteiro Cavalari

Editores-Adjuntos

Anderson Nobara

Leandro Rodrigues

MARIA DO ROSARIO MORTATTI

ENTRE A LITERATURA E O ENSINO

A FORMAÇÃO DO LEITOR



editora
unesp
DIGITAL

© 2018 Editora Unesp

Direitos de publicação reservados à:

Fundação Editora da UNESP (FEU)

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.editoraunesp.com.br

www.livrariaunesp.com.br

feu@editora.unesp.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
de acordo com ISBD

M887e

Mortatti, Maria do Rosario

Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor / Maria do Rosario

Mortatti. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-9546-285-4 (eBook)

1. Educação. 2. Ensino. 3. Literatura. 4. Leitura. 5. Pedagogia. I. Título.

2018-648

CDD 372.41

CDU 372.41

Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva - CRB-8/9410

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Leitura 372.41

2. Educação: Leitura 372.41

Este livro é publicado pelo projeto *Edição de Textos de Docentes e Pós-Graduados da Unesp* – Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Unesp (PROPG) / Fundação Editora da Unesp (FEU)

Editora afiliada:



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

SUMÁRIO

Prefácio – A formação de quem forma leitores 7

Apresentação 13

- 1 A leitura escolarizada (1988) 19
- 2 Leitura e formação do gosto: por uma pedagogia do desafio do desejo (1992) 33
- 3 Sobre ensino da leitura (1995) 43
- 4 Entre a literatura e o ensino: um balanço das tematizações brasileiras (e assisenses) sobre literatura infantil e juvenil (1998) 61
- 5 Armadilhas discursivas da leitura: contra a ditadura da idiotia (2008) 75
- 6 Literatura e ensino: notas ¿quixotescas? da fronteira (2008) 91
- 7 De leis duras & noivas voadoras – 30 anos de Cole: temáticas e moções (2009) 103
- 8 O direito ao texto (2010) 131
- 9 *Criança meu amor*, de Cecília Meireles: uma história de duas leituras (2010) 143
- 10 Leitura na escola: para formar o *homo legens* (2015) 171

- 11 A literatura e a formação de uma mulher:
momentos decisivos com Antonio Candido
(2017) 191

Referências 223

PREFÁCIO

A FORMAÇÃO DE QUEM FORMA LEITORES

Marisa Lajolo

Acredito que poucas vezes personagens de um livro têm a alegria de receberem convite para escreverem sobre ele. E mais do que isso, escreverem *nele*! Tive esta alegria com o convite que me fez Maria do Rosario Mortatti. Convite pelo qual lhe fico muito e sinceramente grata. Ao lado da alegria pela gentileza da autora, o convite me permitiu, de lambuja, revisitar um tema que me intriga e me fascina. Tema magnificamente expresso pelo título deste livro – *Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor*.

Tema que – infelizmente talvez – não sai da pauta.

Personagens – sobretudo as que integram bibliografias – são criaturas de papel e tinta. E é também em papel e tinta que me faço de novo presente neste belo trabalho que discute condições para que a presença da literatura no ensino forme leitores no Brasil.

Nos onze ensaios que compõem este livro, o leitor vai encontrar, ao lado de instigantes reflexões sobre questões de literatura, leitura e ensino, registros preciosos da formação de um pesquisador. No caso, da autora Maria do Rosario Mortatti, especialista renomada na área de leitura e educação. É com os passos que construíram sua *expertise* na área que este livro, já de início, nos familiariza.

Acompanhamos aqui o percurso da autora desde as leituras domésticas aos primeiros livros lidos em bibliotecas; da graduação em

Letras às várias buscas de uma pós-graduação que lhe permitisse conciliar literatura e educação. Defesa de mestrado e doutorado. Magistério no ensino superior, graduação e pós-graduação. Ensaaios, capítulos de livros. Muitas premiações, muitas orientações. Professora titular da Universidade Estadual Paulista (Unesp). É nessa estrada e com esses passos que se forma um pesquisador. Formação que se perfaz ao longo de toda a vida. E que se reflete na docência. Aplica-se à formação de um pesquisador e ao exercício do magistério, o que Mortatti registra a propósito de um outro tópico, quando ela diz que *não há receitas, há vivências*.

Foi por este percurso, e ao longo de todo ele que – creio – foi se tecendo, se fortalecendo e se sofisticando a indagação fundamental que a autora faz a si mesma e a seus leitores: *a leitura da literatura é mesmo essencial?* E se for – como creio que postula Mortatti e que constitui a tese deste livro – como desenvolver práticas pedagógicas, formais e informais, que promovam acesso humanamente significativo a textos literários?

É debruçando-se sobre esta questão, a partir de diferentes perspectivas, que se desenvolve este livro. O que traz a tona outra questão, para cuja reflexão os leitores também encontrarão farto material e bibliografia neste livro: *como estabelecer a identidade literária de certos textos?*

Esta *identidade literária* (*literariedade* chamada em certas vertentes dos estudos literários) é imanente? Faz parte da essência (?) de certos textos? Ou lhes é atribuída ou negada, ampliada ou reduzida em determinadas situações ou circunstâncias históricas? A questão não é somenos, e as reflexões oferecidas neste livro instigam constante retorno a ela e seu aprofundamento.

O diálogo de Mortatti com a obra de Antonio Candido fundamenta, em várias passagens, a discussão do tópico. Vem, afinal, desse Mestre a proposta de que se considere o acesso à literatura como *direito humano*.

Considerando que é a importância da leitura, particularmente a importância da leitura literária que justifica a missão da escola de formar leitores, Mortatti acompanha o percurso histórico cumprido

pelas reflexões/preocupações sobre o papel da leitura na escola e (para fora dela) na vida de todos nós.

Preocupações com a precariedade de práticas de leitura no Brasil são antigas. Se recuarmos a questão um pouco mais de um século, encontraremos Machado de Assis reclamando dos índices de leitura do brasileiro. Data de 1876, a crônica publicada em *A Semana Illustrada*, em que ele atribui, ironicamente à falta de estantes a falta de leitura.

Os tempos mudaram. E não só na fabricação de estantes. Também nos índices de leitura dos brasileiros

Mudaram para melhor, creio...

Este livro nos permite seguir o que se poderia considerar o percurso cronológico da preocupação brasileira com a leitura e com a presença da literatura na escola. Documenta preocupações e providências. Na pesquisa de Mortatti, ênfase especial é conferida à década de 1970, quando os Guias Curriculares trazem a questão à tona, a partir de pressupostos que, na época, modernizavam teoria e ensino de literatura.

Em outras passagens, o leitor acompanha um levantamento comentado da repercussão das discussões sobre a leitura do brasileiro em associações, eventos, publicações, dissertações e teses.

Particularmente os Congressos de Leitura (os COLEs) aqui discutidos ilustram várias das faces que a discussão vai assumindo, simultaneamente ao fortalecimento da área de literatura infantil na universidade. À discussão da temática de várias edições do COLE segue-se interessante revisão da bibliografia *sobre* literatura infantil.

Esta mais contemporânea multiplicação de vozes – educadores, pesquisadores, editoras, autores e outros – que vêm se ocupando da questão confere a ela outras nuances. É uma das mais instigantes é a que Mortatti apresenta quando discute vantagens e desvantagens de trabalhar a leitura na escola a partir de um repertório mais do agrado dos estudantes.

A questão é polêmica – e por isso mesmo precisa ser encarada.

Mortatti entrelaça-a à formulação de Antonio Cândido de que a importância da literatura deve-se ao fato de ela satisfazer a

necessidade humana de fantasia. Fica nas entrelinhas a discussão de diferentes efeitos de sentido da fantasia presente, de um lado, em *obras-primas*; de outro, em *best sellers*.

Na perspectiva teórica que se desenrola ao longo de todo o livro, a autora propõe que a presença da literatura na escola e sua função *formadora* ganham sentido quando seu ensino se volta para a *configuração* do texto literário, para a discussão do funcionamento sócio-histórico da literatura.

A discussão ganha relevo num momento como o atual, em que livros transformaram-se em objeto de consumo, divulgados com as mesmas estratégias publicitárias de outros produtos.

Ao debruçar-se sobre situações concretas de trabalho com leitura e literatura com o objetivo de formar leitores críticos, Mortatti compartilha com seus leitores situações muito instigantes.

Uma delas é uma experiência pessoal.

Talvez com vistas a fornecer uma amostra dos saberes necessários à discussão significativa de um texto, ela reproduz o trabalho final de uma aluna universitária (Bárbara Cortella Pereira), que analisa e discute o livro de Cecília Meireles *Criança meu amor*, publicado em 1924. Voltado para a configuração textual do livro, o trabalho da aluna de Mortatti é exemplar: dá atenção – dentre outros aspectos – à materialidade dele, ao seu percurso institucional atestado pela sua adoção e à interação que promove com os leitores.

Em outro momento, comentários ao enredo do filme *Balzac e a costureirinha chinesa* (inspirado em romance de Dai Sijie) permitem vê-lo/lê-lo como metáfora de proposta de um ensino formador de leitores. No enredo, o envolvimento e encanto provocados pelo romance *Úrsula Miruët*, de Balzac, posto ao alcance de uma costureira chinesa, na sequência de sua alfabetização, provoca bem-vindas transformações na vida da moça.

Tornando mais concretos os elementos que na tese deste livro constituem a *configuração textual*, Mortatti elenca quesitos responsáveis pelas possíveis atribuições de sentido ao texto.

Nas palavras da autora (e com numeração minha) são as seguintes as interrogações à obra cujas respostas constroem sua *configuração*

textual: “[1] opções temático-conteudísticas (o quê?) e [2] e estruturais-formais (como?), [3] projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de [4] um discurso produzido de um determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e [5] momento histórico (quando?), [6] movido por certas necessidades (por quê?) [7] e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em [8] determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando um [9] determinado tipo de circulação, utilização e repercussão”.

Com a transcrição acima encerro esta apresentação, na certeza de que seremos melhores leitores e melhores formadores de leitores quanto mais nos debruçarmos sobre as questões que este livro levanta e cuja discussão encaminha.

APRESENTAÇÃO

Neste livro, estão reunidos 11 textos produzidos durante minha atuação profissional como professora de Língua Portuguesa e Literatura em escolas públicas e particulares de ensino de 1º e 2º graus de cidades paulistas, entre 1976 e 1991, e como professora e pesquisadora na Universidade Estadual Paulista (Unesp), a partir de 1991.

Todos os textos tratam do ensino de leitura e de literatura da perspectiva da formação do leitor e decorrem de estudos e pesquisas que venho desenvolvendo durante as últimas quatro décadas. Esses textos passaram a integrar a temática do grupo de pesquisa “História do ensino de língua e literatura no Brasil”, que criei em 1994 e conta com seis linhas de pesquisa: “Alfabetização”, “Ensino de língua portuguesa”, “Ensino de literatura”, “Literatura infantil e juvenil”, “Formação de professores”, “Memória e história da educação”.

A fim de propiciar maior visibilidade tanto da relação entre os aspectos abordados e as demandas que os motivaram quanto da constituição do ensino da leitura e da literatura e da formação do leitor como objetos de estudo, os textos são aqui apresentados em ordem cronológica de publicação, mantendo-se os conteúdos originais, assim como as notas de rodapé numeradas sequencialmente. Efetuei apenas pequenos ajustes necessários em aspectos formais, estruturais e estilísticos.

Além da atualização ortográfica, revisei a normalização de citações e referências bibliográficas, assim como trechos relativos a aspectos conceituais assemelhados em diferentes artigos; e, em dois deles, ajustei ou incluí subtítulos, a fim de conferir maior fluidez à leitura. Acrescentei, ainda, entre parênteses, após os títulos dos textos, os respectivos anos de publicação; e, no rodapé, as “notas da organizadora”. Nessas notas, indico a referência da publicação original assim como informações sobre a finalidade dos textos e a função profissional que então exercia. Esses acréscimos visam a contribuir para indicar sua relação com o processo de formação e atuação da autora, assim como para agilizar a compreensão de aspectos diretamente relacionados com o contexto histórico-educacional de produção de cada texto, evitando o recurso excessivo de indicações ou notas explicativas sobre, por exemplo: termos e denominações implementados com a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, como “ensino de 1º e 2º graus”, *Guias curriculares...*, “Comunicação e expressão em língua portuguesa” (utilizados nos textos de 1988, 1992 e 1995); ou os momentos históricos a que se referem marcadores temporais, como “hoje”, “atualmente”, “na(s) última(s) década(s)”.

Do ponto de vista estilístico, revisei certas marcas linguísticas presentes principalmente nos dois textos iniciais, produzidos na condição de pesquisadora iniciante. E adequei, sem alterar o sentido, algumas oscilações vocabulares em formulações de termos e conceitos, que, especialmente nesses primeiros textos, estavam apenas esboçados, conforme conhecimentos em construção naquele momento e a proximidade temporal com alguns de seus autores.

Duas dessas formulações, interdependentes e fundantes do pensamento da autora, merecem destaque: as relativas ao interacionismo linguístico e suas implicações para o ensino de língua e literatura (desde a etapa da alfabetização escolar) e as relativas ao conceito de configuração textual e correspondente método de análise.

Ao menos no nível das discussões e dos estudos teóricos relacionados com minha atuação como professora na educação básica e como pesquisadora em formação no mestrado e no doutorado, já na década de 1980 estavam delineadas para mim, por um lado, as

diferenças e divergências epistemológicas e políticas entre o interacionismo linguístico e o construtivismo (em alfabetização); e, por outro, a necessidade de definição de método de análise de textos que propiciasse compreensão do processo de enunciação.

No entanto, foi a partir do ingresso na carreira universitária, em especial movida pelas necessidades decorrentes da atuação em curso de Pedagogia e em programas de pós-graduação em Educação e em Letras, assim como de sistematização de pesquisas sobre história do ensino de língua e literatura, que fui aprofundando reflexões sobre essas perspectivas teóricas e confirmando a opção pelo interacionismo linguístico para o ensino de língua e literatura, assim como pude formular o conceito de configuração textual e método correspondente.

Os textos aqui reunidos conservam, portanto, as marcas de modos e conteúdos de reflexão, assim como de suas motivações e finalidades. Destinados à interlocução com professores da educação básica e com docentes e pesquisadores veteranos ou em formação, o sentido dos textos está relacionado com os lugares sociais e profissionais ocupados pelo mesmo sujeito do discurso e com as demandas e finalidades educacionais e acadêmicas da interlocução proposta em cada momento em que foram produzidos.

Não se trata, porém, de demandas e finalidades decorrentes da imposição acadêmica, mas da necessidade de participar do debate sobre problemas do ensino da leitura e da literatura (infantil e juvenil), assim como da formação do leitor, tematizando questões formuladas nas experiências vividas na fronteira entre a condição de leitora de textos literários, a de professora que ensina a ler e a ensinar a ler, e a de pesquisadora que toma o ensino de língua e literatura como objeto de estudo. É da problematização dessas experiências que derivam a temática comum aos textos deste livro e sua contribuição para o debate, complementada pelos demais textos que produzi nos últimos 40 anos.

Excetuando-se o último texto, inédito até esta data, os demais aqui reunidos foram publicados como artigos em revistas acadêmicas ou como capítulos de livros. Em ambos os casos, tiveram circulação restrita

e não estão mais disponíveis em versão impressa; alguns deles atualmente se encontram apenas disponíveis *on-line*, em versão digitalizada.

Três dos textos foram produzidos como artigos para revista (“Literatura e ensino: notas ¿quixotescas? da fronteira”, de 2008) e como capítulos de livros (“*Criança meu amor*”, de Cecília Meireles: uma história de duas leituras”, de 2010, e “Leitura na escola: para formar o *homo legens*”, de 2015). Os demais resultam de versões inicialmente produzidas para apresentação em eventos acadêmicos. O texto “Leitura e formação do gosto: por uma pedagogia do desafio do desejo” (1992) foi apresentado em evento destinado a professores da educação básica. “A leitura escolarizada” (1988), “Sobre ensino da leitura” (1995), “Armadilhas discursivas da leitura: contra a ditadura da idiotia” (2008) e “De leis duras & noivas voadoras – 30 anos de Cole: temáticas e moções” (2009) foram apresentados em edições do Congresso de Leitura (Cole), promovido pela Associação de Leitura do Brasil (ALB); três desses foram publicados na revista *Leitura: Teoria & Prática*, da ALB, e um, em anais do Cole. “Entre a literatura e o ensino: um balanço das tematizações brasileiras (e assisenses) sobre literatura infantil e juvenil” (1998) e “O direito ao texto” (2010) foram produzidos para palestras em eventos, na Unesp, câmpus de Assis, e na Universidade Federal de Santa Maria, do Rio Grande do Sul, e depois publicados em revista e livro, respectivamente. O ensaio com que se encerra o livro – “A literatura e a formação de uma mulher: momentos decisivos com Antonio Candido” (2017) – representa uma modesta homenagem a esse professor, produzida sob o impacto de seu falecimento, e foi inicialmente destinado a integrar coletânea de textos sobre literatura e educação.

Ao mesmo tempo que decorrem das pesquisas que desenvolvo e se destinam a professores e pesquisadores, esses textos dialogam também com problemas apresentados por meus alunos de graduação e pós-graduação e por orientandos em pesquisas de doutorado, mestrado e iniciação científica. Assim, esses interlocutores mais próximos impulsionam também as reflexões, tendo alguns deles se tornado coautores em artigos que publicamos mais recentemente, com destaque para a representativa coautoria de Bárbara Cortella Pereira,

no artigo “*Criança meu amor*, de Cecília Meireles: uma história de duas leituras” (2010), no qual se entrecruzam processos formativos da professora e de sua aluna, por meio do diálogo entre passado, presente e futuro sobre a temática aqui proposta e os sujeitos que a acolhem.

Considerando os diferentes momentos históricos e as condições de produção de cada texto, entendo que este livro pode contribuir para compreender, no movimento “em vórtice”, aspectos de processo pessoal de formação e atuação profissional. Mas, sobretudo, podem contribuir para a compreensão de momentos importantes da história das tematizações, normatizações e concretizações sobre ensino da leitura e da literatura, da perspectiva da formação do leitor, no Brasil, em particular os consensos e os dissensos relativos a práticas escolares e políticas públicas que foram e vêm sendo implementadas para superar a “crise endêmica” da leitura, que ainda é tema do debate educacional, cultural, social e político brasileiro neste século XXI.

Considerando, por fim, que tanto a nova configuração que os textos assumem, derivada do deslocamento do contexto discursivo de origem, quanto sua nova forma de circulação propõem novos modos de ler, que podem sugerir novos sentidos a estudantes, professores e pesquisadores de minha geração e das seguintes. Espero que todos eles possam acolher o convite que este livro representa para também participarem do necessário e eminentemente político debate sobre a formação do leitor, na fronteira entre literatura e ensino.

Maria do Rosario Mortatti
Marília, 6 de novembro de 2017

1

A LEITURA ESCOLARIZADA (1988)¹

Discursos, sistemas de signos e práticas significativas de todos os tipos, do cinema e televisão à ficção e às linguagens das ciências naturais, produzem efeitos, condicionam formas de consciência e inconsciência, que estão estreitamente relacionadas com a manutenção ou transformação de nossos sistemas de poder existentes.

Terry Eagleton, 1985

Introdução

A fim de cumprir os objetivos do ensino de 1º grau previstos na Lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971), são publicados, em 1975, os *Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau* (São Paulo, 1975), norteados por uma orientação comportamentalista (em termos de aprendizagem) e apresentando também a preocupação pela chamada “operacionalização” dos objetivos e a

1 Publicado originalmente em Magnani (1988). Mestre em Educação pela Unicamp; professora no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) e no Colégio Rio Branco, instituições de Campinas (SP).
[Nota da organizadora]

valorização das atividades como parte de uma visão empiricista de ensino (Barreto; Arelaro, 1986).

No caso da disciplina Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, baseando-se nas teorias linguísticas centradas no estruturalismo, em voga nos meios acadêmicos, os *Guias* trazem pressupostos que, apesar de não serem assimilados diretamente pelos professores, acabam se refletindo negativamente na prática docente pela especial mediação do livro didático.

A escolarização da leitura

Nos *Guias*, a língua é pressuposta como algo pronto, uno e acabado, um sistema de formas sujeito a normas e sem história:

Língua e Pensamento são conceitos inseparáveis, interdependentes. Enquanto se aprende língua, desenvolvem-se os esquemas mentais pela possibilidade de abstrair das coisas e do tempo que a língua permite. Processos e procedimentos linguísticos favorecem o pensamento e sua organização. Não devemos esperar que um se realize primeiro: a partir do momento que a criança adquire a linguagem, os dois se interfluenciam. Daí a importância do ensino da língua para a simultânea evolução dos dois tipos de estrutura. O objetivo, pois, consiste, fundamentalmente, em favorecer a *aquisição de comportamento de língua e de pensamento* e não apenas em informar. (São Paulo, 1975, p.11, grifo meu)

Ao proporem a “aquisição de comportamento de língua e pensamento”, os *Guias* excluem a participação do sujeito falante/escrevente-ouvinte/leitor e a concretude da comunicação verbal, homogeneizando as diferenças linguísticas, estéticas e sociais, por meio da imposição de conceitos abstratos e “misteriosos”: a língua, a cultura, a leitura, a literatura.

Assim, excluem uma concepção interacionista de linguagem, que considero ser o ponto de partida possível para uma prática

docente transformadora. De acordo com Bakhtin (1981, p.66), a enunciação, como produto do ato de fala, é de natureza social e se dá sempre na relação entre sujeitos socialmente organizados, pois “[a] palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto de interação viva das forças sociais”. Ela é o “signo ideológico por excelência”, mas é também um “signo neutro”, no sentido de que “pode preencher qualquer espécie de função ideológica, estética, moral, religiosa” (ibidem). Por causa dessa “ubiquidade social”, a palavra se torna o “indicador mais sensível de todas as transformações sociais” (ibidem, p.41). O estudo do material verbal e da literatura em particular – e também suas funções de uso na escola – recoloca o problema da relação entre infraestrutura e superestrutura, buscando investigar não “como a realidade determina o signo”, mas “como o signo reflete e refrata a realidade em transformação” (ibidem)

É por isso sintomático que a escola opte por aquela concepção de linguagem e, ao mesmo tempo, enfatize, nos programas oficiais, a necessidade da criação de *hábitos* de leitura. Essa preocupação parece inserir-se em um “projeto desenvolvimentista de cultura”, ou seja, “um projeto de consumo de bens culturais determinados para todos” (Perrotti, 1986, p.10). Manipulado cuidadosamente pela tecnoburocracia, tal projeto “visa à assimilação de comportamentos necessários ao sistema produtivo” (ibidem), objetivando a “introdução planejada” de comportamentos culturais, numa versão moderna do antigo processo de persuasão retórica. Nesse sentido, o que interessa é buscar formas e técnicas novas para motivar a leitura sem que se discuta quem, como, o que, para que e por que se lê; sem considerar que a luta pelo acesso à cultura faz parte da luta de classes, que cultura é um conceito histórico e mutável e que leitura envolve uma complexidade de modos, métodos e objetos.

Juntando a tudo isso o ingrediente da “motivação” para o prazer de ler, configura-se, como aponta Perrotti (1986, p.10), uma “violência subjetiva”, pois “através de uma persuasão planejada procura[-se] atingir zonas de reserva do indivíduo que, sob outras condições, seriam atingíveis somente pelo jogo social vivo”.

Assim, a leitura é transformada em fetiche, e o indivíduo, em consumidor, cabendo aos planejadores “administrar a organização da subjetividade alheia, mediante técnicas de racionalização, capazes de conferir eficiência ao desejo” (ibidem). Em outras palavras, permanece viva a tradição retórica clássica, introduzida no Brasil colônia pelos jesuítas, agora deslocada para um objeto menos direto – a leitura – que, sob o influxo de tendências modernizadoras e “científicas”, manifesta-se como aquela “espécie de inconsciente do ensino de língua e literatura que praticamos ainda hoje” (Fontes Jr., 1985, p.17)

Senão vejamos. Nos *Guias*, os objetivos propostos para a leitura são introduzidos por verbos, tais como: “reproduzir”, “classificar”, “determinar”, “identificar”, “detectar”, “delimitar”, “adquirir”, “organizar”, “distinguir”. Quanto à literatura, as obras devem ser utilizadas, de 5ª a 8ª série, para realizar essas operações e “identificar alguns gêneros literários”, “recriar um texto” e “produzir textos a partir de sua própria linguagem”.

Como se vê, solicita-se ao aluno uma atitude meramente passiva e reprodutora perante um texto dado como “exemplar”, ao mesmo tempo que se trabalha com os aspectos estáticos da literatura, passíveis de ser operacionalizados e compartimentalizados, propiciando o desenvolvimento de uma trivialidade no trabalho com a leitura e a literatura e o estabelecimento de normas que reorientarão a produção encomendada de livros e textos escolares, num moto-contínuo autorreprodutor. A escola se torna, assim, o intermediário privilegiado na sistematização da trivialidade, na medida em que, como instância ao mesmo tempo legislativa e executiva (Vernier, 1974), exerce uma censura velada, estabelecendo para que, por que, como, o que, quando, onde, para quem e quem lê.

Mas a leitura não é um ato isolado de um indivíduo perante o escrito de outro indivíduo. Implica não apenas a decodificação de sinais gráficos, mas, sobretudo, a compreensão do signo linguístico como fenômeno social. Significa o encontro de um leitor com um escrito que foi oficializado (pela intervenção de instâncias normativas como a escola, por exemplo) como texto (e como literário) em

determinada situação histórica e social. E nessa relação complexa interferem as histórias de leitura do texto e do leitor (Orlandi; Guimarães, 1985), bem como os modos de persuasão aprendidos como normas, em determinada época e por determinado grupo.

Do ponto de vista do interacionismo linguístico, a leitura é um processo de produção de sentidos. Oscilando numa tensão constante entre paráfrase (reprodução de significados) e polissemia (produção de novos significados), ela se constitui num processo de interação homem/mundo, por meio de uma relação dialógica entre leitor e autor, mediada pelas condições de emergência (produção, edição, difusão, seleção) e utilização desses textos. Por isso,

[...] escrever, como ler, é sempre lançar questões à linguagem, às normas “estéticas” estabelecidas. [...] Porque lançar questões à linguagem, à retórica, ao soneto, ou à novela [escrevendo-os ou lendo-os] é lançá-las, através de múltiplas mediações [...], à sociedade em que vivemos, falamos, escrevemos. (Vernier, 1975, p.81)

Nesse sentido, assim como não se faz leitura como se fosse sobre um objeto sem vida, também o texto, que não é neutro, não existe sem a leitura, e o conjunto desse fenômeno se caracteriza como lugar de contradições e de possibilidade de ação, de transformação. Assim, pode-se falar de uma *relativa* pluralidade de significados previstos para (e não *por*) um texto, mas que não são nem únicos, nem infinitos.

É sempre bom lembrar que a prática de leitura de textos, assim compreendida, deve fazer parte de todas as disciplinas que compõem o currículo escolar. Um texto de História ou de Ciências não é verdade imutável à qual não se aplique o conceito de leitura anteriormente explicitado. Quando se usa a linguagem escrita, esses textos também estão sujeitos às mesmas normas de funcionamento social do signo linguístico.

Os diversos tipos de texto podem ser usados para vários fins e em várias disciplinas, mas, de acordo com a compartimentalização hoje existente na escola, no caso específico de Língua Portuguesa, não é só o *conteúdo* do texto que faz parte do processo de ensino/

aprendizagem; é sua condição de texto, visto na totalidade, que abrange os modos de produção e recepção, os códigos e as normas linguísticas e estéticas, os conteúdos, enfim, as relações extra, intra e intertextuais (Magnani, 1989).

Toda essa dinamicidade do processo de leitura, no entanto, acaba, muitas vezes, ficando de fora da escola, onde a leitura assume finalidades imediatistas e utilitárias, tais como: ler para fazer exercícios de interpretação, para estudar itens de conteúdos, para adquirir modelos de escrita, para gostar e se habituar, para “conscientizar” e “politizar”... Quer como pretexto para o desenvolvimento de objetivos e conteúdos arrolados nos programas das diversas disciplinas, quer como instrumento de denúncia e “conscientização”, esses procedimentos não levam em conta a totalidade do texto, nem as suas possibilidades de utilização como obra de linguagem.

Importa, pois, no âmbito da disciplina Língua Portuguesa, colocar em causa a função de “literário” e distinguir, na análise, o que diz respeito ao efeito estético e o que diz respeito a outras funções que o texto assume como obra de linguagem, documento etc. Importa desmistificar a ambiguidade da noção de “valor literário”, que mistura em si toda a sorte de utilização dos textos (“dados” como) literários.

O aprendizado inicial da leitura e da escrita

A alfabetização

Para ler e escrever é preciso ser alfabetizado, tarefa que, em nossa sociedade, cabe historicamente à escola. Esta, no entanto, parece não estar tendo êxito em sua tarefa primeira, e os dados apresentados a seguir revelam sua incompetência (competente?) para “elevar o nível de escolaridade mínima do homem comum”. Hoje, no Brasil, temos:

- “cerca de 30% de crianças e jovens dos 7 aos 14 anos fora da escola”;²

2 Esses dados foram extraídos de “Carta de Goiânia” (1986).

- “30% de analfabetos adultos e numeroso contingente de jovens e adultos sem acesso à escolaridade básica”;
- “mais de 50% de alunos repetentes excluídos ao longo da 1ª série do ensino de 1º grau”;
- “22% de professores leigos”;
- “8,8 anos de estudos considerados como média da população brasileira que frequenta escola, mas que, na verdade, representam 5 séries de estudo, pois o restante é desperdiçado com repetência”.³

Aliados aos problemas sociais e econômicos – como o fato de 60% dos brasileiros se encontrarem em estado de extrema pobreza material (“Carta de Goiânia”, p.6, 1986) – e decorrentes deles, existem também causas internas à escola que impedem a permanência e continuidade dos estudos àqueles que conseguiram ficar fora dessas estatísticas, mas certamente não frequentam escolas particulares.

Estudos recentes, como os de Paulo Freire e Emilia Ferreiro, têm mostrado que, ao entrar na escola, a criança traz consigo um conhecimento empírico em termos da leitura e escrita do mundo e da literatura. Porém, principalmente as crianças de estratos sociais mais baixos, que frequentam a escola pública, enfrentam dupla dificuldade: o *aprendizado da técnica de escrita e leitura*, em decorrência do pequeno contato anterior com o material impresso em geral, pelas condições da família e de seu grupo social, e o *aprendizado de um registro linguístico, a “norma culta urbana”* que, embora seja uma abstração, é imposta como parâmetro para julgar errado ou inconveniente o modo de falar dessa criança.

Por não levar em conta a linguagem como forma de interação social e ignorando o contexto da enunciação, a alfabetização fica restrita ao aprendizado de uma técnica, consistindo apenas na codificação e decodificação dos sinais gráficos descontextualizados. Sem

3 Conclusão do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) com base na Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD), feita em 1982 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicada na revista *Veja*, de 5 junho de 1985.

o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, a insistência quantitativa num tipo de leitura mecânica e memorizadora acaba passando uma “visão mágica da palavra” (Freire, 1986, p.1).

Enfatiza-se, assim, tautologicamente, a conformidade com a norma (sem se discutirem as condições de produção, emergência e utilização dessa norma) como critério para distinguir o certo do errado, o verdadeiro do falso, invocando, para isso, uma pseudocientificidade que escamoteia os juízos de valor e transforma a norma em código, ou seja, em “mecanismo aprendido, convertido em automático e sentido como evidente, que permite escrever e ler em uma época dada, em uma sociedade dada” (Vernier, 1975, p.20). Inicia-se, então, o processo de sistematização e condicionamento para a escrita e a leitura, pressupostos na visão comportamentalista dos *Guias*.

Mas, se, como afirma Gnerre (1985) ao analisar as relações entre linguagem, poder e discriminação, as variedades linguísticas valem o que valem seus falantes em determinado grupo social e determinada época, então interessa, para uma prática docente transformadora, trabalhar as diferenças sociolinguísticas e suas contradições, em vez de determinar sanções como a repetência e a evasão àqueles que não se “adaptam” às normas e aos códigos.

Primeiro contato com a leitura na escola: o livro didático

Se consegue passar pelo rito iniciatório da alfabetização, ou seja, se se submete aos condicionamentos preparatórios para a leitura e a escrita, demonstrando habilidades motoras e físicas e vencendo a cartilha, a criança recebe como “prêmio” o “direito a começar a ler”. Começa então a tomar contato com o que a escola chama de “texto” e “leitura” (o que fez essa criança até então?), normalmente, por meio do livro didático de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa.⁴

4 O livro paradidático é também utilizado nesse nível, principalmente na 3a e 4a série, mas, por causa do objetivo deste texto, a questão não será abordada.

Nos aspectos gerais, os problemas dos livros didáticos de Língua Portuguesa são semelhantes aos dos das outras áreas. São descartáveis,⁵ o que impede sua reutilização; não há explicitação dos pressupostos teórico-pedagógicos subjacentes à proposta do autor; apresentam ao professor respostas prontas (muitas vezes erradas), bem como modelos de planejamento e avaliações, cristalizando um estereótipo de aula e transformando professores e alunos em tarefeiros do autor, e o livro, em fetiche.

Geralmente, o livro de Língua Portuguesa divide-se nas seguintes unidades: leitura, gramática e redação. Internamente, cada unidade se organiza de tal modo que o texto inicial é escolhido em função dos pontos de “gramática” ou da “técnica de redação” a serem estudados, usando o texto como pretexto (Lajolo, 1982).

Para não cansar o aluno e facilitar a organização das aulas pelo professor, os textos não podem ser longos. Por esse critério, é difícil encontrar um texto integral nesses livros, e o autor lança mão de fragmentos e adaptações (muitas vezes sem citar o original). O fragmento e a adaptação já são *uma* leitura do autor que fez o “corte” ou a “tradução” do texto. Por isso, não propiciam uma visão de totalidade, submetendo o texto a critérios utilitários.

Há também textos escritos pelos autores do livro didático, onde se evidencia mais claramente o caráter de pretexto, e o resultado é quase sempre medíocre. Os mais “modernos” apresentam inclusive textos escritos por alunos, que, por constarem do livro didático, são oficializados como “bons”, mas apenas reproduzem aquilo que a escola veicula como texto e como normas de leitura e escrita.⁶

Como se não bastasse, aparecem em seguida os exercícios de interpretação que acompanham o texto. Pedem ora respostas desnecessárias, que reproduzem literalmente partes do texto, ora respostas que, apesar de “abertas”, pressupõem uma interpretação fechada,

5 Há, hoje, os chamados livros “não consumíveis”, que não perdem, no entanto, a condição de “descartáveis”, uma vez que conservam as características básicas do efeito momentâneo das informações.

6 Como exemplo, tem-se o texto “Meu pai” publicado em Moraes (s. d.).

como mostram as respostas “certas” do “livro do mestre”. Com isso, acaba a “leitura”, porque logo em seguida vêm os exercícios gramaticais que usam palavras e frases do texto para “ensinar a língua”. Fechando o círculo, os exercícios de redação transformam em modelar o texto inicial.

Com os exercícios de preenchimento de espaços em branco, de testes de múltipla escolha, de reprodução do texto, e com as ilustrações de pouca qualidade – muitas vezes redundantes em relação ao texto –, com tudo isso, o livro didático pode manter o aluno ocupado e dar-lhe a sensação de estar trabalhando muito; pode também aliviar a sobrecarga de trabalho do professor e “solucionar” suas dúvidas. Pode, enfim, contribuir para a “aquisição dos comportamentos de língua e pensamento” por meio da imitação, mas, certamente, não garante uma leitura crítica e transformadora da realidade, tornando paradoxal a intenção de, com todos esses artifícios, despertar o prazer de ler e escrever. E é com base nesse material, nesse estereótipo de aula, que se aprovam ou reprovam os alunos, que se busca estimular o gosto pela leitura e que se criam imagens imbecilizadas de leitor, texto e leitura, para servir de base à produção crescente de livros como forma de enfrentar a “crise da leitura”.

Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Brasil – a oitava economia do mundo – é um dos países onde menos se lê.⁷ Apesar do baixo índice de leitura *per capita*, a produção editorial tem crescido muito em nosso país. De junho de 1985 a junho de 1986, houve um acréscimo de 30% no consumo de livros em todo o país,⁸ e, em quatro anos, dobrou a venda de obras para crianças;⁹ para 1986, Alfredo

7 Para se ter uma ideia, podemos comparar a tiragem anual de livros em relação ao número de habitantes, entre Brasil e Cuba (*Leia*, ago. 1986):

País	Tiragem anual de livros	N. de habitantes	Índice médio anual
Brasil	160 milhões	130 milhões	1,2 livros/hab.
Cuba	50 milhões	10 milhões	5 livros/hab.

8 *Leia*, São Paulo, ago. 1986.

9 *Veja*, São Paulo, 3 set.1986.

Weiszflog – presidente da Câmara Brasileira do Livro – previa uma venda de aproximadamente 30 milhões de exemplares de livros infantojuvenis.¹⁰

O crescimento do mercado editorial traz, no entanto, um dado significativo: dos mil títulos publicados em 1985, 60% estão na categoria dos didáticos.¹¹ A expansão dessa faixa do mercado consumidor acompanhou *pari passu* a implantação da Lei n. 5.692/1971 (Brasil, 1971), o que levanta, dentre outros, o problema da formação do professor como mero “técnico de ensino”.

O texto dessa lei de “reforma do ensino”, explicitando a preocupação com a busca de “soluções mais racionais, em que à melhoria da qualidade de ensino corresponda um efetivo crescimento das oportunidades” (Chagas, 1972, p.30), trata das implicações da fixação das matérias do núcleo comum no que diz respeito à formação do professor e ao livro didático. Invocando a necessidade de eficiência, a redução de custos e, ironicamente, a valorização do professor como causa e efeito da nova política, o parecer de Valnir Chagas (1972) critica a inspiração intelectualista dos currículos anteriores e enaltece a nova divisão curricular. Esta, propondo a formação geral e, portanto, a integração das várias disciplinas desde a 3ª série do ensino de 1º grau, acabaria com a superoferta de mestres, geradora do decréscimo salarial da categoria. Assim, a “formação geral e polivalente” atingiu a formação do pessoal docente e disseminaram-se os cursos de fim de semana, até chegarmos ao espetáculo circense das licenciaturas curtas.¹²

No que diz respeito ao livro didático e seguindo a mesma linha de busca de eficiência, o parecer de Chagas (1972, p.32) mostra as

10 *Leia*, São Paulo, ago. 1986.

11 *Leia*, São Paulo, ago. 1986

12 Criadas com a Lei n. 5.692/71, as “licenciaturas curtas” referiam-se a cursos de formação de professores para o ensino de 1º grau e tinham duração menor do que as “licenciaturas plenas”. As “licenciaturas curtas” foram extintas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. [Nota da organizadora]

vantagens para a “economia das famílias, comunidades e escolas”, advindas desse “enxugamento” do currículo:

Basta dizer que, hoje, ao atingir o fim do ginásio, um só aluno terá um acervo acumulado não inferior a 50 livros; e este número baixará facilmente para 15 ou 20, no máximo, quando se estruture e desenvolva a escolarização de 1º grau segundo a orientação aqui preconizada, como aplicação direta da lei 5.692.

Assim mesmo, o mercado de livros didáticos se expandiu. Para o grande número de alunos que foram paulatinamente chegando à escola, seduzidos pela “democratização do ensino”, e para esses professores que aprenderam um pouco de tudo numa grande área de abrangência de estudos, o livro didático aparece como a tábua de salvação e se instala definitivamente no cotidiano escolar.

As editoras se incumbiram de confeccionar e adequar rapidamente o material necessário para a implantação da lei. Consolida-se a figura de um “novo” profissional, o autor de livro didático (que em alguns casos chega a ser tão “polivalente” quanto o professor), e se consolida também o modelo de livro didático, o qual, para não deixar dúvidas quanto à sua intenção de contribuir para a reforma de ensino, traz o aval das autoridades, como a observação: “De acordo com os Guias Curriculares do Estado de São Paulo”.

Não estou, com essas reflexões, questionando a importância da veiculação e utilização da obra impressa na escola. Trata-se aqui do livro didático tal como se apresenta hoje, ou seja, “modelo” de obra impressa e, portanto, de leitura e escrita. O que temos é uma precariedade tal desses manuais que os distancia completamente da preconizada “qualidade de ensino”.

Em vista dessa situação, muitas das discussões sobre o assunto acabam caindo num círculo vicioso, e o livro didático é apontado como um “mal necessário”. Dizem as editoras que os professores são malformados e que os títulos disponíveis, apesar de não serem tão bons, são aqueles com os quais o professor consegue e prefere trabalhar. Assim, as necessidades do mercado determinam a oferta.

A propaganda em torno do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹³ enfatiza a democratização da escolha por parte dos professores. Mas quem oferece uma seleção prévia dos títulos são os catálogos das editoras ou a listagem enviada às escolas. Num país com tamanhas dimensões, as editoras que conseguem maior penetração entre os professores têm seus livros como *best-sellers* escolares. Não porque sejam os melhores, mas porque são, muitas vezes, os únicos que os professores conhecem, uma vez que os receberam gratuitamente em casa ou na escola e não tiveram dinheiro nem tempo para “pesquisas de mercado”. Há mesmo democratização de escolha? Os professores, por sua vez, dizem que os livros existentes, apesar da má qualidade, são, muitas vezes, a única saída que encontram, para conciliar o pouco tempo disponível para o preparo das aulas, por causa da excessiva e desgastante jornada de trabalho, com as poucas condições de atualização e “reciclagem”.

Considerações finais

Talvez possamos dizer que a Lei n. 5.692, de 1971, não conseguiu, ainda, atingir completamente o ensino. Mas o livro didático acabou sendo, na prática, o intermediário do Estado na concretização da “reforma de ensino”, construindo uma política educacional e uma prática pedagógica sob o respaldo legal e atendendo, diretamente, aos interesses do poder privado e, indiretamente, à consecução de determinado modelo de educação e de sociedade.

13 Programa criado pelo Decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1985. [Nota da organizadora]

2

LEITURA E FORMAÇÃO DO GOSTO: POR UMA PEDAGOGIA DO DESAFIO DO DESEJO (1992)¹

Minha confiança no futuro da literatura consiste em saber que há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar.

Italo Calvino, 1990

Assim, compreendera que a leitura era uma espécie de contínuo desenrolar, dentro de seu próprio corpo, de uma história inventada por ele.

Marguerite Duras, 1985

1

Começemos pelas obviedades: aprende-se a ler e a gostar de ler; aprende-se a ter satisfação com a leitura; aprende-se a acompanhar modismos de leitura; aprende-se a ter critérios e opiniões de leitura;

1 Publicação original em Magnani (1992). Mestre e doutora em Educação pela Unicamp; professora no Cefam, em Campinas (SP). Neste artigo, estão sintetizadas algumas reflexões contidas principalmente em Magnani (1989; 1991). [Nota da Organizadora]

aprende-se a julgar valores estéticos. Tudo isso se aprende lendo. Dentro e fora da escola.

Em outras palavras, o gosto (como sabor, ou prazer, ou moda, ou opinião, ou faculdade de julgamento) pela leitura, em particular a da literatura, não é um dado da “natureza humana”, imutável e acabado, e sua formação tem a ver com as necessidades, com o tempo e com o espaço em que se movimentam pessoas e grupos sociais (Della Volpe, 1973). Desenvolvimento e aprendizagem encontram-se, assim, relacionados entre si e com o processo de constituição dos sujeitos históricos, por meio do trabalho linguístico (Vygotsky, 1989)

Trata-se, aqui, de concepções de história e linguagem que dimensionam o papel e a função da aprendizagem escolar (não espontânea) como lugar a ser privilegiado no trabalho de formação do gosto pela leitura da literatura, aspecto fundamental do desenvolvimento do sujeito, com base numa pedagogia do desafio do desejo.

2

As tendências em voga na escola, principalmente na última década, vêm enfatizando a necessidade de leitura por parte dos alunos. Muitos programas vêm sendo desenvolvidos para garantir um mínimo de material e atividades de leitura nessa instituição. Suspeito, no entanto, que certas noções de gosto e prazer de ler, presentes no encaminhamento dessas propostas e geradas no contexto de uma “pedagogia da facilitação”, venham obliterando funções importantes da leitura da literatura para o desenvolvimento de crianças e jovens. Em detrimento das vantagens que possam apresentar, tais propostas parecem muito mais estar servindo para a confirmação do gosto estabelecido, ou seja, para um conformismo educacional e cultural, discrepante em relação aos objetivos explicitados de “despertar o espírito crítico do aluno”, “transformar a sociedade” etc.

Um dos mais frequentes critérios para seleção e utilização de livros de literatura, na disciplina Português, é o que se amolda ao

gosto dos alunos. Mas as expectativas e preferências dos alunos refletem a complexidade das relações que envolvem a formação deles como leitores, mesmo fora do circuito escolar. Seu gosto traz marcas do aprendizado de leitura, a partir da exposição, desde muito cedo, aos produtos da indústria cultural e ao contexto social em que vivem. Num movimento de mão dupla, as expectativas dos alunos, já trabalhadas “fora da escola”, são sondadas por e realimentadas na escola, sob a máscara de uma suposta adequação ao gosto para que eles gostem de ler. E, sob a aparência de divulgação e democratização da cultura e das oportunidades educacionais, justificam-se a oficialização e a sistematização da trivialidade e do conformismo.

Assim, expande-se na escola o que poderíamos chamar de um “funcionamento conforme” (Vernier, 1974) da leitura e da literatura, que, associado a todos os outros problemas educacionais, tende a imobilizar o gosto e a não formar leitores, mas consumidores da trivialidade histórica, linguística, literária, cultural e... política.

3

O problema da leitura da literatura na escola, a meu ver, não se resume em questões de adequação à faixa etária ou ao gosto do aluno, nem de veiculação de conteúdos úteis, nem de condicionamento do hábito de ler por meio de técnicas milagrosas e quejandos. Seu estudo envolve aspectos complexos que pretendo pelo menos apontar neste texto.

Leitura e literatura são fenômenos sociais relacionados às condições de emergência e utilização de determinados escritos, em determinada época. Leitura e literatura são, nesse sentido, formas de conhecimento, tornando-se necessário pensá-las do ponto de vista de seu funcionamento sócio-histórico.

Leitura não é um ato “virgem” de um indivíduo ante o escrito de outro indivíduo. Supõe a decodificação de sinais, mas propõe a imersão no contexto social da linguagem e da aprendizagem, por meio da compreensão do discurso de outrem, ambos (leitor e autor)

sujeitos – com suas respectivas histórias de leitura relacionadas às do texto – responsáveis por um trabalho de produção de significados de, com e sobre a linguagem (Geraldi, 1984).

O texto dito literário – e em particular o de literatura infantil –, circulando nesse contexto de leitura, caracteriza-se por determinado tipo de trabalho linguístico e refere-se não só às condições de emergência e utilização, como também às instâncias normativas e legislativas que conferem a “literariedade” a determinado escrito em determinada época.

E a linguagem, compreendida como lugar de interação humana e social, constitui a si mesma e ao sujeito nesse trabalho de leitura da literatura. Assim, a linguagem pode ser pensada não como um conjunto de códigos e normas irrevogáveis e “naturais”, mas como um trabalho (ação para transformar) social e sempre *em curso* (Braverman, 1981; Geraldi, 1984)

Em contraposição ao conformismo citado anteriormente, essas concepções colocam como central na discussão a ideia de *processo*, que possibilita pensar no movimento de desestabilização do “já conhecido e dado” e na construção de outros caminhos. Inclui a noção de necessidade que move o desejo, de ousadia de desejar, de busca do desejado, de consciência dos sobressaltos do percurso, de utopia, de avanço, de inter-relação presente/passado/futuro.

Por tudo isso, distanciam-nos de uma concepção de história como sequência linear ou circular de fatos e de linguagem como transparência do real (verbalizado). E nos aproximam de uma concepção de história como objeto de uma construção social articulado à linguagem como trabalho coletivo, como ação entre sujeitos, com vistas à sua transformação, ao seu desenvolvimento consciente, em determinado espaço e tempo e de acordo com certas necessidades.

E, por tudo isso, podemos pensar que o gosto se forma e que a aprendizagem escolar da leitura da literatura desempenha importante função no desenvolvimento dos sujeitos.

4

Do ponto de vista didático-pedagógico, essas concepções se traduzem pelo que denomino “interacionismo linguístico”. A aprendizagem escolar concorre para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores (Vygostky, 1989), na medida em que propicia condições para que o aluno, agindo entre outros sujeitos sobre a natureza (física, psicológica e social), produza conhecimentos a partir de conceitos específicos de cada disciplina escolar.

Para essa aprendizagem, o que o aluno já sabe, os problemas que já consegue solucionar sozinho são um meio e não um fim. Uma vez superado determinado momento do desenvolvimento, a aprendizagem deve concorrer para que se avance no sentido de novos problemas, de novas operações de pensamento, que vão organizando níveis superiores de abstração e consciência.

Todo avanço, porém, está conectado a uma mudança de motivações e necessidades. É necessário que a aprendizagem signifique um desafio de conhecer o que não se sabe – o novo. Se a escola, sob a alegação de “valorizar o aluno”, permanecer com a preocupação centrada apenas no desenvolvimento real – que é sempre retrospectivo e indicativo dos resultados de certos ciclos de desenvolvimento já completados –, não conseguirá apontar para um futuro, não estará nem levando em conta a dinamicidade do desenvolvimento potencial, nem se dirigindo a um novo estágio de desenvolvimento.

Se se almeja, mesmo, que a aprendizagem contribua para o desenvolvimento do sujeito, seu aqui e agora tem de ser respeitado e valorizado, mas não apenas como síntese do passado: também como proposta de futuro.

Essas questões remetem ao conceito proposto por Vygotsky (1989) para estudar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Trata-se da “zona de desenvolvimento proximal”: distância entre o nível de desenvolvimento real – que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas – e o nível de desenvolvimento potencial – determinado por meio da solução de problemas sob a

“orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotsky, 1989, p.97).

Dessa perspectiva proposta pelo psicólogo soviético, a imitação e o modelo adquirem papel relevante. A imitação não é apenas um ato mecânico. Quando movida pela necessidade de aprender e ensinar, articulada a um projeto histórico, pode ser muito útil para deslanchar o movimento, tornando o aluno capaz de realizar atividades que não conseguiria sozinho. De fato, a imitação está presente em todo processo de aprendizagem, e é dessa maneira que a criança aprende e penetra na vida social. É dessa maneira que aprende a falar, a interagir no seu grupo, a satisfazer necessidades básicas. Não se aprende, portanto, a partir do nada, como se a cada dia tivéssemos de reinventar o fogo e a roda.

E, por ocorrer no contexto da interação social (e histórica), o trabalho de produção de conhecimento se agita na tensão constante entre reprodução e produção de significados. Mas... os modelos são históricos. E valorizar o aluno é auxiliá-lo (como professor/sujeito que também constitui e se forma) a conhecer essas contradições e avançar na consciência de seu processo de constituição como sujeito (e não consumidor) das determinações históricas, seus conflitos e suas transformações.

5

Retomemos o fio da leitura. Como trabalho *de, com e sobre* a linguagem (Geraldí, 1984), ler – não preencher fichas de leitura – pode auxiliar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, no desenvolvimento do pensamento abstrato e da consciência. E isso se aplica a todas as disciplinas escolares. É pela leitura que se conhecem e aprendem os conteúdos de ensino; é pela leitura que se conhece e aprende, portanto, também a literatura.

Quando se trata do ensino da língua materna, o instrumento de trabalho se torna também “conteúdo” e objeto de reflexão e conhecimento. E, nesse contexto, o mediador e objeto de estudo por

excelência é o texto, ou seja, a língua em uso. Além de todos os tipos e modalidades já utilizados em outras disciplinas, o texto literário é parte integrante da disciplina Português, para ser estudado em sua especificidade.

Por que, em que e como o texto literário pode contribuir para a formação do sujeito/leitor? Talvez a resposta mais breve seja: porque, por “corresponder a uma necessidade existencial de fantasia, consegue atuar em zonas profundas” (Candido, 1972a, p.804), propiciando a superação de conflitos internos e mobilizando a imaginação para a superação de problemas de outras ordens. O texto literário propõe uma ação na esfera imaginativa, criando uma nova relação entre situações reais e situações de pensamento, ampliando, assim, o campo de significados e auxiliando na formação dos planos da vida real. Lida com necessidades de imaginação e fantasia, em que se criam e se seguem regras voluntárias para satisfação do desejo; é um meio de se atingir prazer máximo, fornecendo estruturas básicas para a mudança de necessidades e consciência que propiciem avanços nos níveis de desenvolvimento (Vygotsky, 1989).

Não podemos, no entanto, esquecer que um texto se caracteriza pelo conjunto de relações que o definem como unidade de sentido. O que o caracteriza como literário não é apenas o assunto ou seu conteúdo. E, se queremos oferecer condições de avanço com o ensino da literatura, é necessário levar em conta que se lida com o *todo* de um texto: o que, como, quem, para quem, quando, onde, por que, para que se diz. É nessa unidade que o leitor se movimenta quando lê; é esse conjunto de relações que forma e não apenas a “moral da história” ou as lições de comportamento, ou os conteúdos (mesmo que revolucionários)...

6

Se o gosto se aprende, pode ser ensinado. A aprendizagem comporta uma face não espontânea e pressupõe intervenção intencional. Assim, o professor tem um importante papel a desempenhar no

desenvolvimento de seus alunos leitores (*ibidem*). Digamos que seu principal papel é o de articular princípios e práticas. E isso significa que tudo que vem sendo e vai ser dito sobre a leitura da literatura precisa fazer parte da vida do professor. Significa também que é preciso trazer a leitura para a sala de aula, para “despertar” o sabor de ler; que é preciso propiciar condições para o prazer como satisfação de necessidades, para a consciência da “moda” e do aspecto social da leitura e do gosto, para a argumentação fundamentada e para o julgamento estético, com vistas à tomada de consciência das opções em função dos propósitos do sujeito leitor.

A formação e a transformação do gosto não se dão num passe de mágica. Com a escola – em que pesem as restrições de sua incompetência competente – concorrem todos os outros estímulos e desestímulos com os quais convivem professores e alunos nas horas restantes do dia. Parece-me, então, que a saída mais coerente para o trabalho que se propõe ao professor possa ser buscada na práxis – sempre compartilhada – que lhe ofereça segurança e permita a interferência crítica. Cabe ao professor romper com o estabelecido, propor a busca e apontar o avanço. Para isso, é preciso problematizar o conhecido, transformando-o num desafio que propicie o movimento (Magnani, 1989).

Desse ângulo, a leitura da literatura, como parte do processo de conhecimento, envolve procedimentos didático-pedagógicos decorrentes da opção por princípios como os discutidos aqui.

A leitura não acontece isolada, na sala de aula, e deve estar articulada às práticas de produção e análise de textos (Geraldini, 1984), para que se caracterize como conhecimento de opções, que, à medida que se tornam conscientes, podem ir sendo utilizadas pelos alunos para seus propósitos de leitores e autores.

A formação do gosto envolve também a diversidade como princípio norteador da seleção e utilização dos textos literários e da reflexão sobre o desenvolvimento dos sujeitos/alunos, para um aqui e agora e para um vir-a-ser que se são construídos socialmente.

As leituras de que os alunos gostam podem e devem servir como ponto de partida para a reflexão, análise e comparação com outros

textos (inclusive os produzidos pelos alunos), articuladas aos objetivos didático-pedagógicos da série escolar (Magnani, 1989).

Saber por que o aluno ou o professor gosta deste ou daquele tipo de texto é um caminho importante a ser explorado. O estudo crítico e comparativo dos textos em sua totalidade (condições de emergência, utilização, funcionamentos conformes e disfuncionamentos) apresenta-se como forma de desmistificar e desautorizar o modelo; de recuperar o prazer de saber que há muitos jeitos de ler e de escrever e que não são casuais; de perceber que o prazer não se compra em lojas, nem é automático. Mas depende da emoção e da percepção (que se aprendem) mais ou menos claras e conscientes do trabalho particular de, com e sobre a linguagem, da satisfação de novas necessidades de desenvolvimento.

Se entendermos que os gostos não são naturais, nem imutáveis, nem sucessivos, mas que se integram ao processo de desenvolvimento em sobressaltos (Magnani, 1991), em que o sujeito vai superando a si mesmo, traçando seu percurso histórico rumo a um objetivo que é sempre provisório e ponto de partida para novos avanços, o trabalho com a leitura da literatura tem de levar em conta essa luta da criança e do jovem (e do professor) inserida na luta e nas contradições da linguagem e da sociedade.

É preciso problematizar a noção de carência, geradora de uma pedagogia da facilitação, deslocando-se o impasse da adequação demagógica ou imposição autoritária para o problema da superação crítica e histórica do gosto, com base numa pedagogia do desafio do desejo (Magnani, 1989, 1991).

7

Terminemos por outras obviedades: o professor é, concomitantemente, alguém que participa ativamente desse processo; alguém que lê, estuda, expõe sua leitura e seu gosto, tendo para com o texto a mesma sensibilidade e atitude crítica que propõe a seus alunos. Os

critérios de seleção e utilização de textos pelo professor devem ser, também, aqueles relacionados à sua frequência de leitura.

O “como fazer” para se ensinar/aprender o gosto não se desvincula dos princípios a serem praticados por professores e alunos de acordo com suas necessidades históricas. Não há receitas. Há vivências. E reflexões sobre elas.

A formação do gosto não se baseia em exercícios escolares de interpretação. Diz respeito à vida, à formação de uma visão de mundo. Não basta falar sobre a pluralidade de significações e possibilidades de interpretação. É preciso fazer da contradição e da busca de sua superação uma prática/vivência cotidiana de sala de aula e de vida. É a construção de uma história coletiva que conta no jogo das interpretações. É um conhecer para gostar. É um conhecer para agir.

Não nos podemos omitir. Não podemos abdicar do papel histórico que nos cabe, como sujeitos/professores, de nos formarmos como leitores para (e enquanto) interferirmos criticamente na formação de outros leitores.

As perspectivas para a formação do leitor que queremos não passam somente pela boa vontade ou atualização das técnicas do professor. Esta proposta de formação do gosto nem se assenta em produtos, nem é controlável: é um movimento vivo de contradições que instigam caminhos mais adequados de superação, a partir dos princípios que iluminam o perfil de sociedade que queremos.

A história (pelo menos como a queremos) se faz não pelo acaso, nem pelo descaso, mas pelo agir consciente de sujeitos e grupos sociais nela envolvidos para transformar a realidade. E a leitura da literatura pode mobilizar a imaginação, oferecendo inúmeras opções.

E aí, quem sabe, um dia, contemplando nosso trabalho e seus sobressaltos, possamos vir a compreender que a história que inventamos também pode ser mais bonita que a de Robinson Crusóé (Drummond de Andrade, 1977).

3

SOBRE ENSINO DA LEITURA (1995)¹

*Tudo que é belo é uma alegria para sempre;
O seu encanto cresce; não cairá no nada.*

John Keats, 1987

Introdução

O título deste artigo² pode sugerir um encaminhamento muito comum às reflexões contemporâneas sobre o tema: respostas a *como* ensinar a ler. Outro, porém, é meu objetivo: problematizar e discutir o ensino da leitura, inicialmente abordando de modo crítico, como uma questão não resolvida, a aparente obviedade de determinado

1 Publicação original em Magnani (1995). Mestre e doutora em Educação; docente do Departamento de Educação, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Presidente Prudente; pós-graduação em Letras da Unesp, *campus* de Assis; pós-graduação em Educação da Unesp, *campus* de Marília. [Nota da Organizadora]

2 Versões preliminares deste artigo foram apresentadas, em 28 de julho de 1993, na mesa-redonda “Leitura de 5a a 8a série”, durante o 9º Congresso de Leitura do Brasil (Cole), e, em 9 de outubro 1993, como conferência, durante o III Simpósio Universidade e Educação Básica: Leitura, na Universidade Estadual Paulista (Unesp), *câmpus* de Marília.

projeto de escolarização da leitura em voga no Brasil, cuja racionalidade pode ser depreendida das práticas desenvolvidas pelos professores de língua e/ou literatura.

Como contribuição para o debate, proponho, num segundo momento, reflexões sobre a possibilidade de outro projeto, fundado em outra racionalidade, que enfatiza a leitura da configuração do texto literário, articuladamente ao processo de formação do gosto e constituição do sujeito leitor, e às relações de ensino, em detrimento da ilusão pseudodemocrática de autoeducação e de um suposto respeito aos alunos leitores.

Trata-se, portanto, de deslocar a discussão de *como* ensinar a ler para *por que* e *para que ensinar a ler*, num país com um grande contingente de excluídos da cultura escrita e num final de milênio marcado pela presença de novas tecnologias de comunicação, que colocam em xeque a primazia do material impresso e do livro, em especial.

À guisa de balanço

Um projeto de escolarização da leitura

A experiência como professora de língua e literatura na escola de 1º e 2º graus e os estudos e as pesquisas que venho realizando sobre a história do ensino de língua e literatura no Brasil têm apontado o delineamento, nas últimas décadas, de um projeto de escolarização da leitura destinado preferencialmente à escola pública – onde se encontra a maior parte dos estudantes brasileiros, sobretudo os excluídos da cultura escrita – e cuja implementação vem demandando a busca de bases cada vez mais científicas, visando a ajustes necessários no que se refere, em particular, à adequabilidade do material para leitura.

Embora esse projeto não apresente contornos definidos nem registros precisos, as práticas que o representam e os discursos que as orientam e justificam permitem apreender os aspectos gerais que o

caracterizam e que podem ser sintetizados nas formulações a seguir. A partir de necessidades impostas por um ideário (neo)liberal, que, visando ao “esclarecimento das massas”, promete a emancipação social como decorrência do acesso ao mundo da cultura escrita e com o fim estratégico de enfrentar a “crise da leitura”, mediante a promoção, entre as “massas”, do hábito e gosto pela leitura, os professores de língua e/ou literatura – desde a alfabetização até o 2º grau – devem executar e gerenciar práticas escolares de leituras, planejadas sobretudo por técnicos de administração educacional ou por intelectuais acadêmicos e fomentadas pelo mercado editorial.

Ainda de acordo com esse projeto, para uma ação eficaz, os professores devem tomar, como ponto de partida, a realidade do aluno e, como princípio operante, a adequabilidade entre o nível de dificuldade crescente do material indicado para leitura e o interesse e gosto, estabelecidos de acordo com as etapas de desenvolvimento cognitivo de seus alunos e sua realidade, de modo que, mediante o emprego de “técnicas de motivação” e sem interferir diretamente, propiciem estímulos para que os alunos construam seu conhecimento, até culminar o processo com o comportamento esperado: a leitura “esclarecida” dos “clássicos do vestibular”, como coroamento das habilidades – “úteis para a escola e para a vida” – para as quais esses alunos vieram sendo preparados desde a alfabetização. Os alunos, por sua vez, devem vivenciar esse tipo de leitura para que possa adquirir hábito e gosto e saber decodificar tudo aquilo que lhes for oferecido para ler: textos de livros didáticos e paradidáticos, e “textos do cotidiano”, como jornais, revistas, receitas culinárias, dentre outros. Para avaliar esse projeto e medir sua eficácia, os índices objetivos advêm tanto da quantidade de textos “adequados” lidos pelos alunos quanto do retorno demonstrado pelo desempenho das editoras de livros didáticos e paradidáticos.

O que tem ficado dessas práticas escolares de leitura? Como as avaliam aqueles que as vivenciam, executam, gerenciam, planejam e fomentam? Quem delas tem se beneficiado? Penso ser necessário esse balanço e gostaria de, ao menos, provocá-lo com algumas hipóteses e considerações.

Ainda que, no âmbito desse projeto, se almeje estrategicamente a construção de conhecimento que redunde em habilidades supostamente úteis não apenas para a escola, mas também para a vida do indivíduo, os efeitos dessas práticas parecem se restringir aos viciados limites escolares, particularmente às matérias Português e/ou Literatura. Mesmo assim, os indicadores de resultados não são alvissareiros.

Os alunos – quando permanecem na escola (pública) e quando leem *de fato* os textos – acabam lendo do modo como sabem e apenas o de que gostam, dentre o acanhado repertório indicado pelos professores com finalidades didáticas. Entre os professores, podem-se perceber dois tipos mais frequentes de avaliação: a dos que se lamentam, vendo frustradas suas expectativas em relação à promoção do hábito e gosto pela leitura, e a dos que se animam com a constatação de que uma experiência deu certo: o programa foi cumprido e os alunos “gostaram”, uma vez que seus interesse e gosto foram “respeitados”, tendo sido estimulados a construir seu conhecimento sem “interferência” do professor; e os que planejam costumam responsabilizar, pelas dificuldades de implementação de seus projetos, a falta de preparo e competência dos professores e a inexistência de mínimas condições físicas e materiais necessárias para tal. Todavia, é importante observar que muitos editores e livreiros apontam resultados cada vez mais satisfatórios: os livros didáticos e paradidáticos vêm sendo responsáveis, em grande parte, pelo sucesso de seus empreendimentos...

A lógica da privação da leitura

Aliando essa concepção “salvacionista” de leitura a uma concepção de promoção “necessária” (Perrotti, 1989), esse projeto se funda em uma racionalidade de acordo com a qual as necessidades, os fins, o espaço e o material para leitura, assim como o interesse, o gosto e o perfil cognitivo, cultural e social dos leitores, são todos eles apresentados, pelos que planejam, como autoexplicativos, legítimos e

consensuais, de modo que a ênfase deve recair nos processos de organização, normatização e prescrição de meios e métodos mais eficazes para sua operacionalização. Trata-se, portanto, de uma racionalidade fundada em um conjunto de princípios, regras e procedimentos a orientar, *de fora*, a ação, de acordo com os quais a reflexão e o questionamento são secundarizados, e aqueles que executam e gerenciam são apartados do processo de concepção propriamente dito.

“Projeto” passa, então, a significar algo próximo a um esquema de ação (Adorno; Hockheimer, 1985), em decorrência dos seguintes aspectos: os esforços de organização das tarefas nas diferentes etapas visam à produtividade para o sistema (político e educacional) que sustenta esse esquema de ação; o “racional” é apresentado como o obviamente útil; sobressaem, como evidência prévia, o caráter técnico-instrumental da leitura, seu ensino como um problema meramente metodológico e sua aprendizagem como processo estimulado de autoeducação, que deve resultar no comportamento esperado; o professor de língua e/ou literatura é tido como agente de execução privilegiado e uma espécie de gerente, e sua prática é assumida como forma de representação, por excelência, desse projeto e sua racionalidade.

Uma análise dessas formas de representação, especialmente das mais alinhadas com as orientações operacionais, permite as seguintes considerações relativas aos efeitos desse projeto:

- visando à construção programada de um devir de leitor ideal e “esclarecido”, a atuação do professor chega a se confundir com uma *atitude de preparação*, que pressupõe geração de estímulos e distinção entre o ato de ler e a aprendizagem da leitura, esta entendida como pré-requisito para aquele e independente do ensino, e está centrada em constantes exercícios de leitura, planejados com base no princípio da adequabilidade, conforme o qual a aprendizagem deve estar subordinada ao desenvolvimento cognitivo, tornando secundárias as relações de ensino. A seleção de textos, por sua vez, deve estar subordinada ao interesse imediato e ao gosto do aluno,

implicando a interdição de todo procedimento e material que se distanciem desse princípio;

- para esses exercícios, tem-se atribuído considerável importância a dois tipos de material: os denominados “textos do cotidiano” veiculados por certos “portadores de texto” com os quais os alunos convivem e aos quais têm mais fácil acesso; e os textos de literatura infantil e/ou juvenil, veiculados pelas coleções paradidáticas postas em disponibilidade pelas editoras, acompanhadas de fichas de leitura com respostas para o professor e com títulos constantemente renovados, os quais procuram atender àquele princípio da adequabilidade demandado por sua destinação e circulação entre um público infantil e juvenil que frequenta a escola;
- dadas as condições atuais de trabalho e formação do professor, seu repertório de leitura, em grande parte dos casos e com exceção feita às necessidades impostas de atualização e “reciclagem” profissional, é muito assemelhado ao de seus alunos;
- o professor, também na maior parte das vezes, desconhece os fundamentos do projeto que executa e gerencia, preocupando-se apenas com a otimização dos procedimentos, que lhe são oferecidos por intermédio tanto de cursos de capacitação e “treinamento” quanto de instruções apresentadas por autores e editores, com base nos quais o professor infere critérios para avaliação de sua prática e da de seus alunos;
- no caso de resultados considerados animadores, os esforços despendidos pelo professor parecem lhe render apenas uma efêmera satisfação e uma “falsa popularidade”, apoiadas na ideia de que a opinião da maioria é substituta da razão e referendadas pela constatação de que os alunos “gostaram”, uma vez que seu interesse e gosto foram “respeitados”, tendo-lhes sido indicado para ler repetidamente o mesmo e “adequado” modelo do que já “gostavam” e que já conheciam.

Mediante essas considerações, pode-se depreender, no âmbito da escola pública brasileira, o delineamento de uma situação em

que, baseadas tanto nas experiências de vida e leitura dos alunos quanto no entrecruzamento de resultados de estudos em psicologia (genética), pedagogia e literatura infantil, as práticas de leitura contribuem para o engendramento de um tríplice (e mesmo) processo de identificação: 1. entre menoridade cognitiva e menoridade social e cultural dos “alunos das classes populares”; 2. entre menoridade cognitiva, social e cultural e menoridade quantitativa e qualitativa do material de leitura a eles destinado; e 3. entre literatura infantil e juvenil e literatura escolar, correspondendo a adjetivação do termo “literatura” a atributos pejorativos decorrentes do estatuto de menoridade apontado em 1 e 2.

Da inter-relação desses processos de identificação e como efeito principal e síntese desse projeto de escolarização da leitura, produz-se certo modelo de gosto, que explicita a circularidade de uma lógica da privação da leitura. Produzido, determinado e regulado pelo mercado editorial, que, por sua vez, também se respalda em experiências imediatas dos alunos e em contribuições científicas, esse modelo de gosto é assumido e difundido pela escola, por meio das práticas de leitura, como critério de verdade e sob a alegação de respeito ao leitor.

Fechando o círculo, a indicação por parte do professor e a aceitação, pelos alunos, desse modelo passam a (re)orientar a (re)produção e seleção de “novo” material com as mesmas fórmulas, de modo que, por um processo de incansável repetição, vai sendo sedimentado e perpetuado, porque institucionalizado pela escola, um modelo de gosto, que, tendendo à uniformização e à regulação de significados e sentidos com base em interesses privados, torna-se padrão e apresenta-se como coerente em relação à perspectiva utilitarista e instrumental desse projeto de escolarização da leitura.

O princípio da adequabilidade, diretamente relacionado com a lógica da privação da leitura, remete, desse ponto de vista, a processos de “peterpanização” do leitor, de infantilização e trivialização do material para leitura, em especial da literatura, e de privatização e consumo de cultura, úteis para sustentação de interesses que certamente não são os dos sujeitos que deveriam ensinar e aprender a ler.

Propiciando-se uma série de emoções fortuitas e fustigadas artificialmente, privatizando-se e destruindo-se os objetos culturais para se produzir entretenimento, utilizando-se do “novo” como parâmetro para avaliar o “antigo”, considerado indesejável, passam a ser ignoradas as relações entre passado, presente e futuro, constitutivas da memória e identidade dos sujeitos sociais e históricos. Agudiza-se, assim, tanto a ilusão do “*pathos* do novo” (Arendt, 1979, p.226) para aqueles a quem se prometera a emancipação social mediante o acesso ao mundo da cultura escrita quanto a ilusão pseudodemocrática dos bem-intencionados professores que julgam dever dar a cada um de acordo com sua capacidade: “Que conhecedor dos homens! Faz-se criança com as crianças,/Mas a árvore e a criança buscam o que é mais alto do que elas” (Hölderlin, 1991a, p.101).

Penso ser possível e necessário questionar essa lógica perversa, de acordo com a qual as práticas escolares de leitura, resumindo-se ao entretenimento, à fortuita repetição do mesmo, à confirmação da experiência imediata e à uniformização de significações, impedem a conquista do direito a buscar o diferente e o desconhecido, o direito a saber o que de “mais alto” se pode buscar, o direito a aprender a conhecer e formular necessidades diferentes das que são apresentadas como evidências e a aprender, ainda, a satisfazer essas necessidades; de acordo com a qual, enfim, professores e alunos acabam por viver uma privação semelhante à de Satanás, após a queda dos céus: “Privado dos alegres caminhos dos homens, o livro dos belos conhecimentos me apresenta uma lacuna universal, onde as obras da natureza são para mim expungidas e riscadas, e a sabedoria, uma de suas portas, me é completamente vedada” (Milton, [s.d.], p.59).

Como podem os professores contribuir consigo e com seus alunos na busca do que é “mais alto do que eles”? O que pode ser esse “mais alto”?

“Como uma frágil passarela sobre o abismo”: outro projeto

Constituição do sujeito leitor e formação do gosto³

A unidade, no sujeito, entre conceber, executar e avaliar projetos identifica o trabalho como atividade especificamente humana (Marx; Engles, 1987). Essa atividade supõe, portanto, um projeto como resposta às questões que os sujeitos aprendem a formular, a partir da problematização do vivido. Supõe, por isso, uma tensão constante entre consciência e contingência, teoria e prática, pensamento e atuação, autonomia e heteronomia. Demanda opções em relação a juízos de valor. E, a despeito de seu caráter mediato, de permanência no tempo, implica movimento e mudança que se produzem, em determinadas condições sócio-históricas, como proposta, processo e possibilidade (Magnani, 1993).

Nesse sentido, um projeto identifica-se pela inter-relação dos diferentes aspectos constitutivos dessa atividade: a partir de certas *necessidades*, movidos por certas *utopias*, sobressaltados pelas *contingências* e mediados significativamente, *sujeitos interativos* (sócio-históricos), em determinadas *condições espaciotemporais*, utilizando-se de certos *métodos e meios*, produzem *mediadores e objetos* (materiais e culturais) assim como a si mesmos como sujeitos polifônicos e interativos e sua *consciência* (modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir), como síntese das relações que atuam sobre o sujeito e sobre as quais ele atua, mediado pela linguagem e pelo outro (ibidem).

Pensar em *projeto* significa, portanto, pensar no processo de constituição do sujeito, *não* como atualização/maturação de potencialidades biofisiológicas inatas e universais, nem como construção individual ou aquisição de comportamentos adequados, tampouco como fatalismo ou voluntarismo; mas como movimento intersubjetivo, marcado por sínteses provisórias e retomadas projetivas, no

3 Neste tópico, estão sintetizadas reflexões contidas principalmente em Magnani (1993).

qual interação também desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, esta convertendo-se naquele, mediante atuação nas “zonas de desenvolvimento proximal” (Vygotsky, 1989, p.94). Nesse processo, merecem destaque como atividades mediadoras e constitutivas as relações escolares de ensino-aprendizagem não espontâneas, mas sistemáticas e intencionais, em que o aluno aprende a solucionar problemas sob a orientação do professor e com a colaboração dos colegas (“nível de desenvolvimento potencial”), apontando a possibilidade de solução independente num futuro imediato (“nível de desenvolvimento real”).

À luz desses pressupostos, ler é uma atividade especificamente humana, intersubjetiva e não natural, supondo aprendizagem e, portanto, ensino, os quais se tornaram necessariamente escolares no caso das sociedades letradas contemporâneas, em que a escola se apresenta como mediadora entre o mundo público e o privado, entre o passado, o presente e o futuro (Arendt, 1979). No entanto, apesar da institucionalização das relações de ensino-aprendizagem da leitura e da implementação de projetos como o criticado neste texto, aprender e ensinar a ler podem ser compreendidos como atividades cujo sentido advém de sua condição de constituição do sujeito que lê, sobre o qual o lido atua e que, *com e pela* leitura, constitui-se como tal. Ou seja, como sujeito que busca, na tensão entre determinação sócio-histórica e autorregulação, e entre consciência e contingência (Gramsci, 1978), constituir aquilo que lhe é peculiar, característico e indispensável, como síntese individual e mediada significativamente do processo sócio-histórico, das relações intersubjetivas em que se movimenta e se constitui assim como o faz em relação aos mediadores dessas relações e aos objetos culturais que nelas produz.

Partindo de outra razão, portanto, é possível pensar na produção de outros *por que, para que, quem, para quem, quando, onde, o que e como ensinar e aprender a ler*, ou seja, em outro projeto de leitura para a escola, que possa, em vez de privar, desafiar e instigar, contribuindo para a busca daquele “mais alto”, para além da experiência imediata, e propiciando respeito, de fato, a alunos e professores; no

âmbito do qual, o professor, sendo mais do que mero executor e gerente, possa também constituir-se como sujeito leitor *ao mesmo tempo que e para* atuar na constituição de outros sujeitos leitores; e que permita considerarem-se as relações de ensino como constitutivas da aprendizagem, aprender a ler como leitura, de fato, e a formação do gosto (Magnani, 1989), baseada no princípio da diversidade e atuante nas “zonas de desenvolvimento proximal”, como condição do processo de constituição do sujeito que lê.

Uma síntese desse projeto, a ser representada pelas relações de ensino-aprendizagem que ocorrem no âmbito das matérias Português/Literatura e desde o período da alfabetização, pode ser assim formulada: ensinar a ler é atuar na formação do gosto de alunos e professores, por meio da leitura – de fato e constante – de uma diversidade de configurações textuais (Magnani, 1989, 1993), com ênfase no texto literário, para cuja seleção o critério é o desejo de conhecer para julgar o valor estético, visando à crescente autonomia do leitor.

O termo “gosto” refere-se aqui não a sabor, agrado, opinião, preferência ou moda, mas à “principal atividade cultural, entre as faculdades políticas dos homens” (Arendt, 1979, p.277), a qual não se pode controlar, instrumentalizar, etapizar ou seriar: a faculdade de discriminar, discernir e tomar decisões entre diferentes qualidades e valores social e historicamente produzidos, como fenômenos do mundo público da cultura, em que se cruzam arte e política; e, especialmente, qualidades e valores relativos aos “menos úteis e mundanos” objetos culturais: as obras de arte e, em particular, as obras literárias. Trata-se de uma atividade, enfim, que, envolvendo aspectos éticos e estéticos, questiona o relativismo e a opinião da maioria como substitutos da razão e critérios de verdade.

O gosto, portanto, na medida em que, como qualquer outro juízo, apela ao senso comum, é o próprio oposto dos “sentimentos íntimos”. Em juízos estéticos, tanto quanto em juízos políticos, toma-se uma decisão, e conquanto esta seja sempre determinada por uma certa subjetividade, também decorre, pelo mero fato de cada pessoa ocupar um lugar seu, do qual observa e julga o mundo, de o mundo

mesmo ser um dado objetivo, algo de comum a todos os habitantes. (Arendt, 1979, p.276)

Assim entendido, o gosto se forma na intersubjetividade, como resultado de trabalho com as *diferenças*, no nível simbólico. Trata-se de uma faculdade socialmente constituída e aprendida (Della Volpe, 1973). Tanto é assim que, independentemente da escola e anteriormente à passagem por essa instituição, o gosto de professores e alunos é formado e conformado pela indústria cultural, e aquilo de que esses leitores dizem “gostar” já é resultado de aprendizagem a partir da exposição *a* e do consumo *de* um padrão de gosto, cuja tomada de decisão entre qualidades e valores foi previamente realizada por outros, com base em suas necessidades e interesses, ainda que apresentado como critério de verdade objetivo e verificável.

Atuar na formação do gosto torna-se, assim, fundamental para o trabalho escolar *de, com e pela* leitura, sobretudo a da literatura. E, porque se aposta na formação do gosto como forma de desafiar o desejo (Magnani, 1989, 1992) do sujeito leitor de se constituir como tal, mediante a interlocução e a diversidade de modelos, pode-se compreender o movimento de constituição do sujeito leitor como prospectivo e imprevisível, como busca do que é “mais alto” e humanamente indispensável; como busca de discriminação, discernimento e tomada de decisão entre aquilo que é satisfação artificialmente fustigada, efêmera e descartável e aquilo que, resistindo à funcionalidade, pode ser sempre fruído e presentificado valorativamente como historicidade que ao mesmo tempo permanece e renasce sempre diversa na provisoriedade de cada leitura (Perrone-Moisés, 1984).

O texto literário como mediador e objeto no ensino da leitura

Ensinar a ler, ou seja, atuar na formação do gosto, demanda a opção por um trabalho centrado na leitura de uma diversidade de

configurações textuais e, em especial, do texto literário como um dos mediadores e simultaneamente um dos objetos privilegiados para esse ensino.

Vale ressaltar que, como materialização de processos discursivos, o texto apresenta-se como mediador, nas diferentes matérias do currículo escolar. O que identifica as matérias Português e Literatura é a necessidade de tomar o texto não apenas como mediador, mas também como objeto de estudo, em torno do qual se organizam as relações de ensino e aprendizagem.

Entendo, aqui, texto como objeto cultural produzido na interação verbal (Bakhtin, 1981; Geraldi, 1984), que se apresenta como espaço da enunciação e representação de um projeto, produzido por um autor, que, a partir de certas necessidades, movido por certas finalidades, sobressaltado pelas contingências e mediado pela linguagem, em determinadas condições históricas e sociais e no âmbito de certa “formação discursiva” (Orlandi, 1987, p.73), escolhe, entre as possíveis e conhecidas, as opções para escrever algo, visando necessariamente a interlocutores, de cuja leitura o autor não pode prescindir.

Concretizando a interlocução e mediada pela palavra escrita, a leitura torna possível produzirem-se significados e sentidos, vivificar e sincronizar experiências, escolher e apontar valores (Perrone-Moisés, 1987), instaurando um tipo específico de interação dos sujeitos entre si e com o mundo natural e social, com o mundo público da cultura, com o tempo e o espaço. Não se trata, portanto, de pensar *por que ensinar a ler* buscando respostas a *para que “serve” a leitura*. A leitura por si só não emancipa, não desperta o senso crítico, não revela, não restaura um estado edênico perdido pelo indivíduo ou pela sociedade; “apenas” *constitui*. Antes de qualquer necessidade e utilidade impostas de fora e por outros, ler importa, pois, para aquele que lê, que luta por constituir-se como sujeito (social e histórico) de ações significantes, também e principalmente para si.

A leitura caracteriza-se, desse ponto de vista, como um processo de autoria de segunda ordem, no qual interagem as histórias de leitura do texto e do leitor e em que um determinado texto, além

de mediador, é reconhecido e interrogado como objeto singular. Nesse processo marcado pela tensão entre provisoriedade e historicidade, não se separam as atividades de ler, analisar e interpretar, as quais demandam constante retorno ao texto (Candido, 1993), a fim de se verificar se são legítimos, pertinentes e autorizados os sentidos atribuídos e os discursos que se produziram como leitura.

O que confere a um texto sua singularidade e permite ao leitor reconhecê-lo e interrogá-lo como “objeto singular e vigoroso” (Starobinski, 1988) é o conjunto de aspectos constitutivos de sua configuração, a saber: por que, para que, quem, para quem, quando, onde, o que e como se escreve. Desse ponto de vista, não se pode subordinar a configuração textual à arbitrariedade do leitor, *reduzindo* a leitura, nas aulas de Português/Literatura, apenas à abordagem de aspectos isolados dessa configuração, como acontece quando, por exemplo, opta-se por extrair do texto temas para discussão, ou denunciar a “ideologia subjacente”, ou analisar a relação forma *versus* conteúdo ou, ainda, quando se tenta explicar essa relação, apenas situando-a no contexto histórico, social e literário da época em que o texto foi escrito. Os aspectos apontados nos exemplos anteriormente apresentados precisam ser abordados não como autônomos, externos ou contingenciais, mas como inter-relacionados e *constitutivos* do sentido do texto.

A ênfase no texto literário para o ensino da leitura torna necessárias algumas considerações relativas ao sentido de “literário”, às razões que determinam a ênfase nesse tipo de configuração textual, a seu caráter de mediador e de objeto, e, por fim, aos critérios para sua seleção.

Apesar da fluidez de significados do atributo “literário”, para os objetivos deste texto opto por utilizá-lo no sentido valorativo que hoje se refere à literatura dita “cult”, em oposição à literatura “trivial” produzida pela indústria cultural e veiculada como literatura “de massa” ou “da escola”. E, ainda, sem distinguir literatura infantil e juvenil de literatura “adulta”, trata-se de considerar o processo sócio-histórico de eleição e permanência de um conjunto de textos diversos como “literários”, processo no qual se encontram inter-relacionados:

[...] as condições de emergência dos textos, [...] produção, edição, difusão, instituições escolares e universitárias, as condições de aprendizagem da língua e da leitura, diferentes instâncias legislativas nesse domínio como as academias, os prêmios literários, as revistas, a definição de “domínio cultural” e de “corpus literário”, e a imagem implícita e pressuposta de leitor e de leitura, sem hierarquização entre esses elementos. (Magnani, 1989, p.6)

Como obra de linguagem eminentemente qualitativa, que exalta a diferença e a interação do que é diverso, e dado seu caráter de gratuidade e permanência no tempo, o texto literário demanda e propicia um trabalho específico de leitura, ao mesmo tempo como fruição estética, que não se deixa controlar, instrumentalizar, etapizar ou seriar, e como busca de conhecimento que não se restringe à organização, classificação e computação de dados e informações, mas que se apresenta como multiplicidade, contrapondo-se ao consumo e à destruição dos objetos culturais e instaurando outras relações dos sujeitos entre si e com seu passado, presente e futuro, com a cultura e a língua, com o mundo público e o privado.

Nesse *corpus*, destacam-se os “clássicos”, aqueles livros que, segundo Calvino (1993, p.10), “exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis”; e “quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos”, porque propiciam a grata surpresa da descoberta de algo não necessariamente desconhecido, mas “que sempre soubéramos (ou acreditávamos saber) mas desconhecíamos que [eles o disseram]... primeiro (ou de algum modo se liga a [eles]... de maneira particular)” (ibidem p.12).

Quanto ao caráter de mediador e objeto apontado em relação a esse tipo de texto, é importante ressaltar:

- mediação está sendo aqui entendida não como relação instrumental e utilitária, mas como relação instauradora e “constitutiva, ação que modifica, que transforma” (Orlandi, 1987, p.25);

- o termo “objeto” refere-se não a um dado puro ou a um produto acabado e inerte a ser dissecado pela leitura, mas ao constante processo de produção de sentido para o texto como objeto de fruição e conhecimento, o que ocorre nas relações entre autor e leitor, e, em particular, como objeto também de estudo nas relações escolares de ensino-aprendizagem da língua e da literatura;
- só é possível compreender adequadamente o caráter mediador e de objeto do texto, se sua singularidade não for embaraçada com intermediações ofuscantes, como adaptações, fragmentações, fichas de leituras, questionários de interpretação, entre outras.

O que se deve considerar, portanto, é o trabalho de linguagem que se produz, como texto, mediante o uso da palavra escrita, a qual “associa o traço visível à coisa invisível, à coisa ausente, à coisa desejada ou temida, como uma frágil passarela sobre o abismo” (Calvino, 1990, p.90).

Nesse sentido, o critério de seleção de textos para o ensino-aprendizagem da leitura não pode se basear naquele princípio da adequabilidade, resultante do estatuto de menoridade atribuído ao aluno e à literatura para a escola, que interdita e priva o leitor do que não se considera adequado e, portanto, não consta das listas de títulos indicados para sua faixa etária ou série escolar. Uma diversidade também de textos literários pode ser lida na escola, e mesmo os considerados equivocadamente “difíceis” – sobretudo os “clássicos” da literatura tanto para adultos como para crianças e jovens – precisam ser oferecidos aos alunos (e professores), sem censura nem adaptações nem fragmentações.

O que pode gerar o tão temido “fracasso do aluno” não é a qualidade do texto, mas a precariedade das práticas de leitura baseadas em geração artificial e programada de “estímulos”. Sobre tudo esses textos “difíceis” precisam ser lidos na escola. Uma vez que integram um repertório desconhecido – ao qual ou os alunos não teriam acesso fora da escola ou, mesmo tendo acesso em situação escolar, talvez

não conseguiriam ler sozinhos –, a orientação do professor e a colaboração dos colegas tornam possível o “primeiro encontro”, a descoberta dessas configurações textuais e avanços na formação do gosto.

As relações de interação verbal de que os leitores participam, na escola, fornecem-lhes, mediante novos modelos, termos de comparação e paradigmas estéticos, “coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude” (Calvino, 1993, p.10) e permitem ao menos aprender a conhecer, seja para julgar a respeito da dificuldade e adequabilidade, seja para descobrir que a uniformização de significações, a padronização do gosto e os atributos pejorativos que muitos alunos imputam à literatura privam o leitor daquilo que, por vezes sem o saber, mais almejavam.

Retomando: a diversidade de configurações textuais deve ser o eixo em torno do qual se organizam as relações de ensino-aprendizagem, desde a alfabetização até o final do 2º grau. O que mudam são as situações sempre irrepetíveis de interação que ocorrem com cada grupo de alunos e de acordo com as quais o professor planeja atividades específicas. Para um trabalho desse tipo, a leitura de uma diversidade de configurações textuais permite a crescente autonomia do leitor, em decorrência do conhecimento de opções e da desautomatização do modelo padronizado; ao passo que a ênfase no texto literário, além da ampliação desse conhecimento, propicia experiências únicas de fruição estética.

Poderíamos pensar, então, que atuar na formação do gosto, tomando o texto literário como mediador e objeto do trabalho de constituição do sujeito *de*, *com* e *pela* leitura, na escola, significa serem professores e alunos leitores-interlocutores de diferentes configurações textuais e principalmente de diferentes textos literários, de diferentes autores e épocas; leitores-interlocutores, porque dialogam com a multiplicidade constitutiva dos sujeitos e dos textos literários e com a diversidade de modelos; porque, movimentando-se na multiplicidade e diversidade, aprendem a conhecer e podem discriminar, discernir e tomar decisões entre valores e qualidades. Significa, enfim, contrapor-se e resistir à tentação das facilidades geradas por aquele projeto de escolarização da leitura que, “peterpanizando”

os leitores, infantilizando e trivializando o literário, privatizando e consumindo objetos culturais e supondo aprendizagem sem ensino, priva os leitores da fruição estética e do conhecimento.

O que fica

Porque “Nem se aprende a cantar senão perante/Os monumentos da magnificência” (Yeats, 1992, p.103), penso ser necessário que professores e alunos comecem a ler *já* e *boas* obras literárias; reflitam sobre a possibilidade de a satisfação efêmera e a opinião da maioria não serem os únicos critérios de verdade; e ousem pensar no ensino da leitura do ponto de vista de outra razão (crítica). Porque os discursos sobre a importância e a necessidade da leitura, o interesse e o gosto dos alunos, os métodos e as técnicas de ensino, os *best-sellers* escolares, a literatura trivial, as informações dos “textos do cotidiano” são contingentes e efêmeros demais para com eles se despendar tanto tempo e se infernizar tanto – e sem sentido – a vida de professores e alunos. Porque tudo isso acaba se diluindo, quando se sai da escola, quando deixa de ser útil. E tudo perde utilidade um dia: “O que fica, porém, é o que os poetas fundam” (Hölderlin, 1991b, p.131)

4

ENTRE A LITERATURA E O ENSINO: UM BALANÇO DAS TEMATIZAÇÕES BRASILEIRAS (E ASSISENSES) SOBRE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL (1998)¹

Introdução

Filha legítima e dileta das relações entre literatura e ensino, a literatura infantil e juvenil tem sido, no Brasil, objeto de tematizações sempre polêmicas, desde pelo menos o final do século XIX. Visando à inserção na temática geral deste seminário – “Estudos Literários em Assis: ontem e hoje” –, apresento a seguir questões para debate suscitadas por um balanço das tematizações sobre literatura infantil e juvenil produzidas no Brasil, ao longo desse período, situando-se nesse âmbito a produção na linha de pesquisa “Literatura e ensino”, do curso de pós-graduação em Letras da Unesp/Assis, entre 1986 e 1996.

Elaborado com base na recuperação, reunião, seleção e organização da bibliografia disponível – aproximadamente 300 títulos, entre livros, capítulos de livros, teses e dissertações, artigos em periódicos, verbetes de dicionário e bibliografias especializadas, o primeiro deles datado de 1879 e o último de 1996 – e a despeito do caráter

1 Publicação original em Magnani, 1998. Mestre e doutora em Educação; livre-docente em Metodologia da Alfabetização; docente do docente do Departamento de Educação da Unesp, *campus* de Presidente Prudente; pós-graduação em Letras pela Unesp, *campus* de Assis; pós-graduação em Educação pela Unesp, *campus* de Marília. [Nota da Organizadora]

provisório dos dados coletados até o momento,² esse balanço permite, entre tantas outras possibilidades de problematização, apreender o movimento de constituição da literatura infantil e juvenil como campo de conhecimento e pesquisa, contribuindo para uma melhor compreensão dos avanços, problemas e possibilidades desse campo ainda fecundo e promissor.

Um século (pelo menos) de tematizações brasileiras sobre literatura infantil e juvenil

Desde o final do século XIX, conforme apontam vários estudiosos do assunto, pode-se verificar, em nosso país, a preocupação programática com a produção de livros para crianças traduzidos e/ou produzidos por brasileiros e adequados às crianças leitoras em situação escolar. Situado mais no nível das concretizações e normatizações, e diretamente relacionado com o engendramento de uma cultura escolar urbana no período pós-republicano, esse fenômeno apenas mais tardiamente passa a demandar a produção sistemática de tematizações, especialmente relacionadas a um “gênero” nele subsumido: a literatura infantil.

Inicialmente esparsas e episódicas, essas tematizações permitem compreender a constituição histórica de um campo de conhecimento e seus objetos de investigação, cuja identidade e especificidade

2 Por falta de espaço, deixo de apresentar aqui o “Esboço de uma bibliografia brasileira sobre literatura infantil e juvenil”, que elaborei em 1996 e em que se encontram organizados os dados nos quais me baseio para realizar este balanço. Vale ressaltar que se trata de resultado de pesquisa ainda provisório, sobretudo por causa das dificuldades relacionadas tanto à precariedade dos registros da produção editorial e acadêmica em nosso país, quanto ao fato de a pesquisa ter sido realizada sem financiamento e sem auxiliares, tendo contado apenas com a colaboração indireta de minhas atuais orientandas, Ana M. C. S. Menin (doutoranda em Letras pela Unesp/Assis), Senise Camargo Lima (mestranda em Letras pela Unesp/Assis), Estela N. M Bertoletti (mestranda em Educação pela Unesp/Marília), e de meu ex-orientando Aroldo J. A. Pinto (mestre em Letras pela Unesp/Assis).

oscilam constantemente entre ser ramo da Educação ou das Letras, dependendo do lugar de onde falam os sujeitos desses discursos, em ambos os casos subordinadas (essas tematizações) a valores, finalidades sociais e científicas, métodos de abordagem característicos dessas áreas e seus respectivos campos de conhecimento.

De forma articulada ao chamado *boom* da produção de livros para crianças e jovens – recorrentemente apontado como um fenômeno cultural-educacional que se verifica em nosso país, a partir da década de 1970, em estreita relação com determinadas condições políticas, sociais e econômicas –, observam-se, sobretudo a partir dessa década: o gradativo aumento do número de pesquisas e estudos acadêmicos (nas áreas de Letras, Educação, Psicologia e Biblioteconomia, principalmente) sobre literatura infantil e juvenil; a reivindicação, por parte dos pesquisadores atuantes no âmbito dos Estudos Literários, da natureza de “gênero literário” da literatura infantil; sua também gradativa inserção e institucionalização como matéria de ensino e/ou disciplina nos currículos dos cursos de formação de professores em nível de 3º grau³ – a exemplo do que já vinha ocorrendo com esses cursos no nível secundário –, especialmente nas licenciaturas em Pedagogia e Letras, ou ainda nos cursos de Biblioteconomia ou na pós-graduação em Letras e, não raro, em Educação; e, ainda, a organização de entidades e projetos governamentais, ou não, de centros e grupos acadêmicos de pesquisa, de seminários e congressos relativos à divulgação e à discussão dos problemas concernentes à leitura e à literatura infantil.

Analisando as tematizações produzidas ao longo de aproximadamente um século no Brasil, destaco, dentre tantos outros, os seguintes aspectos que considero mais pertinentes aos objetivos desta mesa-redonda.

3 Denominação conferida pela Lei 5692/1971 ao ensino superior, após a LDB 9394/1996. [Nota da Organizadora]

Distribuição das tematizações ao longo do período em foco

- As primeiras tematizações (de 1879 a 1920, aproximadamente) encontram-se dispersas como referências breves em prefácios de livros didáticos (cartilhas, livros de leitura) ou de literatura para crianças ou como “pano de fundo” para estabelecimento de juízos de valor, em textos de crítica literária.
- Aproximadamente a partir da década de 1920 até a década de 1960, mais sistematizadas, passam a constituir capítulos inteiros ou parte deles, em livros e compêndios sobre educação, pedagogia ou metodologia do ensino primário, da linguagem e da leitura.
- A partir da década de 1970, encontram-se, também mais sistematizadas, em capítulos de livros sobre literatura e, a partir da década de 1980, em coletâneas sobre literatura infantil e leitura na escola.
- Em 1951, é publicado o primeiro livro – *Problemas de literatura infantil*, de Cecília Meireles – que tematiza especificamente a literatura infantil, continuando a crescer esse tipo de produção na década de 1960 e solidificando-se nas décadas de 1980 e 1990.
- Encontrados esparsamente nas décadas anteriores, os artigos que tematizam especificamente a literatura infantil, assim como os veículos em que são publicados (suplementos literários de jornais, revistas especializadas, boletins de entidades e anais de congressos sobre o tema), têm seu número aumentado a partir da década de 1970, intensificando-se nas décadas seguintes.
- As teses e dissertações sobre literatura infantil e juvenil são produzidas ainda esparsamente na década de 1970, intensificando-se nas décadas de 1980 e 1990.
- No final da década de 1960, começam a ser editadas sistematicamente obras de referência sobre literatura infantil:

bibliografias especializadas,⁴ dicionários críticos e catálogos analíticos, produzidos por autores individuais ou entidades e órgãos ligados à literatura infantil, à leitura e à educação.

Distribuição das tematizações por autor/sexo

- Alguns autores vão se destacando seja pelo número de textos produzidos, seja pelo número de edições alcançadas por seus livros, seja ainda pelas recorrentes citações que recebem, constituindo-se como “especialistas em literatura infantil”, seus textos, como “clássicos” e de referência obrigatória, e seus pressupostos teóricos e métodos de abordagem, como hegemônicos e consensuais, sobretudo a partir da intensificação da produção acadêmica; entre tantos, destaco, em ordem cronológica e apenas a título de exemplificação: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, Bárbara V. Carvalho, Leonardo Arroyo, Nelly N. Coelho, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Ligia Cadermatori, Eliana Yunes, F. Abramovich, Laura C. Sandroni, M. Glória Bordini, Edmir Perroti.
- Se, entre os primeiros tematizadores, encontravam-se majoritariamente homens (atuantes nas áreas de Letras e Educação), a partir da década de 1950 acentua-se a participação das mulheres (atuantes nas áreas de Educação, Letras e Psicologia), que passam a predominar como autoras de livros, teses e dissertações, artigos e bibliografias especializadas, em decorrência de sua condição, seja de professoras universitárias, seja de ocupantes de cargos executivos ou consultivos em instituições de pesquisa, entidades ou órgãos ligados à leitura, literatura infantil e educação.

4 Em 1953, foi publicada a primeira edição de *Bibliografia de literatura infantil em língua portuguesa*, de Lenyra Fraccaroli, atualizado nos anos seguintes e que serviu de base para outras obras desse tipo na década de 1960. [Nota da Organizadora]

Distribuição de tematizações por região, editora e instituição

- A maior parte das tematizações, sobretudo nas últimas décadas, encontra-se na Região Sudeste, principalmente nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, e na Região Sul, em especial no estado do Rio Grande do Sul.
- As editoras que mais publicaram livros em que se tematiza a literatura infantil encontram-se nos seguintes estados: São Paulo (Melhoramentos, Ática, Global, Brasiliense, Quiron, Summus, entre outras), Rio de Janeiro (Francisco Alves, Vozes, Agir, entre outras) e Rio Grande do Sul (Mercado Aberto).
- As instituições em que se produziu a maioria das teses e dissertações sobre literatura infantil encontram-se nos seguintes estados: São Paulo (Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)); Rio de Janeiro (Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF)); Minas Gerais (Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)); e Rio Grande do Sul (PUCRS).

Distribuição das tematizações por área de conhecimento e/ou de atuação de seus autores

- Desde as primeiras tematizações, observam-se abordagens oscilantes entre o ponto de vista da Crítica Literária e o dos estudos em Pedagogia e Metodologia do Ensino, não se caracterizando, ainda, a literatura infantil como tema e objeto, uma vez que dela se tratava subsumidamente à questão mais genérica do livro para crianças.
- a partir aproximadamente da década de 1930, passa-se também a abordar a literatura infantil do ponto de vista da Psicologia.

- Com a sistematização das tematizações e o estatuto acadêmico-científico conferido à literatura infantil com a emergência de teses e dissertações – fenômeno que se intensifica nas décadas de 1980 e 1990 –, observa-se que aquela oscilação histórica se mantém, embora se verifique certa sedimentação de pressupostos e abordagens (baseadas na História Social e Cultural, no Estruturalismo e nas finalidades e nos princípios políticos que engendram os programas de incentivo à leitura), com uma ampliação das áreas de conhecimento e/ou de atuação dos autores, conforme indicam os departamentos, as faculdades e os centros de pesquisa de origem desses estudos: Letras/Literatura (USP, Unicamp, Unesp, PUCRS/CPL, UFMG, UFF, UFRJ), Educação (USP, Unicamp, PUC-SP), Psicologia (USP, Unicamp), Artes (USP), dentre outros.
- Alguns dos já consagrados “especialistas em literatura infantil” passam também a orientar teses e dissertações, dando continuidade à sua produção e contribuindo para conferir hegemonia e “tradição” a certos pressupostos e métodos de abordagens.

Uma década de produção científico-acadêmica assisense sobre literatura infantil e juvenil

Considerando a situação brasileira já apontada, a produção do curso de pós-graduação em Letras da Unesp/Assis em relação à literatura infantil e juvenil não apresenta muitas variações. Considerando, no entanto, a tradição justificadamente reivindicada por esta faculdade, em relação aos Estudos Literários, parece recente o interesse pelos estudos sobre literatura infantil e juvenil.

Mediante consulta⁵ à Seção de Pós-Graduação em Letras, desta faculdade, obtive as seguintes informações, relativas à produção na linha de pesquisa “Literatura e ensino”:

5 A consulta foi realizada por intermédio da professora Ana Maria Domingues de Oliveira, a quem agradeço pela colaboração.

- a primeira defesa de dissertação de mestrado (nessa linha de pesquisa) ocorre em 1986 e a última em 1996;
- ao longo dessa década, foram defendidas, ainda nessa linha de pesquisa, nove dissertações de mestrado, e não houve nenhuma tese de doutorado;
- dessas nove dissertações, sete tratam de temas direta ou indiretamente relacionados à literatura infantil e juvenil;
- tematizando a literatura infantil e juvenil, verificam-se: uma dissertação defendida em 1986; uma, em 1987; três, em 1993; uma, em 1994; e uma, em 1996;
- os métodos, assim como os pressupostos teóricos que puderam ser identificados pelos títulos, são diversificados: estudos sobre autor e obra/livro (João Ubaldo Ribeiro, Lygia B. Nunes, Ricardo Ramos); estudos sobre aspectos pedagógicos, ideológicos e teóricos; pressupostos advindos da Semiótica, da Estética da Recepção e da Filosofia da Arte;
- os orientadores também são diversificados, dois deles aparecendo duas vezes.

Vale ressaltar, no caso desta faculdade, o relevante papel desempenhado, desde o final da década de 1980, pelo grupo de pesquisa responsável pelo desenvolvimento do projeto “Leitura na escola: núcleo regional de pesquisa”.

Entre a literatura e o ensino: avanços, problemas e possibilidades colocados pelo movimento histórico de constituição da literatura infantil e juvenil como campo de conhecimento e pesquisa

Dentre tantas possibilidades de problematização sugeridas pelos aspectos apresentados anteriormente e relativos à situação tanto brasileira quanto assisense, enfoco o movimento histórico de constituição da literatura infantil e juvenil como campo de conhecimento e pesquisa, como fenômeno que, observado do ponto de vista do

presente, pode ser considerado emergente, demandando reflexões e suscitando questões para o debate.

No âmbito desse movimento, vai crescendo significativamente o número de tematizações, ao mesmo tempo que, articuladamente à expansão e à solidificação da produção acadêmica, vão se configurando:

- temas e objetos específicos e cada vez mais especializados, como os estudos críticos sobre livros ou obra de determinado autor, com destaque para Monteiro Lobato, Lygia B. Nunes, Ana M. Machado, João C. Marinho, Ruth Rocha, Stella Carr, dentre outros;
- tipos de tematizações privilegiadas: das primeiras esparsas e episódicas aos ensaios e aos diferentes “gêneros” de pesquisa acadêmica;
- a condição dos Estudos Literários como *locus* privilegiado para a produção acadêmica sobre literatura infantil, uma vez que, nesse âmbito, é possível abordar a especificidade do texto como manifestação verbal escrita;
- valores e finalidades sociais e científicos, assim como pressupostos teóricos e métodos de investigação em voga, à época e na instituição de origem, como os relativos ao Estruturalismo e à Semiótica, à história de caráter sociológico, aos aspectos ideológicos da literatura para crianças, à Estética da Recepção, à Psicanálise, à didática e metodologia do ensino da literatura, dentre outros.

Observa-se, ainda, que o tema vai ganhando identidade e especificidade; a seu respeito vai se produzindo uma superespecialização classificatória do gênero (com novas designações, de acordo com a maior precisão da faixa etária do público previsto: “literatura infantojuvenil”, “literatura infantil e juvenil”, “literatura juvenil”) e uma superespecialização exploratória dos subgêneros envolvidos (contos de fadas, poesia, novelas, dentre outros), assim como de aspectos pontuais (personagens, recursos expressivos, ilustração, dentre outros), verificando-se, ainda, a tendência à sistematização crescente de uma

teoria da literatura infantil, em tomo da qual se vai configurando um campo de conhecimento interdisciplinar, necessariamente.

Embora interdisciplinar, no entanto, dada a sua manifestação predominantemente sob a forma de texto verbal escrito, a literatura infantil e juvenil tende a ser abordada em sua especificidade como “gênero literário”, e sua tematização acadêmica, reivindicada, sobretudo, pelos pesquisadores que atuam no âmbito dos Estudos Literários, estando, portanto, subordinada aos objetivos e métodos da teoria, da crítica ou da história literárias.

Nesse âmbito, a despeito dos avanços – como o representado pela assunção da literatura infantil como gênero literário e pela reivindicação de seu estudo pelos que desenvolvem pesquisas sobre literatura, uma vez que apenas nesse âmbito é possível proceder a uma análise interna do texto de literatura infantil, salvaguardando sua especificidade –, ainda se verificam novos problemas decorrentes do entrecruzamento daquela oscilação histórica entre literatura e ensino, observada desde as primeiras tematizações, e da chamada “crise de paradigmas”, assim como da função social da universidade. Esse entrecruzamento caracteriza a cena acadêmica brasileira, à época (década de 1970) em que nela adentra a literatura infantil e juvenil.

Dentre esses problemas, destaco para o debate:

- a não unanimidade em relação ao reconhecimento do estatuto acadêmico-científico dos estudos e das pesquisas sobre literatura infantil e juvenil, por parte de pesquisadores que atuam no âmbito dos Estudos Literários, preocupados, desde então, em aprofundar ou em rever modismos acadêmicos como o Estruturalismo, em buscar novos (e mais nobres) objetos e métodos de abordagem da literatura, a fim de justificar científica e socialmente seu estudo, sobretudo a partir do momento em que, sob a influência do clima de “pós-modernidade” e de “globalização”, passa-se a questionar a validade e necessidade da literatura;
- a identificação desabonadora, embora sofismática, entre menoridade do público previsto, menoridade da literatura a

ele destinada e menoridade dessa literatura como objeto de estudo e pesquisa;

- o incômodo, mas sempre presente, impasse básico constitutivo do gênero – ser produzido por um adulto para ser lido por uma criança ou jovem em situação escolar ou em decorrência dela – e suas indissociáveis relações históricas com a educação e a escola, a serem considerados como complicadores que, entrecruzando-se, por sua vez, com a tradição da literatura infantil como disciplina dos cursos de formação de professores no 2º e posteriormente no 3º grau, embaçam a valoração e as finalidades das pesquisas sobre o gênero, por induzirem a justificá-las, no âmbito da tendência à escolarização (transmissão de conhecimentos e técnicas), nos cursos de licenciaturas (especialmente onde literatura infantil comparece como disciplina) e de pós-graduação e mediante as “modernas” concepções de universidade como prestadora de serviços e de docência e pesquisa “de resultados”, a fim de se enfrentar a “inessencialidade” desses campos de pesquisa (assim como de todas as Ciências Humanas), neste final de século;
- embora, no âmbito dos Estudos Literários, conviva, ainda hoje, uma diversidade de pontos de vista teórico-metodológicos a que se submete o estudo da literatura infantil – Estruturalismo, Estética da Recepção, Sociologia da Literatura, dentre outros –, uma limitação se mantém recorrentemente ressaltada pelos estudiosos e ao mesmo tempo indicadora de um impasse básico constitutivo, nesse caso, dos estudos e das pesquisas sobre o gênero, em sua situação atual de campo de conhecimento emergente: os métodos de abordagem, as técnicas e os procedimentos acabam sendo, obrigatoriamente, aqueles utilizados em relação à literatura (para adultos), a despeito da identidade e especificidade que se quer produzir.

De qualquer modo, é importante ressaltar que, apesar da alardeada “crise” no âmbito dos Estudos Literários, a partir da década de 1970, a entrada da literatura infantil na cena acadêmica ocorre

com todo o vigor de campo emergente. Por essa razão, se comumente as pesquisas do tipo “estado do conhecimento” e os balanços delas decorrentes indicam esgotamento histórico de disciplinas, áreas e campos de conhecimento e pesquisa e de pressupostos teóricos, métodos e finalidades, nesse caso, pelo contrário, em se tratando de campo ainda tão pouco explorado, este balanço objetiva propor uma reflexão sobre o já feito, a qual permita melhor avaliar o quanto ainda há por ser feito: um sério e rigoroso trabalho de crítica de textos de literatura infantil e juvenil que contribua para a produção e solidificação de uma teoria e uma história do gênero no Brasil.

A esse respeito, apresento sugestões apenas de questões que estimulem a reflexão por parte dos interessados em estudar a literatura infantil e juvenil, tomada como gênero literário, razão pela qual seu estudo deve privilegiar o que é substantivo “literatura”, sem, no entanto, desconsiderar seu principal atributo – “infantil” e/ou “juvenil” –, responsável por assegurar a especificidade e identidade desse gênero:

- deparando também o sujeito do discurso acadêmico produzido no âmbito de um curso de pós-graduação em Letras com aquelas limitações e impasses (do gênero e dos estudos sobre ele) e tendo que se utilizar, com competência, de métodos e procedimentos próprios da crítica, da teoria e da história da literatura “para adultos”, o grande desafio está em não deixar se diluírem as possibilidades analítico-interpretativas a partir das quais se podem produzir a identidade e a especificidade da literatura infantil e juvenil e os novos objetos e métodos a serem elaborados no âmbito desse campo de conhecimento;
- esse arriscado esforço demanda, sobretudo, uma opção metodológica por um trabalho de crítica que toma a configuração textual⁶ como ponto de partida e de chegada (Candido, 1993) para a análise e interpretação do *corpus* escolhido;

6 Para uma expansão do conceito de configuração textual, ver especialmente Magnani (1993, 1995).

- mesmo com todas as dificuldades que se apresentam ao pesquisador iniciante nesse campo, torna-se necessário produzir um discurso crítico sobre o discurso literário, investindo na análise descritiva do *corpus* e permitindo ao leitor situar sua interpretação entre o que o autor escreve, ou quer que se leia, e o que a configuração textual permite que se produza como sentido autorizado que confere singularidade à produção literária destinada a um público criança ou jovem;
- conseguindo enfrentar satisfatoriamente cacoetes do crítico principiante, sobretudo em se tratando desse gênero, a pesquisa não se encerra antes da produção de um texto que vá convidando o leitor a acompanhar o processo de produção de seu objeto e a nele reconhecer o estatuto acadêmico-científico, na medida em que não se submete à tentação de tomar os textos como reflexo do contexto cultural e histórico, nem como reflexo da vida e obra de seu autor, tampouco apenas como sua “camada aparente” (ibidem) indevidamente autonomizada e equivocadamente prescindindo da problematização sobretudo das relações entre literatura e ensino que conferem a “natureza” interdisciplinar ao seu estudo;
- da opção por tomar a configuração textual como centro da atividade crítica decorre uma outra relativa ao movimento da tese ou dissertação como materialização discursiva e resultado da investigação: a teoria não deve ser “dada” previamente, visando à sua ulterior aplicação, mas apresentada à medida que a análise da configuração textual avança e vai demandando explicações; desse modo, sobressai o processo de produção discursiva do objeto, do qual se “deduz” a interpretação;
- é necessário, por fim, pensar: nas possibilidades da literatura infantil e juvenil como campo de conhecimento e pesquisa, devida e justamente reconhecido em seu estatuto acadêmico-científico; no pesquisador em formação como sujeito do conhecimento; e na pesquisa nesse campo do ponto de vista de sua dimensão pública e autônoma;

Considerações finais

Filho legítimo e dileto das relações entre as pesquisas no âmbito dos Estudos Literários e da Educação (e, mais recentemente, “adotado” pela Psicologia), esse campo de conhecimento e pesquisa anseia por ver reconhecida sua maioridade, apresentando-se, ao pesquisador interessado, como fecundo e promissor. Embora ainda provisório e demandando uma abordagem interna mais minuciosa do material recolhido, espero que este balanço tenha sido útil ao menos para mostrar – inspirada nas reflexões de Chauí (1995, p.170) sobre a pesquisa no âmbito das Ciências Humanas – que estudar a literatura infantil e juvenil brasileira ainda faz sentido e corresponde a “necessidades e experiências reais que pedem interpretação e compreensão”.

5

ARMADILHAS DISCURSIVAS DA LEITURA: CONTRA A DITADURA DA IDIOTIA (2008)¹

*A estrela mente
o mar sofisma. De fato,
o homem está preso à vida e precisa viver
o homem tem fome
e precisa comer
o homem tem filhos
e precisa criá-los
Há muitas armadilhas no mundo e é preciso quebrá-las.*

Ferreira Gullar

1

O tema que me foi proposto para esta conferência obviamente sugere muitas possibilidades de abordagem; e as palavras-chave nele contidas assim como seu arranjo sintático remetem a muitas possibilidades de sentidos. Dentre todas essas possibilidades, de acordo com certas opções teórico-conceituais e, sobretudo, com certas

1 Publicação original em Mortatti, 2008. Conferência proferida em 11 de julho de 2007, durante o 16º Congresso de Leitura do Brasil, nas dependências da Unicamp. Livre-docente pela Unesp. [Nota da Organizadora]

opções de vida e de profissão, escolho abordar certas *armadilhas da leitura de discursos*.

Trato, aqui, das armadilhas que têm representado tantas propostas de formação de leitores, a partir das quais agentes responsáveis por esse processo promovem e rotinizam práticas burocratizadas e banalizadas de leitura do texto escrito, que reduzem o ato de ler a mera habilidade (em moldes escolares, mesmo que em outros espaços) de decodificação do conteúdo de um escrito, e este, a simples resultado da codificação de sinais gráficos. Ignora-se, assim, a inter-relação do conjunto de aspectos que constituem o discurso em sua materialização como texto, impedindo a compreensão do discurso como lugar de constituição do(s) do(s) sentido(s), do leitor como sujeito de processos interlocutivos e da finalidade primordial dessa atividade especificamente humana e inexoravelmente transitiva que é a leitura.

E devo advertir: o que apresento aqui são variações acerca de um mesmo tema, sobre o qual venho refletindo sistematicamente há mais de duas décadas. Retomá-lo, no espaço deste congresso, realizado nas dependências desta universidade, onde iniciei minha formação como pesquisadora e a reflexão sobre essas questões, faz especial sentido para mim. Agradeço, portanto, aos organizadores do 16º Congresso de Leitura do Brasil pelo convite para esta conferência e pela oportunidade de contribuir para a discussão a respeito da necessidade, ainda e há tanto tempo, premente de formar sujeitos leitores capazes de experiências de leitura geradoras de reflexões e ações críticas sobre si e sobre o mundo.

2

De fato, “Há muitas armadilhas no mundo e é preciso quebrá-las”; mas, para “quebrá-las”, é preciso saber identificá-las e desarmá-las. E, para identificar e desarmar as armadilhas discursivas da leitura, é preciso que os sujeitos *pensem* para, distanciados, porem em dúvida as certezas adquiridas e transmitidas como evidências características da “sua” e de qualquer cultura, característica de um

grupo de seres humanos, em determinado momento histórico e em determinada formação social.

Um bom começo é suspeitar de palavras-gazua, esses ardilosos instrumentos a serviço de ladrões de sentidos, que invadem e se impõem, como violência simbólica, pela força do consenso e sua inquestionabilidade. Por isso, explícito: trato aqui de *armadilhas* como embustes, ciladas, que seduzem e enganam, porque não se apresentam como tais: “a estrela mente/o mar sofisma”. Trato de armadilhas *discursivas* em referência, menos a uma discussão teórica a respeito das diferentes acepções do termo “discurso” para as diferentes correntes linguísticas e mais à tomada de posição a favor de uma concepção interacionista de linguagem: “o homem está preso à vida e precisa viver”. Trato de leitura (sempre associada à escrita) como atividade especificamente humana de ler textos escritos e que, por isso, demanda aprendizagem e ensino, caracterizando-se como atividade transitiva e interlocutiva: “o homem tem fome/e precisa comer/o homem tem filhos/e precisa criá-los”.

3

Atualmente, em sociedades letradas, ou seja, em organizações sociais caracterizadas por um universo de práticas e de representações que se fundamentam na língua escrita (além da oralidade), saber ler e saber utilizar a leitura nas diferentes situações do cotidiano são necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, nos níveis sociocultural, econômico e político (Mortatti, 2004).

Centradas apenas em justificativas e finalidades de ordem pragmática, porém, essas evidências – que caracterizam determinada cultura como letrada – não são, para todos os casos, tão inquestionáveis quanto possam parecer. Contemporaneamente, no Brasil, por exemplo, em comparação ao que ocorria há algumas décadas, a leitura da palavra escrita parece ser menos importante no cotidiano

de imensa maioria das pessoas, no que se refere seja à sobrevivência pessoal, seja à obtenção de informações e conhecimento. Não saber ler não impede, por si só, a sobrevivência de uma pessoa, seu acesso à maioria das informações de que necessita, um emprego digno; do mesmo modo, saber ler, por si só, não garante que se obtenham meios mais dignos de sobrevivência ou informações mais precisas para as necessidades cotidianas.

De fato, embora tais finalidades pragmáticas tenham sua importância, atualmente têm sido muito pouco eficazes para convencer pessoas e movê-las a suprir a necessidade de leitura. Penso que a primordial e fundadora justificativa para a essa necessidade da leitura está centrada no fato de se tratar de atividade que se relaciona com a formação do ser humano, com a constituição dessa condição de ser humano, que envolve sua interação com outros seres humanos, sua inserção em um grupo social, sua inserção participativa na história, sua consciência de si, do mundo e dos outros. É nesse sentido que ler a palavra escrita é, para o ser humano, necessidade essencial.

4

Saber ler e saber utilizar a leitura supõem aquisição e utilização de habilidades e conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos, estando relacionados também com a escolarização e a educação, e abrangendo processos educativos que ocorrem em situações tanto escolares quanto não escolares.

Tais habilidades e conhecimentos, porém, não se esgotam na mera aprendizagem de decodificação da palavra escrita. A necessidade de formação do ser humano e as exigências de uma sociedade letrada envolvem a necessidade do que hoje, no Brasil, passou a se denominar “letramento”, termo que se utiliza em referência à capacidade de os sujeitos saberem utilizar a leitura de acordo com as contínuas exigências das relações intersubjetivas, que ocorrem na interação social.

Nesse sentido, letramento não se restringe à alfabetização, quando entendida como mera aquisição das habilidades de codificar e

codificar a língua escrita; tampouco se confunde com erudição, instrução vasta e variada, assim como um sujeito letrado não deve ser confundido com erudito. Nesse mesmo sentido, pode-se considerar que há muitos sujeitos alfabetizados, mas com baixo grau de letramento, assim como pode haver muitos sujeitos com certo grau de letramento, embora analfabetos ou semianalfabetos.²

E, se é direito individual buscar meios de se tornar “letrado”, é dever do Estado garantir o direito de todos ao acesso e usufruto da cultura escrita, como uma das formas de sua inclusão social, cultural e política.

5

No Brasil, muitas têm sido as dificuldades para que se efetivem plenamente esse dever do Estado e esse direito do cidadão, como vêm revelando, de forma alarmante, resultados de avaliações de estudantes e sistemas de ensino nos últimos anos. Os avanços quantitativos em relação à inclusão educacional não têm sido suficientes para garantir, sobretudo a crianças e jovens, ao menos o ensino fundamental completo e de qualidade, especialmente no que se refere à leitura, dificultando, assim, o acesso efetivo aos conhecimentos considerados socialmente básicos e indispensáveis. E, em consequência, não têm contribuído para formar “letrados”.

Essas dificuldades evidenciam, entre tantos outros aspectos, uma das principais dentre as muitas armadilhas que ameaçam certas tentativas de busca de solução dos problemas de (falta de) leitura em nosso país: aquela em que se aprisionam os que buscam soluções facilitadoras e que pode ser sintetizada no aforismo: “A quem pouco tem pouco deve ser dado”.

Muitas vezes cheios de boas intenções, outras vezes saturados de ingênua arrogância, muitos dos agentes responsáveis direta ou indiretamente pela formação de leitores no país tendem a propor e

2 Sobre a definição de “letramento” e a introdução do termo no Brasil, ver Soares (1988) e Mortatti (2004).

implementar, por meio seja de políticas públicas, seja de iniciativas em âmbito mais restrito, processos perversos de achatamento de horizontes de expectativa de leitores e daqueles que se propõem a formá-los. É o que ocorre, por exemplo, quando, visando à adaptação às precárias condições da maioria daqueles que se espera formar como leitores, à razão se sobrepõem falaciosas e demagógicas determinações de igualmente precárias necessidades e finalidades de leitura, assim como de oferta de textos e atividades de leitura.

Considerando a miséria social e cultural que assola este país, podemos concluir que vivemos em uma sociedade semiletrada, em que a língua escrita é, de fato, fundamento apenas de um universo bastante restrito de práticas e representações sociais. Tornam-se, assim, fragílimas não apenas as demandas e as justificativas pragmáticas em relação à necessidade de saber ler, mas também as propostas e práticas relativas ao incentivo e ao ensino da leitura fundamentadas no falso suposto da mera adaptação a esses precários usos e funções da língua escrita. Tais justificativas podem ser bastante eficazes para a proposição de metas que gerem, talvez, bons resultados estatísticos e políticos, mas certamente são ineficazes para contribuir para alcançarmos, se não uma situação ideal, ao menos uma situação de predomínio da “razão crítica” (Adorno; Horkheimer, 1985).

E considerando, ainda, a quantidade de iletrados neste país (que não se confunde com estatísticas sobre analfabetismo), devemos mesmo nos questionar a respeito do alarmante índice de excluídos (mesmo que alfabetizados, mesmo que até portadores de “diploma de curso superior”) do direito a adentrar em e participar do mundo público da cultura letrada, que é fundamentada na língua escrita e envolve transmissão e aquisição de conhecimentos, formação de conceitos (científicos) e das funções psíquicas superiores do ser humano, formação do gosto estético e do gosto pela leitura, conquista de gradativa autonomia de pensamento e ação, preservação da memória, busca da consciência de si e do outro e do mundo; e, por cujo intermédio, podem-se transformar também os modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir dos sujeitos e sua capacidade de duvidar metodicamente de suas certezas adquiridas e transmitidas como evidências.

Trata-se do direito à participação em um mundo que vem sendo proibido a tantos, em nome de um falacioso e demagógico “respeito” a suas precárias condições culturais e sociais, equivocadamente em nome de sua “salvação”.

6

Em que consiste, então, formar leitores para o usufruto desse direito? Por quê? Quando? Onde? Como? Quem pode formá-los? Leitores de quê?

Considerando a linguagem como uma forma de interação humana, em cujo âmbito se constitui o sujeito do discurso como sujeito polifônico, síntese de diferentes vozes social, histórica e ideologicamente situadas, utilizar a língua “é bem mais do que representar o mundo: é construir sobre o mundo uma representação” (Orlandi, 1987, p.25) e agir sobre o outro e sobre o mundo, por meio do texto, realidade concreta da língua, lugar da enunciação e da interação verbal, da unidade de sentido, em que sujeitos autor e leitor se tornam interlocutores.

Por leitura, entendo uma atividade discursiva que envolve compreensão como uma forma de diálogo entre leitor e autor, por meio do texto; um processo de autoria de segunda ordem, que supõe um texto já escrito para se produzirem sentidos e que envolve ainda a história de leitura do leitor e do texto, e demanda produção de sentidos, que remetem a um sistema de referências e determinada formação discursiva.

Como lugar da enunciação e produto da interação verbal, o texto é o objeto da leitura. É no texto – produto de trabalho discursivo e intersubjetivo no nível simbólico – que a língua se configura em sua concretude. O texto é o “território comum do leitor e do interlocutor” (Bakhtin, 1981, p.113).

O texto é, por isso, precisamente o lugar das correlações, em que as palavras se organizam em unidades maiores, cujo sentido só é compreensível na unidade global do texto, demandando compreendê-lo como objetivação de um projeto discursivo, concebido, executado e

avaliado por um sujeito que, a partir de certas necessidades, movido por certas finalidades, sobressaltado pelas contingências e mediado pela linguagem, em determinadas condições históricas e sociais, escolhe – entre as possíveis e conhecidas – as opções de escrever aquilo de que precisa para interagir com outro(s) sujeito(s).

Dessa perspectiva, o que confere singularidade a um escrito, aquilo que o identifica como texto, é o conjunto de aspectos constitutivos de sua configuração textual, ou seja, o conjunto de aspectos que constituem seu sentido e que se referem

[...] às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de um determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando um determinado tipo de circulação, utilização e repercussão. (Mortatti, 2000a, p.31)

Assim definido, esse conceito propicia compreender o texto como discurso e representação, por cujo intermédio a realidade do mundo e do ser se torna matéria textual, como algo relativamente autônomo, regido por leis específicas (Candido, 1993). Se o sentido de um escrito se “localiza” em sua configuração como texto, lê-lo implica gradativa compreensão desses diferentes aspectos e de como foram particularmente organizados pelo autor, caracterizando sua singularidade em relação a um infinito número de outros discursos e de seu sentido plural.

7

Essa gradativa compreensão, que caracteriza a leitura como atividade humana (não como resposta a estímulos visuais, ideológicos, dentre outros), implica movimento de deslocamento do sujeito

leitor envolvido com a “camada mais aparente” (ibidem) do texto, geralmente representada pelos aspectos temático-conteudísticos e estruturais-formais. O envolvimento do leitor e seu aceite ao convite de interlocução que lhe faz o sujeito-autor são condições necessárias para a leitura. A permanência nessa condição, porém, pode aprisionar o leitor de um modo tal que ele acabe por se convencer de que tem à sua frente não uma representação, mas “a vida como ela é”, “a coisa em si”, a “verdade”, como se o texto fosse um mero artefato que simplesmente imita, no sentido de copiar/refletir a realidade, substituindo-a e fazendo que o leitor acabe por substituir suas vivências e reflexões por aquelas que o autor lhe apresenta no texto. Ou, ainda, a permanência nessa condição pode aprisionar o leitor à sua imagem mesma, que acredita ver refletida no texto e de um modo tal que acabe por se convencer de que é ele o único autor do também único sentido do texto, condição que lhe permite se apropriar ingênua e indevidamente do conteúdo lido e repeti-lo, sem aspas, nem créditos, como se fosse seu.

Em outras palavras, aprender a ler significa avançar, gradativamente e com a ajuda de leitores mais experientes, nas possibilidades de distanciamento crítico, por meio da compreensão dos diferentes aspectos da configuração textual e sua contribuição para o sentido de um texto (Mortatti, 2001). A aprendizagem desse distanciamento propicia identificar e desarmar armadilhas da permanência na condição de *leitor envolvido* apenas com a decodificação de um texto; ou as armadilhas do envolvimento com aspectos isolados e seriados didaticamente, como ocorre, por exemplo, com tentativas de buscar predeterminações de sentido exclusivamente em dados biográficos do autor, ou em condições sociopolíticas do momento de sua escrita; ou, ainda, as armadilhas das (falsas) paráfrases e “reescritas” e “releituras” tão comuns, atualmente, no meio acadêmico brasileiro.

O texto é o ponto de partida para se buscarem informações sobre a realidade do mundo e do ser, nele condensadas como matéria textual; e é, ao mesmo tempo, o ponto de chegada (Candido, 1993), pois é somente no texto, por sua causa e de acordo com as leis específicas de sua organização, que tais informações fazem sentido e por esse

motivo foi necessário buscá-las. Ensinar e aprender a ler, formar-se como leitor são atividades relacionadas com a busca de sentido em *tudo que está no texto*, mesmo nos aspectos que, embora menos facilmente detectáveis a “olho nu”, nele também estão; desde aqueles aspectos que, em situação escolar, alguns consideram equivocadamente pré-requisitos para o aprendizado da leitura até os aspectos que muitos supõem, também equivocadamente, ser tão sofisticados que somente interessariam a leitores especializados.

8

Assim como ler configurações textuais de todos os tipos e modalidades, ensinar a lê-las é produzir sentidos para um escrito, como uma atividade sempre de interlocução, que envolve a possibilidade de transformar também sua capacidade de exercer a “razão crítica”.

Mais que decifração ou repetição parafrástica, ou mais do que busca de comprovação do já sabido, ou mais do que extração de preceitos de autoajuda e de receitas para o exercício de uma profissão ou atividade cotidiana, leitura é uma atividade especificamente humana de compreensão que somente pode ser bem-sucedida se ajudar a formular alguma coisa em nós, sem anular a tensão entre identidade e alteridade (Zilberman, 1998).

Por essas razões, formar leitores é diferente de distribuir livros (didáticos ou paradidáticos), ou ensinar a responder a perguntas de um questionário, ou preencher “fichas de leitura”, ou ensinar a fazer paráfrase/“reescrita” e resumo/colagem do conteúdo de um escrito.

É preciso ensinar o desejo de conhecer o que ainda não se conhece e nem se sabe que existe; é preciso que sujeitos leitores formem outros sujeitos leitores... de configurações textuais; é preciso compreender os diferentes níveis e graus de possibilidades de leitura de configurações de diferentes tipos e modalidades de texto, para desestabilizá-las, desrotinizá-las e propiciar avanços em relação ao que já se conhece.

9

Como já ressaltai, para a grande maioria dos brasileiros, é atualmente impossível tratar de leitura sem pensar na escola como um espaço institucional onde ocorrem tanto o aprendizado inicial da leitura quanto atos supostamente de leitura da palavra escrita que tendem a moldar indelévels “comportamentos leitores” extraescolares e pós-escolarização, resultantes da promoção e rotinização daquelas práticas burocratizadas e banalizadas de leitura do texto escrito. Por isso, é nesse espaço institucional que mais se podem formar ou deformar leitores, adaptando-os àquelas necessidades pragmáticas da leitura e achatando seus horizontes de expectativas, por meio da repetição cotidiana de incessantes exercícios de “mesmidade”, por exemplo, de modos de ler apenas “camadas mais aparentes” de um escrito, de tipos textuais “do cotidiano”.

É na escola, portanto, que para a grande maioria dos brasileiros se inicia o processo formal, organizado e metódico de desrespeito à sua condição de leitor em (de)formação. É na escola que tantos agentes responsáveis por esse processo, assim como seus *covers* fora desse espaço, desrespeitam o próprio direito e o dos que devem formar, justamente porque: nem sempre são de fato leitores, tampouco de configurações textuais; fazem da leitura um exercício escolar e escolarizado; supondo se adequarem ao gosto, aos interesses e à realidade dos leitores em formação, impedem-nos de avançar e conhecer aquilo que nem sabem existir; não se consideram sujeitos, também eles, desse contínuo processo de formação como leitores de configurações textuais.

Essa talvez seja a mais perigosa armadilha, que reforça o ciclo vicioso da formação de leitores no Brasil.

10

Como se pode observar, a opção pelo interacionismo linguístico propicia compreender que ensinar e aprender a ler não se justificam

apenas por finalidades pragmáticas e adaptativas. Essa perspectiva teórica propicia ousarmos pensar em transformar/ampliar as possibilidades de uso e funções sociais da leitura (e escrita), porque nos propicia pensar na contribuição dessas atividades especificamente humanas para o processo de constituição dos sujeitos que se constituem também como leitores de textos que buscam atribuir sentidos para a vida.

E propicia pensarmos que, nesse processo e para esse objetivo, é necessário, inclusive e sobretudo, investir na leitura do (bom) texto literário: porque a literatura “contempla necessidades de fantasia, de conhecimento de si e do mundo” (Candido, 1972a, p.805) e pode formar/ensinar, com toda a força de sua invenção e todos os riscos e “perigos” de suas possibilidades de evasão e fantasia.

Essa perspectiva propicia compreender que formar leitores é ensinar a discriminar, discernir e tomar decisões entre julgamentos de valor (Arendt, 1979) que são históricos; é identificar e desarmar as armadilhas, por meio da leitura de diversidade de tipos de configurações textuais, inclusive os que propiciam conhecimento da tradição, com a qual não se rompe, mesmo que se queira. Formar leitores, desse ponto de vista, é, nas condições atuais, resistir às facilidades da (des)razão instrumental de que decorrem a banalização, a trivialidade e a superficialidade que afetam os seres humanos no mundo contemporâneo e sua capacidade mesma de pensar mais do que pragmaticamente e de sentir mais do que sensorialmente.

A leitura de configurações textuais é, pois, lugar de resistência à desumanizante (des)razão e precisa ser defendida como um direito humano. Porque o homem precisa também de alimento para a alma, para viver como ser humano; porque os filhos do homem precisam também ser criados como seres humanos, porque o homem está preso à vida e precisa vivê-la digna e humanamente, porque justamente a quem pouco tem muito, muito mais ainda deve ser dado e conquistado.

11

A alguns de vocês a advertência que apresentei no início desta conferência pode ter sugerido uma posição saudosista ou ultrapassada, que poderia ser superada com a adaptação às características dos novos tempos e às novas demandas da sociedade da informação midiática e do mundo globalizado. Para mim – assim como talvez para outros – essa advertência, porém, resulta de uma constatação que, não sem certo mal-estar, ainda considero pertinente: decorridas mais de duas décadas, desde que, com o início do processo de abertura política no Brasil, iniciou-se a implementação de políticas públicas de incentivo à leitura e se disseminaram discursos e práticas de incentivo à leitura, ainda se mantêm as mesmas motivações que me ocuparam no início da carreira como pesquisadora.

Abordando especialmente a situação da leitura na escola e me referindo aos muitos projetos de incentivo à leitura, governamentais ou não, que se implementavam a partir dos anos 1980, expunha minha suspeita de que se sustentavam no contexto de uma “pedagogia da facilitação”, a serviço de um “conformismo educacional e cultural” que, sob a aparência de divulgação e democratização da cultura letrada e das oportunidades educacionais e associado a outros problemas sociais e políticos, tendia a formar não leitores de fato, mas consumidores da trivialidade histórica, linguística, literária, cultural e... política (Magnani, 1992).

De fato, muita coisa mudou neste país. Eu e muitos de minha geração mudamos, estamos mais velhos; outras gerações “chegaram”. O país mudou social e politicamente. A discussão sobre a leitura ganhou faces novas. A história continuou, não se repetiu, simplesmente. Constato, porém, que, em particular no que se refere a aspectos culturais e à leitura, um balanço dos resultados obtidos nessas últimas décadas aponta poucos ganhos e muitas perdas. E com realista indignação, ao que então nomeava “oficialização e sistematização da trivialidade e do conformismo” (ibidem) hoje devo mais adequadamente nomear de “oficialização e sistematização da ditadura da idiotia”, dada a força dessa violência simbólica que seduz e engana, que

oprime e exclui, que invade e se impõe pela força do consenso e por sua inquestionabilidade, contribuindo para a criação de um exército de deserdados da cultura letrada, no qual se incluem segmentos de todas as classes sociais, mesmo das consideradas “mais favorecidas” e mesmo, sobretudo, das “classes dirigentes” do país.

Mas ainda não capitulei, como, possivelmente, todos os que participam deste congresso, motivados pela disposição em continuar buscando identificar e desarmar armadilhas, sobretudo as contidas em sedutores apelos de certas “ações afirmativas”, sob as quais muitas vezes se esconde a negação de direitos de todos os brasileiros. Ainda trago o inconformismo e a esperança que me movia há mais de duas décadas e o desejo de contribuir para mudar. Ainda hoje conclamo a todos que queiram lutar contra essa ditadura da idiotia, a todos aqueles que denunciemos as silenciosas armadilhas que nos ameaçam, a todos aqueles que consideramos a leitura como uma das formas possíveis de resistência:

Não nos podemos omitir. Não podemos abdicar do papel histórico que nos cabe, como sujeitos/professores, de nos formarmos como leitores para (e enquanto) interferirmos criticamente na formação de outros leitores.

[...]

A história se constrói não pelo acaso, nem pelo descaso (pelo menos como a queremos), mas pelo agir consciente de sujeitos e grupos sociais nela envolvidos para transformar a realidade. E a leitura da literatura pode mobilizar a imaginação, oferecendo inúmeras opções. (Magnani, 1992, p.108)

12

E se, a alguns, minha posição pode parecer ingenuamente etnocêntrica, elitista e conservadora (acusações com conotação política, utilizadas mais correntemente em décadas passadas) ou “politicamente incorreta” (eufemismo muito conveniente nos dias atuais),

devo lembrar que, embora essa posição não esteja isenta de questionamentos, decorre da necessidade de exercer a capacidade de pensar e duvidar de evidências, como condição mesma de ser humano, e à cuja conquista plena todos têm direito.

E se, a outros, minha posição possa parecer ingenuamente arrogante, devo lembrar-me daquele camponês italiano, Gavino Ledda, que, mediante o aprendizado da leitura e escrita, pôde pensar e agir sobre sua miserável condição de filho e escravo.³

E se, por fim, a alguns ainda possam não ter sido suficientemente convincentes todos esses argumentos que apresentei como trélicas às possíveis réplicas que se possam apor à posição que defendo, somente me resta convidá-los a ler este escrito como configuração textual, “saturada de agoras” (Benjamin, 1985).

3 Refiro-me ao protagonista do livro autobiográfico de Gavino Ledda, *Padre Padrone – l’educazione di un pastore* (Feltrinelli Editore, 1975), em que se baseia o filme *Padre Padrone* (Itália, 1977), de Paolo e Vittorio Taviani.

6

LITERATURA E ENSINO: NOTAS ¿QUIXOTESCAS? DA FRONTEIRA (2008)¹

Para Y. M.

A literatura ensina?

Em 2005, comemorou-se o quarto centenário de publicação do livro *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes. Como se sabe, o protagonista da história, que desfrutava de vida pacífica e medíocre em sua aldeia, aos 50 anos de idade e após se lhe ter enchido a fantasia “de tudo que achava nos livros de cavalaria” que lia incessantemente – “nos intervalos de ócio que tinha” e com “tanta afeição e gosto” que vendeu bens para comprar esses livros –, “chegou a perder o juízo” e lhe pareceu:

[...] convinhável e necessário, assim para aumento de sua honra própria, como para proveito da república, fazer-se cavaleiro andante, e

1 Publicado originalmente em Mortatti (2008b). Trata-se de uma versão modificada do texto apresentado, em 1º de abril de 2005, na mesa-redonda “Literatura e ensino”, durante o 2º Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, no Paraná. Livre-docente pela Unesp. [Nota da Organizadora]

ir-se por todo o mundo, com as suas armas e cavalo, à cata de aventuras, e exercitar-se em tudo em que tinha lido e exercitavam os da andante cavalaria, desfazendo todo o gênero de agravos, e pondo-se em ocasiões e perigos, donde, levando-os a cabo, cobrasse perpétuo nome e fama. (Cervantes, 1978, p.29-30)

De fato, esse personagem logrou tão “perpétuo nome e fama” que, por meio de incontáveis traduções e adaptações do livro, em diferentes idiomas, encontra-se incorporado ao imaginário de crianças e adultos em muitos países, como uma simpática figura identificada com a busca de realização de um ideal de justiça. E, além de incontáveis estudos de que o livro já foi e vem sendo objeto, a popularidade desse herói propiciou, em língua portuguesa, por exemplo, a criação de vocábulos correntes como “quixotesco”, entre cujas acepções se encontram: “ingênuo”, “romântico”, “sonhador” ou “que se envolve em trapalhadas” (Ferreira, 1986, p.1439).

Talvez o que mais encante nesse texto literário, fazendo-o permanecer no tempo, seja o fato de integrar a galeria dos clássicos, no sentido que lhes atribui Calvino (1993). Trata-se da possibilidade que esse texto nos oferece, para além das determinações históricas, sociais e culturais impostas a cada um de nós, de nos encontrarmos com “outro”, com quem dialogamos e perante quem nos posicionamos, para, por meio desse confronto, conhecermos mais sobre nós mesmos.

Essas considerações se referem, obviamente, ao efeito da atividade de leitura (ou, para ser complacente, de audição da leitura de outrem) de (bons) textos literários. Não se referem, portanto, a algum mágico efeito, por exemplo, da mera posse física dos livros que contêm esses textos, nem das informações sobre seus autores e respectivos contextos histórico-literários, tampouco da leitura de resumos de enredos, tampouco, ainda, da leitura de versões trivializadas, produzidas pela indústria cultural e veiculadas, por exemplo, como “leitura infantil”, ou “leitura escolar”, ou “leitura feminina”, ou “leitura de autoajuda”.

Certamente, este é o aspecto mais difícil de ser enfrentado: a quantos brasileiros (bons) textos literários têm encantado? Quantos brasileiros podem usufruir esse efeito da leitura de textos literários?

A literatura ensina

Tratando da leitura, em texto de 1905, Marcel Proust (1989, p.30) a define como um “milagre fecundo de uma comunicação no seio da solidão” e se refere ao seu papel em nossa vida espiritual relacionado diretamente com o que considera serem os “caracteres dos belos livros”, aqueles que nos permitem sentir que “nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo o que ele pode fazer é dar-nos desejos”.

Discutindo o papel formativo da literatura, Antonio Candido (1972a, p.806) aponta suas funções principais: “satisfaz a necessidade universal de fantasia, contribui para formação da personalidade e é uma forma de conhecimento do mundo e do ser”.

Podemos, então, pensar que os (bons) textos literários encantam e ensinam (obviamente, se lidos, ou pelo menos ouvidos), porque fazem diferença em nossas vidas, constituem experiências profundamente humanas – “algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (ibidem, p.804) –, porque nos ajudam a formular perguntas para nossa vida, estimulam nossa sabedoria, nossa busca de conhecimento de nós mesmos e do mundo. Nesse sentido, encantam e ensinam, porque, lendo-os, aprendemos algo sobre nossa vida, ao mesmo tempo que aprendemos sobre a importância da literatura na formação do ser humano, sobre os ambíguos vínculos entre fantasia e realidade, sobre a “função integradora e transformadora da criação literária com relação a seus pontos de referência na realidade” (ibidem, p.805). Esses textos têm, portanto, uma função formativa específica.

A literatura pode *formar*; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bem, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço de sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos

e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua função humanizadora e temerosos de sua indiscriminada riqueza. (Candido, 1972a, p.805, grifo do autor)

É o que parece ocorrer com *Dom Quixote*. A leitura desse livro pode nos ensinar, por exemplo, o poder de um ideal a nos mover ou o jocoso jogo entre fantasia e realidade. Mas o ocorrido com o protagonista pode também nos ensinar, num exercício de ouvir a literatura tratando da literatura, ou melhor, dos efeitos da leitura de textos ficcionais, que a fronteira entre fantasia e realidade ou entre identidade e alteridade deve ser compreendida como um tão fluido, estreito e arriscado quanto tenso e denso espaço de interação viva, que configura um campo específico resultante da intersecção de dois territórios limítrofes, no qual pode ocorrer integração transformadora tanto dos de um dos lados quanto dos do outro.

Para Quixote, esse é o campo da batalha, em que, vencido pela impossibilidade de integração transformadora de si na relação com o outro, perdeu o juízo. Seu modo de ler o fez buscar e encontrar menos perguntas do que respostas. Impossibilitado, talvez, de refletir sobre sua experiência de leitor, enredou-se de um modo tão profundo, que, da condição de leitor envolvido, passou à de personagem, vivendo como se fosse um herói-síntese de um enredo-síntese de todos os das histórias que leu. Tendo desaparecido, para ele, as orientações do real, em vez de representação verossímil, o narrado era a realidade mesma. Nesse processo de completa identificação com o mundo narrado e adesão a ele, parece residir a essência da loucura de Quixote, que contagia até seus contemporâneos, os quais, na segunda parte do livro, passam a ser personagens da narrativa protagonizada por Quixote e a ela aderem de modo tal a confirmar a aparência de realidade.

A identificação de Quixote com a fantasia projetada na ficção o impediu de fazer o caminho de volta para si e sua realidade externa, aprisionando-o na fronteira entre ambas. A impossibilidade de conquistar a consciência de habitar essa zona fronteira representa

também a impossibilidade de transitar livremente nela e para fora dela. Assim, além de crítica aos livros de cavalaria, Cervantes põe em discussão o modo de ler de Quixote, o qual faz que esse personagem, na condição de leitor, perca sua capacidade de discriminar, discernir e julgar.

Para nós, leitores e professores, o que Cervantes pode nos ensinar é que o “perigo” maior da literatura reside no fato de que, independentemente do ensino formal e escolarizado, a literatura ensina modos de ler e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir, por meio da leitura de textos literários, a qual depende das condições e “ferramentas” de leitura de que os leitores dispõem, sobretudo em decorrência de aspectos como sua formação e seu aprendizado como leitores, sua frequência de leitura, como resultado e exercício desse aprendizado, o qual, por sua vez, demanda ensino, como relações interativas em que ocorre a possibilidade da confrontação entre um eu e um(ns) outro(s), a fim de propiciar condições de diálogo e posicionamento do leitor em relação ao texto.

Podemos ainda aprender com Cervantes que o modo quixotesco de ler pode ser vivenciado na relação de qualquer leitor com qualquer texto e, no caso do literário, independentemente de sua qualidade estética; mas também podemos aprender que há textos literários, como *Dom Quixote*, que permitem modo menos quixotesco de ler, e outros, como as novelas de cavalaria lidas por Quixote, que induzem mais diretamente a isso. Em outras palavras, embora bons textos literários possam também gerar o modo quixotesco de ler, esse perigo é quase inevitável quando se trata de textos de qualidade estética questionável.

A literatura pode (deve) ser ensinada na escola?

Para a pergunta-título deste tópico foram e vêm sendo dadas diferentes respostas. Tendo incidido inicialmente no ensino da literatura no antigo curso secundário e abrangido, nas décadas finais do século XX, o ensino de 2º grau, em particular, essas respostas focalizam

questões de fundo a respeito dos problemas desse ensino que continuam a reclamar seu enfrentamento e podem ser assim sintetizadas: da perda gradativa da importância da formação humanística, introduzida pelos jesuítas no período colonial brasileiro, decorreu a perda gradativa da importância do estudo da literatura, que somente foi retomada com a criação das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, na primeira metade do século XX; a esse problema se acrescentam as deformações sofridas pelos Estudos Literários, em consequência tanto da fusão do ensino de língua com o de literatura (os objetivos daquele se sobrepondo aos deste), resultante das reformas educacionais ocorridas a partir da proclamação da República, quanto dos “tratamentos viciados” dados a esse ensino, baseados ora na História Literária, ora na Filologia, ora na Teoria Literária, ora em teorias linguísticas, mas sempre deixando de lado o texto literário propriamente dito (Coutinho, 1952); e de problemas históricos como esses, advém a constatação de que a literatura não tem consistência suficiente para se tornar disciplina curricular autônoma (Zilberman, 1998).

Em que pesem as diferenças de pontos de vista e de momentos históricos de produção dessas respostas, as formulações anteriormente sintetizadas indicam as dificuldades características do problema básico envolvido no ensino (escolar) da literatura, quando se considera a ambiguidade da relação entre o caráter transformador da literatura, “fenômeno vário e complexo”, e a “força de conservação” da escola (Azevedo, 1955, p.200)

Esse problema básico do ensino da literatura, que envolve sua passagem para uma disciplina curricular e sua sustentação como tal, relaciona-se com processos de burocratização do conhecimento e de racionalização do ensino e da aprendizagem, que se encontram na base da invenção da escola e constituem seu objetivo principal. A instituição de saberes escolares, sua formalização em currículos, disciplinas e programas de ensino, e a sistematização ordenada, planejada, graduada e metódica de conteúdos, modos e tempos de ensino e de aprendizagem são aspectos restritivos também, e sobretudo, nas relações entre literatura e ensino, alimentando as ambiguidades já apontadas.

A esse, podem-se ainda, nos dias atuais, acrescentar outros problemas decorrentes, por exemplo: do fato de a escola ser, para muitos brasileiros, um dos raros lugares, se não o único, onde se pode ter acesso ao texto literário em versões integrais (com um pouco de sorte) e onde se pode lê-las, realmente (com um pouco mais de sorte); ou do fato de se considerarem as relações de ensino e aprendizagem como relações intersubjetivas que supõem que alguém ensine algo a alguém, no âmbito de um processo real de interação, e, no caso do ensino da literatura, que o professor seja leitor de textos literários; ou, ainda, do fato de que, dadas as dificuldades de se definirem um objeto de estudo e uma disciplina curricular, com um conjunto mínimo e relativamente autônomo de saberes enfeixados sob a denominação “literatura”, a tendência, nos dias atuais, tem sido de se ensinarem saberes específicos de outras matérias e conteúdos didáticos *por meio* da literatura, o que não se pode considerar ensino da literatura, propriamente.

A literatura pode (deve) ser ensinada na escola

Se for certo que a literatura ensina, o que se pode entender por “ensinar literatura”? Trata-se de ensinar a ser escritor de textos literários? De ensinar modelos de conduta, de língua materna, de texto escrito etc.? De ensinar “temas transversais” (essa versão moderna do civismo) e conteúdos de outras matérias escolares por meio da literatura? Se a literatura pode e deve ser ensinada, o que é possível/desejável fazer no âmbito da escola?

Como venho apresentando em outras publicações, se entendido como discurso e enunciação, um escrito se caracteriza como texto em decorrência de sua configuração textual, ou seja, do conjunto de aspectos constitutivos de seu sentido

Entendida como manifestação artística por meio da palavra escrita, cuja existência está diretamente relacionada com a história, a cultura e a sociedade, e, especialmente, como manifestação artística sob a forma de *texto*, resultado de um tipo específico de atividade

discursiva e de uma complexa combinação de engenho e arte, a configuração do texto literário condensa e contém tudo que é necessário para se ensinar literatura, porque contém todos os aspectos imprescindíveis para se poder ler “de verdade”, desde aqueles aspectos que, em situação escolar, alguns supõem serem apenas pré-requisitos para o aprendizado da leitura até os aspectos que muitos supõem, também equivocadamente, serem tão sofisticados que somente interessariam a leitores especializados.

É, pois, no processo de leitura da configuração textual que se condensam a função formativa específica da literatura e a complexidade de seu ensino, como parte de um processo de formação, também complexo e ambíguo, que torna

[...] o ato formativo um ato humano, ético, de liberdade e opção, pois sabemos que o fundamento da ética é a possibilidade do fracasso e do sucesso ao mesmo tempo. Assim, formar alguém pode se tornar um processo autoritário, um forçar alguém a imitar um modelo preconceituoso sufocando ou anulando a própria liberdade. Os modelos, nos processos educativos matam a “possibilidade”, são espelhos retrovisores ilusoriamente vistos como horizontes futuros. Servem para serem reformulados, não imitados. Ao mesmo tempo, porém, formar alguém se torna um processo de cumplicidade entre o formador e o formando, no qual o primeiro apresenta formas e experiências conhecidas e o segundo exercita a liberdade e cria o futuro. A cumplicidade é uma oculta e silenciosa troca de valores, no delicioso e delicado jogo da liberdade. Por isso o ato de formar é essencialmente um ato ético, de liberdade. (Nosella, 2005, p.26)

A despeito dos problemas e das ambiguidades apontados, penso que não apenas é possível ensinar literatura na educação básica, mas sobretudo necessário, desde que se entenda que o objetivo primordial é formar *leitores* do (bom) *texto literário* e *formar o gosto* desses leitores (Magnani, 1989), entendendo-se gosto como a “principal atividade cultural, entre as faculdades políticas dos homens” (Arendt, 1979, p.277):

[...] a faculdade de discriminar, discernir e tomar decisões entre diferentes qualidades e valores social e historicamente produzidos, como fenômenos do mundo público da cultura, onde se cruzam arte e política; e, especialmente, qualidades e valores relativos aos menos úteis e mundanos objetos culturais: as obras de arte e, em particular, as obras literárias. (Magnani, 1995, p.35)

Por meio da leitura (crítica) de configurações textuais, que devem ser ponto de partida e de chegada desse ensino, é possível ensinar e aprender literatura, com o objetivo de formar leitores que, pela leitura, vão aprendendo a discriminar, discernir e tomar decisões entre juízos de valor, que incidem na escolha de bons textos literários propiciadores de leituras que melhor formam e humanizam; que vão aprendendo gradativamente a ler não apenas a “camada mais aparente” (Candido, 1993) do texto, mas também o conjunto de aspectos que constituem seu sentido e que, por isso, formam o leitor e o ser humano (de maneira mais ou menos explícita e talvez mais “eficaz” quanto menos explícita e mais silenciosa) e formam seu gosto literário; que, apesar da “maré contrária” no mundo atual, conquistem disciplina intelectual e paciência para lidar com a linearidade do texto verbal escrito, além, obviamente, de tempo de ócio e de condições para adquirir ou acessar esses textos.

O ensino da literatura na escola demanda, portanto, a leitura de (bons) textos literários, de diferentes gêneros e épocas, sempre priorizando o estudo intensivo de textos, em detrimento da perspectiva extensiva e “panorâmica”. A leitura demandada para esse fim, por sua vez, exige do professor, primeiramente, conhecimento e frequência de leitura que lhe permitam selecionar bons textos literários para ler, com e para seus alunos; e destes demanda aprendizado gradativo de uma relação com os textos de literatura buscando superar o “modo quixotesco” de ler, ou seja, a relação primordial de envolvimento de qualquer leitor com o conteúdo de determinado texto ou do julgamento prévio de acordo com certos juízos de valor preestabelecidos.

Entre a literatura e o ensino

Estas notas foram produzidas na fronteira entre literatura e ensino, também neste caso entendida não como fio de navalha, nem como corda bamba, tampouco como espaço linear de mero contato tolerante e beligerante, entre duas (ou mais) atividades opostas, cujos representantes buscam garantir proteção à autonomia e à soberania de seus respectivos e distintos territórios, mas como um espaço no qual se encontra o que os une, para além daquilo que, fora desse campo, os separa; no qual, porém, impõem-se também os limites ao desejo, seja de homogeneizar as especificidades dos territórios de origem, seja de negar sua existência.

Desse ponto de vista, abordar as relações entre literatura e ensino, no âmbito da pesquisa acadêmico-científica, implica atuar nesse campo – complexo, heterogêneo, interdisciplinar e relativamente autônomo –, em que se dá o encontro entre diferentes sujeitos, objetivos, objetos e métodos de estudo e pesquisa (Mortatti, 2001).

Desse ponto de vista, é preciso, por um lado, considerar as especificidades dos territórios de origem, para que esse campo não seja um ajuntamento pasteurizado e homogêneo, nem um território independente. Por outro lado e simultaneamente, é preciso enfrentar certos tipos de atitudes preconceituosas tanto por parte dos que se esquivam de atuar nesse campo, por considerá-lo “zona promíscua” ou “campo minado”, quanto por parte dos que, por considerá-lo “terra de ninguém” ou “campo de batalha”, defendem a necessidade de, respectivamente, explorá-lo ou disputá-lo, sempre por meio de esforço de colonização e imposição de teorias, métodos e objetos específicos de cada um dos territórios de origem dos contendores, em atitude característica de imperialismo científico. Caracterizadas seja pela omissão, seja pela imposição, essas atitudes têm como justificativa básica a questionável necessidade de defesa da legitimidade acadêmica de um território, supostamente ameaçado de invasões decorrentes de pressões pela expansão de suas zonas de fronteira.²

2 A esse respeito, ver, especialmente, Mortatti (2008a).

Por essas razões, talvez seja menos desejável a definição de um domínio específico enfeixado sob a denominação “literatura e ensino” ou “ensino da literatura” do que a proposição, sob uma ou outra denominação, de um tema de pesquisa e um correspondente campo de conhecimento, em que se preservem as fecundas características de zona de fronteira e se busquem formas de enfrentar a formação especializada tanto daqueles que desenvolvem e orientam pesquisas sobre o tema quanto daqueles que ensinam futuros professores a ensinar literatura.

Mas, certamente, é sobre esse tema e nesse campo que podem melhor dialogar pesquisadores e professores (do curso de Letras e da educação básica), a fim de que não percam seu tempo e seu juízo em batalhas inglórias e a fim de que a leitura (como a aqui proposta) de textos literários não seja secundarizada, ou mesmo esquecida, diante tanto da concorrência de outras urgências educacionais e sociais, que se traduzem em objetivos e práticas de ensino imediatistas e pragmáticos, quanto da concorrência de outros tipos de textos e outros suportes e meios que, neste século de informação globalizada, são-nos oferecidos em abundância, como uma forma muitas vezes apequenada de satisfazer nossas humanas necessidades de fantasia, de formação da personalidade e de conhecimento de nós mesmos e do mundo em que vivemos ou em que desejaríamos viver.

Notas ¿quixotescas?

Será quixotesco pensar a fronteira entre literatura e ensino como o campo privilegiado de atuação de pesquisadores e professores de literatura, com o objetivo de que a leitura de bons textos literários seja uma realidade para todos os brasileiros e não apenas uma possibilidade tolerada para jocosos sujeitos de meia-idade, aos quais se supõe reste somente preencher com o modo quixotesco de ler seus momentos de ócio e sua inelutavelmente lúcida consciência da morte?

Essa é a questão, o *leitmotiv*, que norteou a elaboração destas notas, nas quais estão também contidas as respostas que posso

formular. Sei que “é muito fácil recusar minha pobre autoridade” (Borges, 2007) e que, aos de um ou aos do outro lado da fronteira, tudo o que escrevi aqui pode parecer um quixotesco disparate. Se assim for, trago em minha defesa o argumento de que justificá-lo foi o objeto destas notas; se não o consegui, talvez tenha sido porque “não há exercício intelectual que não seja afinal inútil”, ou porque, embora não possa ser comparada, nem de longe, à de Pierre Menard, também “minha empresa não é difícil essencialmente”; para levá-la a cabo, bastaria que tivesse um pouco mais de tempo ou espaço, quem sabe?³

3 Nessas derradeiras considerações, encontram-se citações e paráfrases de trechos de Borges (2007).

7

DE LEIS DURAS & NOIVAS VOADORAS – 30 ANOS DE COLE: TEMÁTICAS E MOÇÕES (2009)¹

Introdução

Agradeço aos organizadores deste 17º Congresso de Leitura do Brasil (Cole) pelo convite para participar, como expositora, desta mesa. Sinto-me honrada em poder contribuir para os objetivos estabelecidos para esta edição do congresso em comemoração aos 30 anos de sua história. Dentre esses objetivos se encontram:

- Produzir um “estado da arte” sobre perspectivas teórico-metodológicas, temáticas e outras contribuições produzidas no interior dos Coles.
[...]
- Propor moções e sugestões que possam contribuir para com o adensamento das políticas de leitura para o país. (Congresso de Leitura do Brasil, 2009)

1 Publicado originalmente em Mortatti (2009). Com algumas modificações e sem os acréscimos que apresento nesta versão, este texto serviu de base para exposição na mesa-redonda “30 anos de Cole: temáticas e moções”, no dia 11 de julho de 2009, durante o 17º Cole, realizado nas dependências da Unicamp. Dessa mesa participaram, também, Luiz Percival Leme de Britto, como conferencista, e Luciane Moreira de Oliveira, como moderadora. Livre-docente pela Unesp. [Nota da Organizadora]

E, além de comemorativa, nesta 17ª edição, o Cole:

[...] pretende ser retrospectivo, debruçando-se e refletindo sobre o vasto acervo constituído ao longo do seu percurso, e propositivo, reforçando e delineando ideias que venham a se transformar em sustentáculos para a democratização da leitura no país. (ibidem)

Para sintetizar a temática proposta para esta edição do congresso, foram escolhidos versos do poema “As lições de R. Q.”, escrito pelo poeta, advogado e fazendeiro brasileiro/mato-grossense, Manoel de Barros (2000, p.75):

As lições de R. Q.

Aprendi com Rómulo Quiroga (um pintor boliviano):

A expressão reta não sonha.

Não use o traço acostumado.

A força de um artista vem das suas derrotas.

Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.

Arte não tem pensa:

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.

É preciso transver o mundo:

Tirar da natureza as naturalidades.

Fazer cavalo verde, por exemplo.

Fazer noiva camponesa voar – como em Chagall.

Agora é só puxar o alarme do silêncio que eu saio por aí a desformar.

Até já inventei mulher de 7 peitos para fazer vaginação comigo.

Tais objetivos e temática contêm um convite à reflexão histórica. Acolhendo esse convite, apresento aqui considerações sobre o tema que me coube – temáticas abordadas e moções aprovadas nos 30 anos de Cole² – por meio de apontamentos, apenas, os quais elaborei,

2 Na 17ª edição do Cole, outras duas mesas tematizaram aspectos da história do congresso: Mesa 1 – “30 Anos de Cole: memórias e imagens” – expositores:

com base: tanto na memória de minha participação nesse congresso³ e de minha atuação na Associação de Leitura do Brasil (ALB) e na revista *Leitura: Teoria & Prática* (LTP)⁴ quanto em fontes documentais relativas ao congresso ou à associação.⁵

Aspectos da história do Cole: uma seleção⁶

Três fatos históricos ocorridos no ano de 1978 foram decisivos para a história da humanidade: o nascimento, na Inglaterra, do primeiro bebê de proveta, o lançamento no mercado do primeiro computador pessoal (PC) e... a realização do 1º Cole.

Naquele ano de 1978, ainda sob o regime político ditatorial imposto com o golpe militar de março de 1964 no Brasil, iniciaram-se movimentos decisivos para o processo de redemocratização do país, tais como: a primeira greve de trabalhadores brasileiros após o Ato Institucional n. 5, de 13 de dezembro de 1968, a dos metalúrgicos do ABC paulista, a qual deu início à organização das lutas dos trabalhadores brasileiros e

Ana Luiza B. Smolka (Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem da Faculdade de Educação (GPPL/FE) da Unicamp) e Milton José de Almeida (OLHO FE/Unicamp); moderadora: Rosalia de Angelo Scorsi – (OLHO/FE/Unicamp); Mesa 17 – “30 anos de Cole: Projeções” – expositores: Edmir Perrotti (Escola de Comunicações e Artes (ECA) da USP) e Regina Zilberman (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS); moderadora: Marisa Lajolo (Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp).

- 3 Desde o 2º Cole, realizado em 1979, tenho participado como ouvinte, ou com apresentação de trabalho ou como conferencista, de muitas edições desse evento. Integrei também a Comissão Organizadora do 8º Cole, realizado em 1991.
- 4 Integro o conselho editorial da revista *Leitura: Teoria & Prática* desde 1987 e integrei a diretoria da ALB, como segundo secretário, na gestão 1986-1987, e como segundo tesoureiro, na gestão 1988-1989.
- 5 Trata-se de fontes disponíveis em versão impressa ou em versão digital, dentre as quais: anais, *folders* e textos de apresentação das edições do Cole, atas de reuniões da ALB, artigos da revista *Leitura: Teoria & Prática*, editoriais da revista virtual *Linha Mestra*. Para a obtenção de cópias digitalizadas dos anais do Cole, contei com a colaboração de Luciane Moreira de Oliveira; para a localização e organização de informações extraídas desses anais, contei com a colaboração de alguns de meus atuais orientandos de iniciação científica, de mestrado e de doutorado.
- 6 Sobre a história do Cole, ver Ferreira (2003).

de que decorreu a fundação do Partido dos Trabalhadores, em 1980; a indicação de candidatos de resistência à Presidência da República, a eleição indireta dos governadores dos estados brasileiros e a eleição, pelo Congresso Nacional, do presidente do Brasil; a sentença judicial que desmentiu a versão do suicídio do jornalista Vladimir Herzog e concluiu pela responsabilidade da União por sua morte; a realização, em novembro de 1978, do I Congresso Nacional pela Anistia; e, em 31 de dezembro de 1978, a revogação do Ato Institucional n. 5 – símbolo da ditadura militar no país – e o decorrente início da abertura política, de que resultou, dentre outros, o movimento civil “Diretas já”, lançado em 1983 pelo senador Teotônio Vilela, que culminou com a eleição de um presidente civil, em 1989, e com a promulgação, em 1988, da nova Constituição brasileira, a “Constituição cidadã”.

Foi nesse contexto de intensas lutas contra a ditadura militar e pela redemocratização do país que se engendraram iniciativas, com essas mesmas finalidades, também no âmbito da educação e da cultura. Entre essas iniciativas, destaco o 1º Cole, realizado no Centro de Convivência Cultural da cidade de Campinas (SP), nos dias 23 e 24 de setembro de 1978, que resultou de iniciativa de professores do Departamento de Metodologia do Ensino da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e foi promovido por essa faculdade e pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

O 1º Cole abrigou também outras iniciativas pioneiras: o 1º Congresso de Bibliotecários (Cobi), a 1ª Feira do Livro de Campinas e o lançamento do número 1 da revista *Educação & Sociedade*,⁷ editada pelo Centro de Estudos Educação & Sociedade (Cedes).⁸

7 Essa informação consta da entrevista concedida pela professora Ivany Pino ao *Jornal da Unicamp*, 2007. p.3. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/jornalPDF/ju381pag03.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018. No site do Cedes, porém, consta que o primeiro número dessa revista foi lançado “durante o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, na Unicamp”. Mais informações estão disponíveis em: <<http://www.cedes.unicamp.br/sobreocedes.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2009.

8 Ainda em 1978, realizaram-se dois outros eventos em educação relacionados com o clima de redemocratização: de 20 a 22 de outubro, o 1º Seminário de

A partir de sua segunda edição, realizada de 22 a 28 de outubro de 1979, o Cole passou a ser realizado bianualmente, enfatizando-se a participação de todos com “vontade de transformar” (Silva, [1978?]). E, por decisão da assembleia realizada durante o 3º Cole (de 13 a 15 de novembro de 1981), foi fundada a Associação de Leitura do Brasil (ALB),⁹ cujo comitê provisório tomou posse e realizou sua primeira reunião nos dias 17 e 18 de dezembro de 1981,

[...] no prédio da Livraria Ler Bem, à rua General Osório, n.1157, Campinas, São Paulo. A Diretoria Provisória da ALB ficou assim constituída: “Presidente – Ezequiel Theodoro da Silva; Vice-Presidente – Olga Molina; Primeiro Tesoureiro – Leonídio Balbino da Silva; Segundo Tesoureiro: Lilian Lopes Martin da Silva; Primeiro Secretário – Raquel Maria de Almeida Prado; Segundo Secretário – Marli Pinto Ancassuer. (Associação de Leitura do Brasil, 2009a)

Ainda nesse clima de efervescência política e social, em 1982 foi lançado número 0 da revista *Leitura: Teoria & Prática*, editada pela ALB, com periodicidade semestral, e que pode ser considerada a primeira publicação periódica brasileira dedicada especificamente

Educação Brasileira, promovido pelo Departamento de Sociologia da Educação, da FE/Unicamp; e, em agosto desse ano, na Universidade Federal do Ceará, a 1ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped), que fora fundada em 1976. Em 1979, fundaram-se o Cedes e a Associação Nacional de Educação (Ande). E, em decorrência de proposta aprovada na 1ª Reunião da Anped, essa associação, o Cedes, a Ande e o Centro de Estudos da Cultura Contemporânea (Cedec) promoveram a I Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada de 31 de março a 3 de abril de 1980, na PUC-SP. A 6ª edição da CBE ocorreu em Goiânia (GO), no início de setembro de 1991.

- 9 Além do Cole, atualmente a ALB promove outros eventos – Bial da Cultura; Seminário Nacional “O professor e a leitura do jornal”, Fórum “Desafios do magistério” –, organiza cursos, estimula organização e implantação de grupos regionais de estudos e pesquisas sobre leitura; e, além da revista *Leitura: Teoria & Prática*, publica outras revistas, livros e boletins e congrega interessados no estudo e na discussão de questões relativas à leitura. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/portal/entidade/servicos.html>>. Acesso em: 30 jun. 2009.

a tematizar a leitura.¹⁰ Com o Cole e os seminários regionais, essa revista representava:

[...] uma das formas de concretização daquilo que está expresso como objetivo básico da ALB: a luta pela democratização da leitura no contexto brasileiro.

[...]

No Editorial [do número 0] afirmávamos que a revista nascia “com o propósito principal de servir como veículo para a comunicação e o intercâmbio entre aqueles que se preocupam com os problemas da leitura em nosso país”. Mas, preocupação apenas parecia ser pouco para nós. Na verdade, conforme dizemos no mesmo texto, ela se destina àqueles que, estando preocupados, “desejam lutar pela democratização da leitura no contexto brasileiro, através de um trabalho coletivo e transformador” [...] pois esta pretendia ser “um fórum semestral de debates, reservando aos seus leitores espaço para relatar suas experiências teóricas e práticas”. (Silva, [1999])

Relacionadamente às iniciativas geradas nesse clima de época, ganhou impulso entre pesquisadores brasileiros a publicação sistemática de livros e artigos¹¹ – os quais se tornaram “clássicos” da área – dedicados a temas relativos à leitura em sua relação com a escola e com a literatura infantil e ao ensino da leitura e escrita.

10 Sobre a história dessa revista, ver Silva ([1999]).

11 Entre esses, mesmo correndo o risco de cometer injustiças, destaco: *O texto na sala de aula: leitura & produção* (Assoeste, 1984), organizado por João Wanderley Geraldi; *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor* (Mercado Aberto, 1982), organizado por Regina Zilberman, no qual se encontra o artigo “Considerações em trono do acesso ao mundo escrita”, de Haquira Osakabe, um dos homenageados neste 17º Cole; *Literatura infantil brasileira: história & histórias* (Global, 1986), de Marisa Lajolo e Regina Zilberman, ambas participantes como expositoras neste 17º Cole; *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo* (Cortez, Editora da Unicamp, 1988), de Ana Luiza B. Smolka, também participante como expositora neste 17º Cole.

Especificamente no âmbito da educação, também se implementaram mudanças importantes,¹² cujo ponto de culminância foi a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n. 9.394/96), de que decorreram, dentre outros: os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, em 1997, o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, em 2003, e a Lei n. 11.274/2006, que alterou a LDB, ampliando o ensino fundamental para nove anos.

Na década de 1980, também teve início a proposição sistemática de políticas públicas de leitura, implementadas por meio de projetos e programas em níveis federal, estadual e municipal.¹³ Na década de 1990, com o processo de ampliação dos programas de pós-graduação, mais concentradamente no âmbito da pesquisa acadêmico-científica em Educação, mas também nas áreas de Letras e Biblioteconomia, intensificaram-se estudos e pesquisas sobre leitura,¹⁴ visando à ampliação das possibilidades explicativas de velhos e novos temas e objetos, assim como à diversificação de abordagens e de processos de constituição de novos campos de conhecimento. Em especial no que se refere à leitura e ao seu ensino, na década de 1990 ganharam destaque as perspectivas linguísticas centradas na análise do discurso e na teoria da enunciação e a perspectiva teórica centrada no conceito de “letramento”, assim como se constituíram temáticas interdisciplinares como a história da leitura e do livro e história do ensino da leitura e escrita.

12 Entre essas, mesmo correndo ainda mais riscos, destaco: em nível federal, o Programa Nacional do Livro Didático; e, no estado de São Paulo, a criação, em 1983, do Ciclo Básico de Alfabetização; a promulgação, em 1985, do novo Estatuto do Magistério (Lei Complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1985); e a elaboração e publicação, a partir de 1986, das novas propostas curriculares para todas as disciplinas do então ensino de 1º e 2º graus.

13 Também ciente dos muitos riscos, menciono: o Programa de Incentivo à Leitura (Proler) e, mais recentemente, o Programa Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), criado em 2006 e vinculado aos ministérios da Educação e da Cultura.

14 “Estado da arte” a respeito de estudos e pesquisas sobre leitura, desenvolvidos entre 1980 e 1995, encontra-se em Ferreira (1999).

Nesta primeira década de novo século e de novo milênio, intensifica-se a tendência à diversificação de enfoques e propostas relativos à leitura, ao mesmo tempo que se implementam outras mudanças no âmbito da educação, visando a enfrentar as persistentes dificuldades de a escola dar conta de sua tarefa de ensinar a ler e escrever, assim como as persistentes taxas de analfabetismo, a fim de avançar nos níveis de letramento da população brasileira.

Esse movimento histórico, também o Cole contribuiu para constituir-lo por meio de interlocução analítico-propositiva, como indicam as temáticas e moções das edições do congresso.

Temáticas e moções na história do Cole (1978-2009)

Desde a primeira edição do Cole, em 1978, todas as temáticas (conjunto-síntese de temas e subtemas) estão relacionadas ao que se pode considerar o tema geral e o objetivo fundantes desse congresso: a democratização da leitura no Brasil.

Essas temáticas podem ser compreendidas, de meu ponto de vista, como síntese das relações que se podem estabelecer entre cada edição do congresso e seus específicos contextos políticos e sociais, e, nesse âmbito, com as condições específicas da educação e da leitura, da produção acadêmica sobre educação e leitura e com projetos institucionais de leitura.

Com o objetivo de apresentar e problematizar essas relações possíveis, no Quadro 1 apresento uma síntese de informações relativas às 17 edições do Cole: data, local, temática e presidente da ALB, quando da realização do congresso, a partir de 1981, ano de fundação dessa associação, promotora do congresso.

Quadro 1 – Edições do Cole, data, local de realização, respectivas temáticas, moções e presidentes da ALB

Edição	Data e local	Temática	Moções	Presidente da ALB
1º	23 e 24.9.1978 Centro Convivência Cultural (CCC)	Leitura para todos	–	–
2º	De 22 a 28.10.1979 CCC	Pedagogia da leitura	–	–
3º	De 13 a 15.11.1981 CCC	Lutas pela democratização da leitura no Brasil Subtemas: leitura e realidade brasileira; leitura e literatura; leitura e cultura popular; o livro e as bibliotecas.	De incentivo, repúdio, pesar, apoio, solidariedade, solicitação.	Ezequiel T. da Silva (diretoria provisória desde 14.11.1981)
4º	De 12 a 15.11.1983 Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus (EEP SG) “Culto à Ciência”	Leitura na sociedade democrática: do discurso à ação	–	Ezequiel T. da Silva (diretoria provisória)
5º	De 31.8 a 3.9.1985 CCC e PUC-Campinas	O professor e a leitura	Política de bibliotecas escolares e de formação de professores	Ezequiel T. da Silva (diretoria provisória)
6º	De 10 a 13.9.1987 CCC; EEP SG “Carlos Gomes”	Leitura: a questão dos métodos e os métodos em questão	–	Ezequiel T. da Silva 1986-1987

Edição	Data e local	Temática	Moções	Presidente da ALB
7º	De 8 a 10.9.1989 CCC, EEPSC “Carlos Gomes”; Colégio Pro- gresso	Nas malhas da leitura: puxando outros fios		J. W. GERALDI 1988-1989
8º	De 23 a 25.7.1991 Unicamp, Biblioteca Pública Municipal, CCC	Leitura: autonomia, trabalho e cidadania	De protesto e de apoio às universidades públi- cas	Ezequiel T. da Silva 1990-1991
9º	De 25 a 28.7.1993 Unicamp	Leitura, conquista de uma realidade		José E. de Andrade 1992-1993 (Rute B. de Pontes – dezembro de 1992/outubro de 1993)
10º	De 17 a 21.7.1995 Unicamp	Leitura e sociedade		Luiz Percival L. Britto 1994-1995
11º	De 15 a 18.7.1997 Unicamp	A voz e a letra dos excluídos		Luiz Percival L. Britto 1996-1997
12º	De 20 a 23.7.1999 Unicamp	Múltiplos objetos, múltiplas leituras: afinal, o que lê a gente?		Luiz Percival L. Britto 1998-1999
13º	De 17 a 20.7.2001 Unicamp	Com todas as letras, para todos os nomes		Luiz Percival L. Britto 2000-2001

Edição	Data e local	Temática	Moções	Presidente da ALB
14º	De 22 a 25.7.2003 Unicamp	“As coisas. Que tristes são as coisas, consideradas sem ênfase” – Carlos Drummond de Andrade “O analfabeto, principalmente, o que vive nas grandes cidades, sabe, mais do que ninguém, qual a importância de saber ler e escrever, para a sua vida como um todo. No entanto, não podemos alimentar a ilusão de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo de trabalho.” – Paulo Freire		Luiz Percival L. Britto 2002-2003
15º	De 5 a 8.7.2005 Unicamp	“Pensem nas crianças mudas telepáticas” – Vinicius de Moraes		Luiz Percival L. Britto 2004-2005
16º	De 10 a 13.7.2007Unicamp	“Há muitas armadilhas no mundo e é preciso quebrá-las” – Ferreira Gullar		Ezequiel T. da Silva 2007-2008
17º	De 20 a 24.7.2009 Unicamp	“O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê./ É preciso transver o mundo” – Manoel de Barros		Norma S. A. Ferreira 2009-2010

Fonte: Elaborado pela autora.

Para os objetivos desta exposição e considerando as possibilidades de compreensão mencionadas, proponho o agrupamento das temáticas do Cole em quatro momentos.¹⁵

O *primeiro momento* corresponde ao período de 1978 a 1987, durante o qual se realizaram seis edições do congresso – do 1º ao 6º Cole. De 1981 até 1987, o presidente da ALB foi o professor Ezequiel Theodoro da Silva (FE/Unicamp).

Os objetivos estabelecidos para o 1º Cole são:

- REFLETIR mais incisivamente sobre a problemática da leitura e da divulgação da cultura no contexto brasileiro;
- CARACTERIZAR a importância da literatura (infantil e adulta) na formação do leitor crítica;
- FORNECER aos professores de todos os níveis de ensino algumas propostas para a melhoria do ensino da leitura. (Congresso de Leitura do Brasil, 1978)

No caderno de resumos do 1º Cole, Ezequiel Theodoro da Silva, na condição de organizador do congresso, assim avalia os resultados desse evento, evidenciando seu pioneirismo:

Apesar de alguns pesares e desencantos, os resultados do Cole foram bastante satisfatórios. Eu diria que foi uma primeira experiência – pioneira mesmo – que abre portas para reflexões mais constantes e incisivas na área de leitura. (ibidem, p.1)

Com base nas moções, recomendações, avaliações do congresso (contidas nas respostas a questionário apresentadas por 34 participantes) e propostas para o 2º Cole, ainda no *Caderno de resumos* do 1º Cole, Ezequiel Theodoro da Silva (1978, p.95) destaca o seguinte:

15 Utilizo aqui a denominação “momento” para identificar não exatamente um período histórico, mas momentos cruciais para o movimento histórico sintetizado nas temáticas do Cole, nos quais considero que se encontram condensadas as tensões e contradições que caracterizam esse movimento. Explicações mais detalhadas a respeito desse conceito de “momento” se encontram em Mortatti (2000a).

O interesse pelo acompanhamento foi muito reforçado pelas respostas à última pergunta do questionário que dizia respeito à formação de uma Associação de Leitura e de um centro de leitura na Unicamp. A grande maioria (93,5%) dos respondentes disseram querer participar dessa associação, cujas atividades principais seriam as seguintes:

- publicação de uma revista especializada
 - organização de congressos e seminários
 - pesquisa sobre leitura
 - implantação de bibliotecas escolares
 - cursos de atualização
- [...]

A ideia de organização de uma associação é dever importante merecendo a atenção dos professores do Departamento de Metodologia do Ensino da faculdade de Educação – Unicamp.

No discurso de abertura do 2º Cole, intitulado “Leitura ou ‘lei dura’?”, o coordenador geral do evento, Ezequiel T. da Silva (1979, p.3), assim define a crise da leitura, naquele momento histórico, e formula o tema geral e o objetivo fundantes do congresso:

O problema da leitura no contexto brasileiro deve ser colocado, figurativamente falando, em termos de uma LEI DURA, isto é, um conjunto de restrições agudas que impedem a fruição da leitura por milhões de leitores em potencial. É essa mesma “lei dura” que vai colocar a leitura numa situação de crise – essa crise que não é de estranhar, pois é mero reflexo de uma crise social bem maior. Assim, numa sociedade onde estão presentes a injustiça, a desigualdade, a miséria, a fome e a falta de liberdade e democracia (que aqui são caracterizadas como elementos dessa “lei dura”), é fácil encontrar pessoas que não têm acesso à informação e aos diversos tipos de significados referenciais veiculados pelo livro.

Esse tom mais diretamente combativo caracteriza as temáticas das edições do congresso realizadas nesse primeiro momento,

voltadas, simultaneamente: ao diagnóstico e à denúncia da crise da leitura e da formação de leitores no Brasil; e à proposição de alternativas para a democratização da leitura em nosso país, a serem desenvolvidas no âmbito da escola, da biblioteca e dos movimentos populares.

Observa-se, também, que, ao longo desse momento, há crescente detalhamento na formulação dos problemas diagnosticados e denunciados, gerando formulação de subtemas, que passaram a ser discutidos em grupos de estudo/minicursos, assim como crescente ênfase em pontos de vista teóricos e alternativas de ação, relacionados mais diretamente com o ensino da leitura, em especial o da literatura, e com a educação escolar e, por isso, envolvendo professores.

Quanto às moções aprovadas nas assembleias de encerramento das edições do congresso realizadas nesse momento,¹⁶ nelas se podem ouvir as vozes dos sujeitos participantes do evento, que, na maioria, eram: professores de língua e literatura do então ensino de 1º e 2º graus, professores universitários, bibliotecários, editores, representantes sindicais e de movimentos populares.

No 3º Cole, foram aprovadas moções: de incentivo a iniciativas de formação de profissionais em editoração e de professores e à criação de bibliotecas para trabalhadores e estudantes; de repúdio às condições de trabalho do professor e às publicações facilitadoras para estudantes; de pesar, pelo fechamento do jornal *Movimento*,¹⁷ e de solidariedade a seus editores; de apoio ao Centro de Memória Sindical e à luta em defesa da autonomia universitária da Unicamp; e solicitação de concessão, por parte das editoras, de descontos aos sindicatos.

No 5º Cole, foram aprovadas: moção contrária a projetos assistencialistas de distribuição gratuita de livros didáticos e a favor da

16 Até o momento, pude localizar, nos anais das diferentes edições do Cole, apenas as moções aprovadas no 3º, 5º e 8º Coles. Presumo que existam moções aprovadas nas demais edições do congresso, mas que foram encaminhadas especificamente nos respectivos seminários temáticos e não se encontram registradas nos anais do congresso.

17 O jornal *Movimento* foi lançado no dia 7 de julho de 1975 e, com os jornais *Opinião* e *O Pasquim*, foi um dos importantes órgãos da “imprensa alternativa” durante a ditadura militar imposta em 1964 no Brasil.

criação de bibliotecas públicas e escolares e de políticas de educação e leitura para todos; e moção solicitando condições para que o professor formasse leitores e que a pesquisa sobre leitura não ficasse apenas a cargo da universidade.

O *segundo momento* corresponde ao período de 1989 a 1993, durante o qual se realizaram três edições do congresso – do 7º ao 9º Cole. Durante esse momento, foram três os presidentes da ALB: de 1988 a 1989, João Wanderley Geraldi (IEL/Unicamp); de 1990 a 1991, Ezequiel T. da Silva (FE/Unicamp); e de 1992 a 1993, José E. de Andrade,¹⁸ cujo mandato foi concluído pela professora Rute B. de Pontes.

As temáticas das edições do Cole realizadas nesse segundo momento caracterizam-se pela ênfase na necessidade de consolidação de conquistas relacionadas com a democratização da leitura e com a formação de leitores, assim como com a ampliação das possibilidades e das instâncias envolvidas nas discussões e proposições a respeito da leitura.

Como se constata por meio, por exemplo, da organização de grupos de estudos e minicursos durante o evento, intensifica-se, também, a tendência à diversificação de temas, problemas, pontos de vista teóricos e alternativas de ação relativos à leitura, como decorrência da necessidade de avanços em relação às conquistas obtidas até então.

Na “Fala de abertura” do 7º Cole, em 1989, o então presidente da ALB, João Wanderley Geraldi (1991b), assim justifica a necessidade de se “puxarem outros fios”, nas “malhas da leitura”, em consonância com as especificidades do contexto histórico:

Este nosso 7º Congresso, realizado no contexto de um tempo difícil, coincide também com um tempo de enfrentamento de desafios: de concretizar sonhos, de decidir políticas, de praticar mudanças. E se vivemos em misérias públicas do analfabetismo, de

18 Até o momento, não localizei informações sobre o vínculo profissional desse professor e da professora Rute Pontes.

pobreza, de fome, queremos viver também o direito, para a grande maioria de nós pela vez primeira, de escolha e de decisão entre caminhos alternativos a seguir na construção da sociedade brasileira. Um direito da cidadania conquistada a duras penas. E a ele, outros direitos, muitos, a conquistar e, mesmo, a descobrir.

“NAS MALHAS DA LEITURA, PUXANDO OUTROS FIOS” há de enfrentar a distância entre a realidade de um país [...] e o sonho da leitura como uma prática social possível a todos os brasileiros.

No intervalo entre sonho e realidade, a ação possível vem tornando possível o impossível [...].

Este o porquê deste congresso tentar trazer para dentro da pesquisa acadêmica ou para dentro da prática pedagógica a visão daqueles que fazem da produção do que se lê o seu cotidiano, produção que não se limita ao texto verbal, mas que coloca, a cada dia, diferentes objetos de leitura.

No 8º Cole foram aprovadas: moções de protesto contra o esquecimento das autoridades, de diferentes estados do país, em relação à educação, aos professores e a projetos inovadores para a escola pública, e contra a insensibilidade do governo federal em relação à greve dos professores das universidades federais; e moção de apoio às universidades públicas.

O *terceiro momento* corresponde ao período de 1997 a 2007, durante o qual se realizaram sete edições do congresso – do 10º ao 16º Cole. De 1995 até 2007, foram dois os presidentes da ALB: de 1995 a 2005, Luiz Percival Leme de Britto;¹⁹ e de 2007 a 2008, Ezequiel T. da Silva.

As temáticas das edições do Cole realizadas nesse terceiro momento caracterizam-se pela insistência em temas e problemas relativos à leitura e aos discursos sobre a leitura, relacionadamente ao balanço dos avanços alcançados e dos problemas persistentes nas

19 Até o momento, não localizei informações sobre o vínculo profissional desse professor nos períodos de suas gestões como presidente da ALB.

discussões e propostas, no âmbito das novas relações entre leitura e sociedade, a fim de contemplar a multiplicidade de enfoques e de subtemas, que, a partir de então, ampliam-se e passam a constituir seminários temáticos, visando a contemplar diferentes aspectos da educação e da leitura, como a partir da décima edição, em 1995: letramento, cultura escrita, inclusão escolar e social, gênero, mídia e educação, educação indígena, educação de jovens e adultos, educação infantil, educação matemática.

Desse acolhimento, resultou a ênfase em multiplicidade de enfoques e subtemas relacionados com a leitura, a partir do 11º Cole, em 1997, nos encontros internos/seminários temáticos. Ampliou-se, assim, a parceria do Cole com organizações representativas das ações e dos estudos relativos aos temas dos seminários, e, nas 12ª e 14ª edições, o Cole abrigou a realização de, respectivamente, duas edições do Congresso de História do Livro e da Leitura no Brasil (Cohilile).

A organização em seminários é assim justificada nos anais do 14º Cole:

O Congresso de Leitura do Brasil, desde sua [11ª] edição, realizada em 1997, se organiza em seminários temáticos de diferentes áreas de Educação, sempre tendo como eixo principal as questões de letramento. Esta forma de organização tem permitido não apenas a ampliação quantitativa e qualitativa da participação do público, assim como alargado as fronteiras do debate, numa perspectiva transdisciplinar, sobre cultura escrita, não o restringindo ao texto literário e à promoção da leitura. Para nós, o letramento é algo característico da educação na sociedade de escrita e compreende as diferentes formas de educar e de organização do espaço público.

Tal perspectiva desloca a ideia de que o ensino da leitura deva concentrar-se no texto literário, pois as últimas reflexões sobre Cultura Escrita, Letramento e Educação postulam que a sociedade moderna está perpassada por condições de eventos e situações em que o domínio e o exercício da leitura são necessários.

[...]

O 14º Cole compreende 16 congressos simultâneos, cujo ponto de ligação é o debate sobre cultura escrita, conhecimento e formas de participação social. As modificações em relação aos congressos anteriores resultam tanto da expansão dos temas, como do avanço que se tem na compreensão de certas áreas.

[...]

Para a organização dos seminários, buscamos parceria de organizações representativas.

[...]

Este modo de organização permite a aproximação de diferentes grupos de trabalho e garante a qualidade dos seminários e do congresso como um todo, além de estimular o intercâmbio técnico e científico. O esforço agora é para que os seminários ganhem vida própria e ocorram também em outros espaços independentes do Cole. (Congresso de Leitura do Brasil, 2003)

Também ampliando a abrangência das novas possibilidades de reflexão e discussão, a partir da 14ª edição, em 2003, as temáticas do Cole passam a ser sintetizadas por meio de versos de poemas de poetas brasileiros contemporâneos, devendo-se destacar que, nessa edição, ao lado de versos de Carlos Drummond de Andrade, apresenta-se um trecho de texto do educador brasileiro Paulo Freire.

Nas palavras de Luiz Percival Leme de Britto (2003), então presidente da ALB:

Do ponto de vista do discurso sobre a leitura, encontramos mudanças significativas, as quais, inclusive, resultam em parte de teses levantadas e discutidas nas últimas quatro edições do Cole. Já não se fala tanto em leitura redentora nem se repete tanto a ladainha de que o brasileiro não lê ou não gosta de ler. Enfatiza-se agora, inclusive, nos novos programas oficiais, a questão do acesso à leitura e à educação, compreendidas como ações complementares.

Mas é pouco. Por isso, o tema do 14º Cole aponta para o debate social e para as pesquisas que se fazem em letramento, cultura escrita, leitura e educação, a necessidade de se considerarem as condições

materiais e políticas objetivas em que se dá a formação dos sujeitos e a circulação de valores e da informação.

Essa ampliação de enfoques, subtemas e perspectivas teóricas relativos à leitura se mantém até esta 17ª edição do Cole; apesar disso, não tenho certeza sobre a possibilidade de considerar esta edição como parte do terceiro momento. Por esse motivo e acolhendo reflexões ocorridas no debate que se seguiu à exposição deste texto, proponho, ainda que provisoriamente, considerá-la como a primeira edição do que poderá vir a ser compreendido, em futuro próximo, como o *quarto momento* na história desse congresso.

Indícios dessa possibilidade são, por exemplo: a organização do congresso em torno não mais de seminários, mas de eixos temáticos, que totalizam 21, com destaque para um desses eixos em que se tematiza a ALB; o fato de nesse momento, pela primeira vez, uma mulher, a professora Norma Sandra de Almeida Ferreira, ocupar a presidência da ALB e coordenar a organização do evento; e os objetivos, formulados para esta 17ª edição, os quais envolvem tanto balanço sistemático do congresso, incorporando tendência já iniciada quando da comemoração dos 25 anos do Cole, em 2003, quanto proposição de moções e sugestões “que possam contribuir para com o *adensamento* das políticas de leitura para o país” (grifo meu).

O Cole, suas temáticas e moções na história da leitura no Brasil

Nas últimas três décadas, o mundo mudou em muitos aspectos. A fertilização *in vitro* já não é mais uma novidade, os computadores se tornaram corriqueiros, a internet mudou radicalmente processos de leitura e de disseminação de informações de todos os tipos, inclusive por meio de bibliotecas digitais e de disponibilização de livros em edições digitais, tendendo a ocupar o espaço do livro impresso e de outros suportes de texto e contribuindo, decisivamente, para o

processo de globalização e mundialização que sucedeu a queda do Muro de Berlim em 1989.

No Brasil, a democracia foi se consolidando, apesar de tudo, e, neste início de terceiro milênio, a educação se estende a ampla camada da população, as taxas de analfabetismo tendem a diminuir, encontram-se consolidadas políticas públicas de leitura e de acesso ao livro, e a democratização da leitura, embora seja um problema sempre atual, assume outros sentidos em busca de outras conquistas.

Em 2008, a nova LDB completou 12 anos, a nova Constituição brasileira, 20 anos, e o Partido dos Trabalhadores, 28 anos; a revista *Leitura: Teoria & Prática* completou 27 anos, e o Cole, 30 anos. Ao longo dessas três décadas, esse congresso vem sendo realizado com número sempre crescente de participantes – mais de cinco mil, nesta 17ª edição – e de trabalhos inscritos – mais de dois mil, nesta edição –, e foi avaliado como evento “Qualis A”, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Como indicam as temáticas e moções apresentadas anteriormente, a permanência do Cole no tempo pode ser atribuída ao fato de as contribuições desse congresso não se terem esgotado, em sua interlocução analítico-propositiva com o movimento histórico relativo à leitura no Brasil.

Esse é o aspecto que, dentre tantos outros, a proposta de balanço mais sistemático desta edição propicia compreender: ao longo desses 30 anos, mantendo-se o tema geral e o objetivo fundantes do Cole, os sentidos da democratização da leitura vêm se modificando/ampliando de forma inter-relacionada com mudanças das condições políticas, sociais, culturais e educacionais do país e, também, com o correspondente movimento no âmbito da pesquisa acadêmico-científica sobre leitura.

Ao longo desses 30 anos, constata-se o movimento histórico dos sentidos da luta pela democratização da leitura: da denúncia da crise da leitura e da luta pela leitura, como direito de todos por meio da leitura do livro, em especial o literário, em sua concorrência com a indústria cultural, na década de 1980, à incorporação de novas linguagens, de novos temas, novos objetos de leitura e novos suportes

de texto, de novos olhares de pesquisadores e de professores, de novas áreas e perspectivas trans e interdisciplinares, de novos sujeitos leitores, novos lugares, novos agentes e novas instituições responsáveis pela democratização da leitura no Brasil,

Constata-se, sobretudo, o esforço de alargamento e ampliação, a fim de incluir a diversidade, com o propósito de propor para transformar a realidade da leitura no Brasil. Como decorrência também das proposições desse congresso e da constatação de “crise crônica”, ao longo das três últimas décadas, a preocupação com a leitura deixou de se restringir à escola e ao ensino, para ser assumida como política pública, cuja discussão e proposição o Cole também passou a acolher; deixou de ser exclusividade de professores de português e de bibliotecários, para ser assumida também por professores de outros componentes curriculares e por pesquisadores de outras áreas de conhecimento.

Permanecem, porém, o tema geral e o objetivo fundantes desse congresso. E certamente permanecem, porque as necessidades que motivaram a criação do Cole continuam constantemente repostas, assim como seus idealizadores permanecem à frente da ALB e do Cole, diretamente, por meio de participação ativa, ou indiretamente, por meio das novas gerações de professores e pesquisadores que sucedem àqueles e que foram por eles formados.²⁰

Todas essas considerações podem ser utilizadas para explicar a permanência e atualidade do Cole, mas certamente não são suficientes. Por ora, podemos contar com as explicações formuladas pelos que estiveram e/ou estão ativamente envolvidos com o congresso e com a ALB.

Assim explica, em entrevista ao *Jornal da Unicamp* e em editorial da revista virtual *Linha Mestra*, Ezequiel Theodoro da Silva, um dos idealizadores do Cole e presidente de honra da ALB:

20 Podem-se considerar como representativos, entre muitos outros, dessa permanência de necessidades: a publicação, até os dias atuais, do livro *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi, editado pela Ática, a partir de 1997; e o lançamento, neste ano, de *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*, organizado por Regina Zilberman e Tania M. K. Rösing (Global, 2009).

Sugerimos Cole para dar a ideia de colar, ficar para sempre. (Silva apud Cruz, 2003)

Os organizadores [do 1º Cole] não podiam imaginar que, 30 anos passados, o Cole viria a se tornar o principal fórum de discussão dos problemas da leitura em nosso país.

O espaço deste editorial é pequeno para alistar todos os grandes pensadores nacionais e internacionais que já se apresentaram nos Coles. Mas, é importante lembrar que algumas vozes que aqui ecoaram, como aquela de Paulo Freire em 1981 ou então a de Jorge Larrosa em 2007 – essas vozes, somadas a centenas de outras, certamente apontaram novos rumos para se pensar a leitura em nosso país. O Cole nunca esteve atrelado a esta ou aquela política governamental; por isso mesmo, o livre-pensar, o debate, a denúncia e a crítica sempre residiram dentro dele através das falas dos expositores.

Há quem diga que o Cole construiu uma tradição de qualidade e de bom atendimento aos participantes de todos os pontos do país. Gerou uma certa informalidade que une e aproxima as pessoas, criando laços e redes de interação que permanecem no tempo e superam as distâncias. Quer dizer: ainda que se coloque como um megaevento dentro do contexto da educação brasileira, o Cole nunca se deixou “profissionalizar” para cair numa impessoalidade ou num ajuntamento de pessoas de diferentes procedências. O congressista não perde o seu estatuto de sujeito ao se inscrever no evento. (Silva, 2009)

Retomando palavras de presidentes anteriores da ALB, como, Ezequiel T. da Silva e Luis P. Britto, em texto, relativo aos 25 anos do Cole, assim explica Norma Sandra de Almeida Ferreira (2003):

Nesta luta configura-se o que seria para os Congressos de Leituras sua principal marca de distinção: a educação é sempre um ato político. Uma afirmação que buscava combater a outra em que se entendia a educação como um fenômeno estritamente técnico-pedagógico, portanto, inteiramente autônomo e independente da questão política. E, em companhia desta, uma outra afirmação: a de que a

leitura não era apenas domínio de habilidades mentais, mas o ato de ler é, sem dúvida, um forte instrumento de combate à ignorância e alienação. (Ezequiel T. da Silva, 1981).

[...]

Os primeiros COLEs (1978, 79, 81) vão se configurando como lugar de construção de um trabalho, uma reflexão que não se fazem sozinhos, mas são compartilhados coletivamente; lugar de mobilização e confronto de muitas vozes diversas e, talvez, dispersas, vindas de diferentes regiões do país [...]

[...]

Se até então, a tônica das discussões era a insistência de uma crise da leitura, uma inadequação dos leitores e dos formadores de leitores e dos espaços de leitura que precisavam ser superadas pela ação política e pedagógica, em busca de um leitor melhor, mais crítico, mais fluente, mais assíduo na prática, com mais possibilidade de acesso aos livros, um professor melhor “equipado”, melhor formado, uma escola e biblioteca mais aparelhadas, na década de 90, o Cole assume que a insistência neste ponto de vista vem contribuindo para ignorar, desconhecer, ocultar outros modos de inserção dos sujeitos nas formas da cultura, deixando de colocar em pauta que a promoção ou exclusão desta ou daquela leitura estão diretamente envolvidas com questões culturais, políticas, históricas e sociais.

[...]

Podem dizer que somos teimosos em repetir a cada dois anos a mesma coisa. É uma *questão de ênfase*: para nós, prevalece a necessidade de lutar pela construção de uma sociedade em que ocorra o efetivo acesso de todos aos bens materiais e culturais que resultam da produção coletiva, ainda que fiquem propriedade de apenas uma parte, como nos coloca Luís Percival Britto, atual [14º cole – 2003] presidente da Associação de Leitura do Brasil. (grifo no original)

Assim explicam aqueles, que, citando-se mutuamente, com põem certa “voz da ALB”, que se pode “ouvir” no portal eletrônico dessa associação:

No transcorrer de seus 30 anos, o evento conseguiu, além de credibilidade e respeitabilidade (Qualis A – pela CAPES), uma grande projeção nacional no debate da leitura em nosso país, principalmente da leitura escolarizada. (Congresso de Leitura do Brasil, 2009)

Depois de 30 anos de Cole e 27 de revista *Leitura: Teoria & Prática*, percebemos transformações no panorama cultural brasileiro. No que concerne às práticas de leitura e circulação de impressos, houve um aumento de linhas editoriais e uma multiplicação de instrumentos de formação profissional, de modo que, por hipótese, a divulgação de ideias e opiniões teria encontrado seu espaço. Poderíamos imaginar, até, que já não há novidades a serem ditas no campo da leitura. No entanto, se a informação está disponível, o mesmo não se pode dizer do acesso a ela, particularmente da matéria crítica. Grande parte da população não tem condições de usufruir a produção cultural e intelectual do país, seja pela exclusão econômica (agravada com a globalização), seja pela manipulação da informação pelos instrumentos de poder, o que é, também, forma de exclusão. A questão que se coloca não é mais como divulgar e promover a leitura, mas de como garantir o acesso da maioria da população à cultura e à educação. A ALB é um espaço privilegiado de análise e crítica das condições de leitura no país e lugar de luta pela efetiva garantia do exercício da cidadania pela maioria excluída. (Associação de Leitura do Brasil, 2009b)

Certamente são possíveis outras explicações de outros pontos de vistas. Quanto a mim, não arrisco nenhuma explicação definitiva, além das que aqui já apresentei, indiretamente, e as quais sintetizo com base na seguinte hipótese: a permanência do Cole se deve ao fato de que as necessidades a que respondia, quando de sua criação, continuam sendo repostas, sem mudanças profundas de paradigma teórico no âmbito do ensino de leitura e escrita,²¹ seja porque a crise

21 Essas últimas três décadas correspondem ao período histórico que, no âmbito do ensino de leitura e escrita no Brasil, denomino “quarto momento crucial”,

da leitura tornou-se crônica, seja porque, em 30 anos, novas gerações chegaram e continuam chegando à cena educacional e cultural brasileira e atuam com os antigos protagonistas. A todos eles, o Cole tem algo a dizer, seja como ênfase do já sabido, seja como apresentação do novo; e todos eles encontram espaço no Cole, mesmo neste momento histórico em que se constata a proliferação de eventos acadêmico-científicos em diferentes áreas do conhecimento correlatas à do Cole.

Por isso, tendo a concordar com um aspecto sempre presente nas explicações dos diretamente envolvidos na organização do Cole: o congresso “colou” – congregou e congrega pessoas, temas, propostas. Afinal, uma coisa é um congresso, outra, um ajuntamento, parodiando o poema “Que país é este?”, de Affonso Romano de Sant’Anna, um dos homenageados nesta 17ª edição do Cole.

E “colou” talvez ainda porque, mesmo que “em sobressaltos”, como a vida e a linguagem, sobre a qual se tece a leitura, o tema geral e o objetivo fundantes do Cole não se esgotaram, já que, parafraseando Haquira Osakabe (1982), homenageado *in memoriam* nesta edição do congresso: o acesso ao mundo da escrita é um direito a ser conquistado por todos os sujeitos em sua história de constituição como tal, em sua luta para sobreviver às “crises”. Ou, ainda, “colou” porque, parafraseando Manoel de Barros, autor do poema-tema desta 17ª edição, os organizadores e participantes do Cole têm sempre buscado “Tirar da natureza as naturalidades/fazer cavalo verde, por exemplo/Fazer noiva camponesa voar – como em Chagall”.

Por isso, cabe pensar, também, que o Cole tende a permanecer por muito tempo, ainda, e que, por meio da história sintetizada especialmente nas temáticas e nas moções do congresso, é também possível contar a história da leitura e da pesquisa sobre a leitura no Brasil.

Como não poderia deixar de ser, porém, a história do Cole é marcada por tensões e contradições, indicativas da complexidade de seu tema geral e objetivo fundantes, em sua relação com o passado

ainda em curso na história do ensino de leitura e escrita; até os dias atuais, o construtivismo é o paradigma teórico hegemônico para esse ensino (Mortatti, 2000a).

recente e com o presente do país. Trata-se de uma história sempre conduzida por “&”, não indicativo de mera adição, oposição ou justaposição, mas indicativo de relação dialética que propõe a síntese da contradição e da diferença, sem, contudo, desconsiderar nem homogeneizar os diferentes sujeitos, os diferentes objetivos e as diferentes perspectivas na relação entre leitura & sociedade. Uma história que não cabe em relatos, nem se caracteriza pela eterna repetição dos mesmos fatos, nem pela sucessão linear ou evolutiva desses fatos rumo a um ponto de culminância no presente, livre de conflitos e resultante apenas da boa vontade de alguns. Uma história, portanto, feita de muitas vozes & muitas mãos, que deve também ser contada por muitas vozes & escrita por muitas mãos.

Por tudo isso, como adverti, o que aqui apresento são apenas apontamentos que, no diálogo com tantos outros, podem contribuir para a escrita da história do congresso e, indiretamente, para a formulação de respostas também a duas outras questões de fundo: “Para que serve a história?”²² e “Tem tanta coisa, assim, para falar de leitura, para fazer tanto congresso?”²³

A primeira dessas perguntas se refere à função e à “utilidade” da abordagem histórica; a segunda, à relevância de um “congresso teimoso”, cujo tema parece ser incompreensivelmente inesgotável, aos olhos de leitores comuns. Ambas condensam o desafio que proponho e o convite que faço, em público: produzirmos uma história do Cole, a muitas vozes & muitas mãos.

Esta é minha modesta contribuição nesta mesa. Contribuição de quem acompanhou a história deste congresso e dela participou mais diretamente, mas também contribuição de quem estuda a leitura, seu ensino e sua história e de quem considera que fóruns de

22 Trata-se de paráfrase da já clássica pergunta “*Papa, explique-moi donc à quoi sert l’histoire*” (“Pai, explique-me, pois, para que serve a história”), feita pelo filho de Marc Bloch (1886-1944) e com a qual esse historiador francês inicia o livro *Introdução à história* (Bloch, 1997, p.75)

23 Essa foi a pergunta que me fez uma campineira anônima, explicitando sua surpresa, quando, em minha resposta à sua curiosidade, disse-lhe que estava em Campinas para participar de um congresso de leitura que se realizava havia 30 anos.

discussão como este, do porte deste e com a permanência histórica deste devem durar no tempo. Contribuição que resulta do esforço de restringir o que a memória, entusiasmada, quer alargar, de reunir tantos documentos dispersos reclamando atenção; uma contribuição que resulta da compreensão de que a história do Cole está por ser escrita, porque faz falta.

Trata-se, portanto, de contribuição sujeita a muitos riscos: de abordar o passado recente e o presente, vividos não somente por mim; de cometer injustiças em relação a sujeitos dessa história; de ser traída pela inevitável seleção de fatos e de documentos, tão arbitrária quanto afetiva, apesar do esforço de objetividade.

Mesmo assim, corri o risco maior de apresentar estes apontamentos, esperando que despertem em tantos outros muitas mais possibilidades e necessidades. O debate está aberto. A história, também.

8

○ DIREITO AO TEXTO (2010)^{1,2}

1

O tema que escolhi para este texto me fez evocar, como uma *madeleine* proustiana, o filme *Balzac e a costureirinha chinesa* (França/China, 2002), de Dai Sijie.³ A história se passa na China, no início da década de 1970, no auge da “Revolução Cultural”, comandada por

1 A formulação deste título se inspira em artigo de Antonio Candido (2004), no qual, de acordo com Fischer (2007), tem-se “[...] uma apaixonada defesa republicana da literatura como um dos direitos humanos fundamentais, artigo que deveria ser lido como oração diária pelos professores de língua e literatura em toda parte.

2 Publicado originalmente em Mortatti (2010). Este texto foi elaborado para exposição na mesa “Alfabetização e letramento: para além do texto”, durante o II Seminário Nacional e V Seminário Regional de Formação de Professores – “Alfabetização e letramento – possibilidades de inclusão social”, evento promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC), pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização da Universidade Federal de Santa Maria (Gepfica/UFSM) e pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale/UFGM), e realizado em Santa Maria, no Rio Grande do Sul, de 7 a 10 de maio de 2007. Livre-docente pela Unesp. [Nota da organizadora]

3 O título original do filme é *Balzac et la petite tailleuse chinoise*. O roteiro foi escrito por Dai Sijie e Nadine Perront, baseado em livro de Dai Sijie, cuja leitura recomendo, além do filme, evidentemente.

Mao Tsé-tung, que deu início a um período de grande instabilidade política e, ao mesmo tempo, de grande esforço de transformação ideológica e econômica. Dentre um conjunto de medidas drásticas, o governo chinês promoveu o expurgo de livros considerados “reacionários”, “burgueses” e símbolos da “decadência ocidental”, fecharam-se as universidades e jovens intelectuais de famílias “reacionárias” foram enviados para o campo para serem “reeducados por camponeses pobres”.

Ma e Luo são dois jovens universitários de Pequim, que, por serem filhos, respectivamente, de médico e dentista “burgueses”, são considerados inimigos do povo e enviados para a “reeducação cultural” entre camponeses de uma aldeia isolada em uma montanha da China. Lá são submetidos a uma dura e bruta rotina, que suportam com certa dose de bom humor e de leveza possível, e lá também conhecem a costureirinha chinesa, a mais bela moça da região, pela qual ambos se apaixonam e a quem Luo promete salvar da ignorância.

A oportunidade para cumprir essa promessa se apresenta quando a costureirinha informa que outro jovem em “reeducação” na montanha, o “Quatro-Olhos”, guardava escondida uma mala com livros proibidos. Os três jovens conseguem roubá-la e, ao abri-la, descobrem um tesouro precioso: livros de Honoré de Balzac, Alexandre Dumas, Gustave Flaubert, Charles Baudelaire, Jean-Jacques Rousseau, Fiodor Dostoievski, Charles Dickens, entre outros. Deslumbrados, escondem a mala em uma gruta distante e vão retirando os livros um de cada vez, para que não perdessem todos, se fossem denunciados.

Com a descoberta dos livros proibidos, inicia-se uma revolução na vida dos três jovens. Ma e Luo descobrem livros aos quais até então não tinham podido ter acesso, porque foram proibidos justamente no período em que eles haviam aprendido a ler e escrever; e a costureirinha descobre, por meio desses livros, o mundo da leitura e escrita do qual até então estava excluída. Ela aprende a ler e escrever, aprende o sentido de ler e escrever, e, com isso, aprende que “o homem primitivo tem só sentimentos; o homem civilizado tem

sentimentos e ideias”, que os sentimentos e as ideias lhe permitem ter acesso a outras realidades, sequer conhecidas até então, e que pode usufruir uma nova condição como ser humano e como mulher.

2

Entre os muitos belos e comoventes aspectos do filme (como a fotografia e a trilha sonora), destaco, para comentar aqui, o processo de aprendizado da leitura e escrita pela costureirinha. Surpreendente, inacreditável mesmo, aos nossos olhos de hoje! Uma costureirinha analfabeta, que sempre vivera num ambiente iletrado, cultural e economicamente miserável, numa aldeia de camponeses, perdida no meio de uma distante montanha chinesa, aprendeu a *desejar* ler e escrever, e, por isso, pôde aprender também a ler e escrever enquanto aprendia por que e para que ler e escrever.

Mas *não aprendeu sozinha*, por meio de mero contato com os livros, como “autodidata” que vai, de pouco em pouco, decifrando o “código escrito” e lhe atribuindo, cumulativamente, um sentido, até ser considerada alfabetizada. Em vez disso, aprendeu a leitura, a escrita e seus sentidos com Balzac, por intermédio de dois jovens “estrangeiros”, ávidos pela vida e pela liberdade e sinceramente curiosos por ler, para saber o que continham os livros proibidos; e, quando o fizeram, foram tocados pela beleza estética.

A costureirinha *não* precisou se perguntar, num misto de enfado e raiva: por que preciso aprender essas coisas chatas; que importância tem isso para minha vida? E os dois jovens *não* precisaram se perguntar: como alfabetizar? Por onde começar? Pelos nomes das letras? Pelos sons das letras? Pelas sílabas? Por palavras-chaves? Por frases? Como convencer a costureirinha da necessidade de aprender a ler e escrever? Como estimular seu gosto pela leitura e escrita? Quais os textos mais adequados a sua “faixa etária” e “nível de desenvolvimento cognitivo”? Como avaliar a costureirinha em seu aprendizado da leitura e escrita? Por meio de exercícios de “interpretação de texto”? De cópias? Ditados? Redação?

Não, a costureirinha *não era aluna*, não tinha intenção de aprender a ler e escrever; nem considerava importante esse aprendizado (ela tinha uma vaga lembrança da leitura e escrita, pois sua mãe, que perdera ainda criança, era a única que sabia ler e escrever naquela aldeia). Ela não tinha obrigação de estudar, não precisava do “diploma” para conseguir atividade melhor do que a que lhe estava destinada como “herança de família”. Ela contava apenas com o desejo de conhecer o desconhecido, que sonhava existir para além da montanha, simbolizado pelos aviões que via passarem no céu e que se ocupava em reproduzir com delicados *origamis*.

Os dois jovens não eram professores, não dispunham de nenhum material didático, nem conheciam métodos de alfabetização; não queriam ensinar primeiramente uma técnica que permitisse posterior leitura e escrita, não queriam ensinar nenhuma matéria escolar, não queriam saber/avaliar se a costureirinha tinha aprendido a ler e escrever corretamente, se estava “aprovada”; não queriam prepará-la para testes e provas de avaliação; queriam apenas salvar a costureirinha de sua ignorância. Para isso, contavam apenas e simplesmente com seus desejos, com (bons) livros para realizá-los e com os sentimentos que a costureirinha despertara neles com sua beleza, sua ânsia de liberdade e sua paixão pelo desconhecido.

Sem se aterem a programas de ensino, nem horários, sem se imporem nenhuma obrigação, nem alegarem nenhuma utilidade pragmática para suas leituras, os três jovens contavam, sobretudo, com a fecunda interação que se estabeleceu entre eles e que lhes propiciou aprenderem juntos, cada um educando e sendo educado pelos outros; a interação mediada pelo texto, que propiciou fecundarem-se possibilidades nunca antes imaginadas para suas vidas; a interação mediada por *bons* textos literários, como um exercício de fruição estética gratuita e de dura conquista de liberdade.

Por tudo isso, os três jovens nos ensinam uma inesquecível lição.

3

Dentre os livros proibidos encontrados na mala, o primeiro que despertou a atenção dos jovens foi *Úrsula Mirouët*, de Balzac. Follheiam-no, juntos e avidamente; a costureirinha se detém admirando uma de suas gravuras, cuja legenda Luo lê para ela: “a beleza de uma mulher é seu maior tesouro”. Depois de passar uma noite inteira em leitura clandestina, Ma sai de sua choupana, abre os braços e solta um grito deslumbrado: “*Úrsula Mirouët!*”. A percepção do mundo ao seu redor fora transformada por aquela leitura, e somente a espera da próxima leitura noturna poderia fazê-lo suportar a desumana rotina diurna.

Passam, então, a ler o livro para a costureirinha, que, por meio dele e com a ajuda dos jovens, aprende a ler e escrever, ao mesmo tempo que se vai explicitando a relação amorosa entre ela e Luo. Uma das mais tocantes cenas do filme sintetiza imagetivamente o processo de aprendizado da costureirinha: sentada atrás de Luo, com uma espécie de pequeno caderno improvisado apoiado nas pernas e um lápis na mão, ela escreve, oralizando, de forma silabada e hesitante, o que Luo lhe dita: “Eu-te-a-mo”. Ele lhe pede que escreva e fale mais rapidamente; ela obedece e, aos poucos, vai deixando de oralizar, de forma silabada, a escrita, até que, finalmente, o que parecia “treino” ganha sentido e se transforma na declaração de amor, que, de fato, era o que Luo queria ouvir, o que ele lhe ensinava: “Eu te amo, eu te amo, eu te amo!”. A costureirinha, por fim, escreve e lê ao mesmo tempo, com a alegria de quem o faz “de verdade”.

Como desfecho, depois de uma intensa relação amorosa com Luo, e não menos intensa relação de amizade com Ma, a costureirinha decide partir, deixando para trás a aldeia e os dois jovens, porque Balzac lhe ensinara que “a beleza de uma mulher é seu maior tesouro”.

4

O que é ensinar a ler e escrever? A quem compete esse ensino? Onde deve/pode ser realizado? Com que finalidade? A partir de que necessidade? A quem? Ensinar a ler e escrever o quê? Como? Essas são, atualmente, as primeiras e mais urgentes perguntas feitas por aqueles cuja tarefa é o ensino da leitura e escrita, principalmente para crianças em fase inicial de escolarização. Essas são, porém, uma espécie de eco de outra e “matricial” pergunta: como enfrentar as dificuldades tanto de nossas crianças em aprender a ler e escrever quanto de nossos professores em lhes ensinar? Ou como enfrentar o problema do fracasso escolar de nossas crianças, que, em termos mais recentes, evidencia-se nos resultados de avaliações de desempenho de alunos e sistemas de ensino?

Essas perguntas, assim como as correspondentes respostas, vêm sendo formuladas, desde pelo menos o final do século XIX, quando, com a proclamação da República brasileira, as práticas culturais de leitura e escrita foram escolarizadas e submetidas à organização sistemática e metódica, tornando-se seu ensino e aprendizagem estratégicos para a formação do Estado nacional e para a consecução dos ideais do regime republicano.⁴

De lá para cá, de diferentes formas, com diferentes conteúdos e por diferentes sujeitos (professores, educadores, administradores da educação, pesquisadores), visando a responder a urgências políticas, sociais e culturais do país, diferentes sentidos foram sendo atribuídos ao ensino inicial da leitura e escrita, que passou a se denominar “alfabetização”, no início do século XX.

Ensinar as crianças a ler e a escrever foi, até aproximadamente o início da década de 1980, “oficial” e predominantemente considerado como uma habilidade técnica que envolvia uma questão de métodos de alfabetização (sintético, analítico, ou mistura de ambos) relacionada com características psicológicas do

4 Essas reflexões, assim como as contidas nos tópicos seguintes deste texto, encontram-se expandidas em: Mortatti (2000a, 2004, 2007, 2008c).

aprendiz e secundarizando-se seu “pertencimento” ao ensino de língua portuguesa.

A partir de meados da década de 1980, em decorrência de outras urgências políticas, sociais e culturais em nosso país, passou-se a questionar, sistemática e oficialmente, o ensino da leitura e escrita em todos os níveis e graus de ensino. Mais específica e enfaticamente no nível da alfabetização, já que nele se concentra(va) a maioria da população brasileira, que fracassa(va) na escola, esses questionamentos se relacionaram com a assunção, também “oficial” e predominantemente da perspectiva “construtivista”, com a consequente “desmetodização” da alfabetização, ou seja, segundo essa perspectiva teórica, a alfabetização não deve estar centrada em métodos de ensino, porque depende essencialmente dos processos de aprendizagem do sujeito que constrói seu conhecimento sobre a língua escrita.

A partir de meados da década de 1990, dada a necessidade de enfrentar o persistente fracasso de nossas crianças na alfabetização, ganhou visibilidade a proposta de se pensar a necessidade de não apenas ensinar processos de codificação e decodificação da língua escrita, mas, sobretudo, letrar, objetivo que envolve as funções e os usos sociais da língua escrita, necessários ao indivíduo numa cultura letrada e necessariamente relacionados com questões sociais e culturais. E, mais recentemente, ainda em decorrência dos resultados de nossos alunos nas avaliações de larga escala de desempenho de estudantes e de sistemas de ensino, em nível nacional ou internacional, algumas outras propostas de “solução prática e urgente” vêm sendo apresentadas por pesquisadores, como a que se baseia no ressurgimento do método fônico.

Seja como for, até hoje saber ler e escrever é o principal índice de medida e testagem da eficácia da escola.

5

Quão distantes, porém, estão essas tantas respostas daquela que nos é oferecida, indireta e sugestivamente, no filme *Balzac e*

costureirinha chinesa! Perante esta resposta, aquelas podem nos parecer tão desprovidas de sentido, que nos levam a perguntar: é possível, ainda, neste país, ensinar e aprender a ler e escrever “de verdade”, algo próximo ao que ocorreu com a costureirinha e os dois jovens protagonistas do filme de Dai Sijie?

Respondo que sim, reiterando reflexões e propostas para o ensino da leitura e escrita desde a alfabetização até o ensino médio, decorrentes de pesquisas que venho desenvolvendo há mais de trinta anos e que se relacionam diretamente com minha atuação profissional, seja como professora e coordenadora pedagógica do antigo ensino de 1º e 2º graus, seja como professora e pesquisadora na universidade.

Embora desde a década de 1980 o construtivismo seja a teoria oficial e hegemônica no Brasil para pensar e praticar a alfabetização de crianças, outra proposta foi elaborada e divulgada a partir daquela década. Trata-se da proposta de ensino fundamentada na perspectiva do interacionismo linguístico e que foi elaborada por Geraldi (1984) e Smolka (1988), com base especialmente na linguística da enunciação e análise do discurso, assim como na psicologia vigotiskiana, aplicadas ao ensino de língua portuguesa desde o processo de alfabetização escolar.⁵ Certamente se deve aos fundamentos teóricos dessas propostas a introdução, nos discursos sobre ensino de leitura e escrita, de expressões, tais como “trabalho com textos” e “produção de textos” (Geraldi, 1984), se não como práticas efetivas, ao menos como parte de uma atitude equivocada que se adota por ser considerada “pedagogicamente correta”.

Para além de finalidades pragmáticas alegadas por aqueles que, com boníssimas intenções, lutam por ver oficializada, em nome da salvação de nossas crianças, a miséria cultural em que se encontra a população brasileira, considero que o que está em jogo é a constituição dos sujeitos (professor e alunos) na interação proporcionada pelas “relações de ensino” (Smolka, 1988). Essa perspectiva

5 Análises detalhadas dessas propostas se encontram em Mortatti (1999; 2014; 2017). [Nota da Organizadora]

fundamentada no interacionismo linguístico é a que oferece maiores possibilidades de enfrentarmos os problemas de nossas crianças e seus professores, porque busca não apenas responder a como se ensina, nem satisfazer as exigências de melhores resultados estatísticos, tampouco busca meios de adaptação aos precários usos e funções sociais da língua escrita em uma sociedade (semi)letrada como esta em que vivemos. Mas busca, antes e sobretudo, responder às seguintes perguntas relativas ao ensino e à aprendizagem da leitura e escrita: “Para quê?”, “Por quê?”, “Quem?”, “Para quem?”, “Quando?”, “Onde?”, “O quê?” e “Como?”.

Porque a perspectiva do interacionismo linguístico se baseia no texto, como concretude da língua e materialização do discurso, ler e escrever, ensinar e aprender a ler e escrever envolvem transitividade semântica, e seu objeto é o texto.

Entendido dessa maneira, o texto condensa e contém “tudo”: grafemas e fonemas, sílabas e palavras, frases e períodos, acentos gráficos e sinais de pontuação, ortografia e caligrafia, forma e conteúdo, autor e leitor, finalidades e necessidades, cotexto, contexto e tantos outros textos, o dito e o não dito, o mal dito e o bem dito, solidão e multidão, todos os elementos, enfim, que são imprescindíveis para se poder ler e escrever, “de verdade”. Se isolados e seriados didaticamente, porém, esses elementos não podem contribuir para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Por isso, o texto – como configuração textual – é o ponto de partida e de chegada da leitura e da escrita (Candido, 1993). Nem aquém, nem além, nem por trás, nem nas “entrelinhas”: é no texto e somente nele, portanto, que se encontra o sentido.

O texto é o mapa do sentido, esse “elemento de liberdade que transpassa a necessidade” (Bakhtin apud Todorov, 2003, p.XXXII). A leitura e escrita são os meios de transporte para acessar esse território, são um exercício da liberdade, dependente da interação dos companheiros de viagem, professor e alunos; por meio da leitura de configurações textuais, aquele ensina um roteiro a guiar os viajantes; e estes aprendem a ler e produzir textos, conquistando, assim, o direito a acessar o território do sentido.

Em síntese: o texto é a certeza de que existe o lugar, a unidade nuclear do sentido, do qual é uma representação; por isso, o texto guarda sangue e tesouros, que, para serem acessados, demandam que seja considerado o conjunto de aspectos da configuração textual, como um conjunto indivisível de sentido e que poderia ser sintetizado nas respostas às seguintes perguntas que se podem fazer, desta vez, a um texto, quando se lê e esse escreve: “Por quê?”, “Para quê?”, “Quem?”, “Para quem?”, “Quando?”, “Onde?”, “O quê?” e “Como?”.

6

E este é o ponto de vista que defendo: não há desenvolvimento cognitivo sem aprendizagem, não há aprendizagem da leitura e escrita sem ensino, portanto sem professor “competente” para tal, e a escola é o espaço por excelência, hoje, para que se efetivem as relações de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, processo pelo qual entendo ensinar e aprender a *ler e produzir textos*, não como se fossem instrumentos para “algo” e no futuro. Trata-se de ensinar e aprender a ler o texto como o objeto de ensino-aprendizagem da língua (escrita), em torno do qual se organizam os conteúdos específicos do ensino inicial da leitura e escrita e as atividades para seu desenvolvimento, em sala de aula, na escola.

Ensinar e aprender a ler e a escrever é, portanto, ensinar e aprender língua portuguesa (no caso brasileiro), é ensinar e aprender a ler e produzir textos (de diferentes tipos e modalidades) que permitam ao sujeito se constituir como tal. O ensino visa precipuamente à aprendizagem e não pode prescindir da atuação do professor no âmbito da escola. O ensino e a aprendizagem da leitura e produção de textos, como atividades especificamente humanas, visam à formação do ser humano, e seu objetivo é “simplesmente” a busca de sentido.

Certamente há os que consideram que o que apresentei aqui remete à noção de letramento ou, ainda, à de alfabetização, se entendida em sentido não restrito à aprendizagem do código escrito; para

evitar confusões e mal-entendidos gerados pelo uso habitual desses dois termos, advirto, porém, que não trato aqui exatamente nem de um nem de outro, em que pesem possíveis semelhanças, pois, do ponto de vista do interacionismo linguístico, alfabetizar e ensinar língua portuguesa não são atividades separadas.

Seja, porém, qual for a denominação que se queira atribuir, a posição que aqui defendo pode ser assim resumida: tanto quanto a comer, morar, estudar, amar e ser amadas, todas as crianças brasileiras têm direito a aprender a ler e produzir textos, como um inalienável e substantivo direito à inclusão no mundo público da cultura letrada e em justo respeito à sua condição de ser humano em formação. Mas isso ainda é pouco: todas as crianças (e jovens e adultos e idosos) e também todos os professores deste país têm direito a muito mais; têm direito aos tesouros escondidos, também e sobretudo, nos bons textos literários que lhes vêm sendo proibidos, justamente em nome de um suposto “respeito” a suas precárias condições culturais e sociais, justamente em nome de sua “salvação”; e têm direito *já* à conquista e à fruição desse direito, porque muitas de nossas crianças poderão ter morrido de “bala ou vício” bem antes que a arrogância de certos avaliadores – escudados em perversas “lógica de mercado” e “política de resultados” – ou a ingenuidade de tantos professores – escudados em milagrosas “evidências científicas” a encobrir as inconfessas insuficiências de sua formação profissional – permitam considerá-las “alfabetizadas” e, portanto, “prontas”, “maduras” e, finalmente, “autorizadas a ler textos”.

Se estamos com um mínimo de razão, todos aqueles que defendemos esse ponto de vista, deixo para Balzac responder com as últimas palavras da dedicatória de *Úrsula Mirouët* à sua sobrinha: “Quem no-lo dirá? O futuro, que verás, espero, e no qual talvez [eu] já não exista mais [...]”.

9

CRIANÇA MEU AMOR, DE CECÍLIA MEIRELES: UMA HISTÓRIA DE DUAS LEITURAS (2010)¹

Ao professor Casemiro dos Reis Filho

(in memoriam)

*Precisamos ousar propor questões fundamentais,
porque aquilo que amamos corre um real perigo
de morte.*

Lindsay Waters, 2006

À guisa de prólogo²

Era o início do segundo semestre letivo de 2005. Depois de um breve período como aposentada, fui aprovada em concurso para disciplinas do curso de Pedagogia e recém reiniciava as atividades de professora universitária e pesquisadora. Novos alunos a formar, novas antigas disciplinas a ministrar, antigos e renovados desafios a enfrentar, antigas e renovadas expectativas a contemplar: era o início

1 Publicação original em Mortatti e Pereira (2010). Livre-docente pela Unesp.
[Nota da organizadora]

2 Texto de Maria do Rosário Longo Mortatti.

do resto de minha vida profissional, como costumava dizer aos meus alunos dessa época.

Com ânimo de reiniciante, ensinava aos futuros professores a necessidade de serem, também eles, leitores e produtores de textos, ensinava a necessidade da paciência e disciplina intelectual para reconhecer e acolher as newtonianas maçãs, para ousar pensar sobre as obviedades e contribuir para fecundá-las. E os convidava a conhecer as possibilidades da pesquisa histórica sobre ensino de língua e literatura no Brasil.

Muitos se assustavam, muitos outros desconsideravam, alguns se envolviam. Foi por causa desse convite que, em certa noite de verão, no início da aula, fui procurada por uma das alunas da disciplina “Metodologia do ensino de língua portuguesa”. Ela se apresentou timidamente, expondo sua surpresa ante as até então desconhecidas possibilidades que eu lhes apresentava e manifestando sua disposição e vontade de desenvolver pesquisa histórica sob minha orientação: era o promissor início do processo de formação de uma pesquisadora.

No semestre seguinte, passou a desenvolver suas atividades de iniciação científica, tendo elaborado projeto de pesquisa enfocando a cartilha *Meu livro* (1909), de Theodoro de Moraes. No curso de Pedagogia, passou a frequentar as aulas da disciplina “Literatura infantil”, que ministrei na habilitação Magistério para a Educação Infantil. Dado seu crescente interesse, fiz novos convites: participar, como ouvinte, das aulas da disciplina com mesma denominação, que ministrei no Programa de Pós-Graduação em Educação; e, para a avaliação da disciplina de graduação, analisar um livro de literatura infantil que propiciasse pensar as relações entre literatura infantil e educação, especialmente no início do século XX, momento histórico em que foi publicada a cartilha que analisaria como atividade de iniciação científica.

De “sim” em “sim”, ao longo de seu último ano no curso de Pedagogia, a jovem estudante elaborou seu trabalho de conclusão de curso em que analisou a cartilha escolhida e, a partir dele, seu projeto

para seleção de candidatos ao mestrado em Educação;³ e para a disciplina que ministrei, produziu um texto com resultados da análise da configuração textual do livro que eu lhe sugerira: *Criança meu amor*, de Cecília Meireles (1924).

Por que lhe sugeri esse livro? Talvez por ter intuído, não sem certa arrogância professoral, que eu poderia contribuir para dar forma a sonhos ainda nem formulados por aquela jovem estudante e indicar caminhos para concretizá-los. Talvez, por ter intuído, não sem certa nostalgia, que ela ansiava justamente por opções que desconhecia e esperava que eu pudesse lhe oferecer, assim como a jovem estudante que fui esperava de seus professores e orientadores. Talvez, ainda, por ter intuído, não sem certa interessada esperança, a possibilidade de, nos anseios daquela pesquisadora iniciante, reencontrar alguns dos que eu deixara adormecidos. Ou, talvez, simplesmente porque seus olhos claros me olhavam fixamente, fazendo-me lembrar dos comentários a respeito dos belos olhos verdes de Cecília Meireles que encantavam Fernando de Azevedo, como eu tinha ouvido do professor Casemiro dos Reis Filho, em 1980, quando lhe perguntei se, a fim de conciliar formação em Letras, paixão por literatura, atuação no magistério e a condição de mestrandia em Educação, eu poderia apresentar a análise de *Criança meu amor* no trabalho para avaliação da disciplina “Evolução da educação brasileira”, que ele então ministrava no curso de pós-graduação em Educação na Faculdade de Educação da Unicamp.

Era o início do primeiro semestre letivo de 1980. Depois de ter desistido do mestrado em Teoria Literária, no Instituto de Estudos

3 Bárbara Cortella Pereira defendeu a dissertação de mestrado (bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp) em 2009, e a tese de doutorado (bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes), em 2013. Atualmente, é professora do Departamento de Ensino e Organização Escolar do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (Deoe/IE/UFMT – Cuiabá). [Nota da organizadora]

da Linguagem da Unicamp, eu recém iniciava as atividades do mestrado em Educação. Novos professores com quem aprender, novos temas e problemas a compreender, novos e desconhecidos desafios a enfrentar, antigas e renovadas expectativas a contemplar: era o início de minha formação como pesquisadora que optava pela educação, mas não desistia da literatura; que se iniciava na pesquisa científica, mas não desistia do magistério no 1º e 2º graus de ensino.

Tendo acolhido aquela “obscura” proposta da pesquisadora iniciante, o professor Casemiro contribuiu decisivamente para que eu compreendesse que havia lugar para a literatura na educação e que, nas relações históricas entre ambas, a literatura infantil poderia representar um fecundo ponto de intersecção. Movida por essa esperança, datilografei o trabalho final dessa disciplina, o qual intitulei pretensiosamente: *Literatura e educação em Cecília Meireles* (Magnani, 1980).

Como epígrafes, não por acaso escolhi um trecho de Theodor Adorno e outro de Cecília Meireles:

A relação com o social não nos deve afastar da obra de arte mas, ao contrário, inserir-nos mais profundamente nela. (T. W. Adorno)

Ora, se no livro infantil pode morar o exemplo que modelará o jovem leitor, que exemplo lhe devemos oferecer? Que homens desejamos que venham a ser, quando se cristalizar a sua formação e no tempo em que tiver que atuar.

[...] Que leitura daremos às crianças deste século? (Cecília Meireles) (apud Magnani, 1980)⁴

Acompanhando o clima acadêmico-intelectual da época, utilizei o plural de modéstia e busquei fundamentação teórica em textos de Theodor Adorno (1975), Roman Jakobson (1975), Leôncio Basbaum (1976), Maria Luísa Santos Ribeiro (1979), todos com edições

4 Nessa e nas demais citações de trechos do trabalho de 1980, optei por manter sua forma original, inclusive as marcas de texto datilografado, e por não indicar apenas autor e ano ao final de cada uma das citações.

dos anos 1970, além da tese de doutorado de Marisa Lajolo (1979), então recém-defendida. Para complementar a análise de *Criança meu amor* (Meyreles, 1977), utilizei também outro livro de Cecília Meyreles (1979): *Problemas da literatura infantil*.

Na formulação dos objetivos, preocupei-me em conferir relevância e pertinência científicas às inquietações pessoais, que funcionavam como uma espécie de hipótese a ser confirmada:

Estudar o passado para melhor compreender o presente. [...] Tentaremos ver o conceito de literatura que ela [Cecília Meyreles] nos oferece e que função tem essa literatura destinada ao pequeno público escolar. E dentro desses pressupostos procuraremos mostrar como a autora consegue superar a dicotomia *educação pela literatura x educação para a literatura* citada por Marisa F. Lajolo em *Usos e Abusos da Literatura na Escola* (mimeog.) Tentaremos ver isso através de uma análise conjunta dos textos como estrutura e do contexto em que se insere, da realidade de que parte e a quem se destina. (Magnani, 1980)

Além da introdução e da conclusão, o trabalho foi subdividido em dois tópicos: “Texto e contexto” e “Texto e pretexto”. No primeiro, apresentei a justificativa da escolha de *Criança meu amor*, seguida de considerações sobre a formação da autora e sua atuação, sempre buscando estabelecer relações com aspectos políticos, sociais e educacionais de sua época. No segundo tópico, apresentei considerações sobre as características do leitor previsto para o livro e sobre a dificuldade de sua classificação como “literário” ou “didático”, advindas do fato de

[...] ter sido adotado para as escolas públicas de alguns Estados e ao mesmo tempo apresentar qualidades que o autonomizam, caracterizando-o como literário, desvinculado da aprendizagem formal. [...] E a autora ressalta em *Problemas da Literatura Infantil* [...] que: “Os livros de aprender a ler e a história que imediatamente se seguem, como aplicação da literatura, podem excepcionalmente, possuir um

interesse literário, por um milagre do autor.” (Parece que se dá o “milagre” em *Criança Meu Amor*). (ibidem)

Embora a forte influência do clima da época me levasse a considerar esse livro como “alienado e alienante” em decorrência de sua pressuposta condição de “pretexto para veiculação da ideologia da classe dominante”, tinha aprendido também a exercitar a crítica da crítica, a suspeitar de classificações apressadas e de verdades contraideológicas; e desejava, sobretudo, avançar no teimoso esforço de compreender o problema da literatura infantil, mesmo que apenas com os incipientes recursos metodológicos e fundamentação teórica dos quais dispunha.

Por isso, buscando amenizar os efeitos facilitadores e reducionistas da análise do conteúdo (ideológico), utilizava, ainda, conhecimentos adquiridos em minha formação em Letras, na expectativa de que me propiciassem abordar outros aspectos do texto, como sua forma e sua estrutura, de acordo com as contribuições da teoria da comunicação e da classificação das funções da linguagem proposta por Jakobson, relacionando-as com conhecimentos a respeito dos objetivos e das funções da arte e da literatura, especialmente da complexidade da relação entre “*utile et dulcere*” nos textos de literatura infantil, considerada no âmbito da “literatura geral”:

No caso da literatura infantil essa discussão sobre o “*utile et dulcere*” parece ocupar um lugar de destaque. Devido à concepção errônea que se tem sobre o público a que se destina, a literatura infantil sempre parece mais preocupada com o “*utile*”. [...] Nesse sentido, a função poética da linguagem é relegada a um segundo plano havendo menor preocupação com as funções fática e conativa. O “ruído” é substituído pela “redundância” e a pequenez do leitor é determinante da criatividade do autor. (ibidem)

Ressalvava, porém, que “Cecília Meireles tinha uma consciência muito clara a respeito dessas questões. [...] Ninguém melhor do que ela soube juntar o lúdico e o recreativo à tarefa de ensinar e aprender”

(ibidem). Reconhecia, ainda, que nem todos os textos do livro têm a mesma qualidade estética: há os de caráter mais literário, com predomínio da função poética da linguagem, e os “menos literários, onde predomina a denotação e o caráter didático”. Mas insistia na qualidade “de fundo”:

O livro apresenta textos em prosa e em verso mas em todos transborda a poesia e a beleza. O traço literário é marcante.

[...]

Tanto em primeira como em terceira pessoa, no presente, no futuro, no imperativo ou no condicional, com predominância descritiva, narrativa ou de diálogos com pessoas ou animais – procedimentos escolhidos de acordo com o tema e seus objetivos –, os textos sempre apresentam algo identificado com o *Belo* e o *Bem*, valores que, pelas características apresentadas, devem estar em oposição ao real e o questionam. Daí a preocupação da autora com o *vir a ser* da criança e sua inserção no real. (ibidem)

Ao longo dessa análise, à medida que se evidenciava a complexidade de classificação de *Criança meu amor*, eu buscava formas de resistir, de contornar o incontornável, de conter o “incontível”, tentando justificar o que me pareciam as evidências de um “pecado original” de Cecília Meireles; e a visão “estratificada e determinista” da sociedade de seu tempo, eu buscava compensá-la com a ressalva: “ainda que não intencionalmente”.

Como conclusão, apresentei considerações a respeito do que considerava “duas possibilidades de se ver o texto: a) a partir da ótica da autora, inserida em sua época, e b) segundo a nossa visão e com os olhos de hoje. Parece-nos que ambas se completam [...]”. (ibidem)

Considerando as características políticas, sociais, culturais e educacionais da época em que foi escrito e utilizado o livro em questão e considerando também as preocupações da autora, no entrecruzamento tanto de sua condição de educadora e poeta quanto das características conteudísticas e formais desse livro, eu apontava que a postura idealista e humanista nele observável, mesmo podendo

ser entendida como ideológica (no sentido de “falsa consciência”), representa, de fato, uma relação dialética e crítica com o real.

Essa seria, então, uma forma de participação social e de revolta. É o inconformismo frente ao real e a tentativa de superá-lo. A relação do universo criado no livro com a sociedade é, portanto, dialética: ele nega a ordem das coisas, ao mesmo tempo em que dela se distancia, aproximando-se de seu eixo central, ainda que por oposição. Desse modo não podemos dizer que exista um mero refúgio no ideal ou uma fuga do mundo circundante, que o lirismo corrobora. Ao contrário, é ele que dá força à denúncia e à revolta através da metáfora poética e seu poder de recreação, de sugestão e de revelação desnorteante de ideologias [...]. E para quem acredita nos bons exemplos da literatura para a formação da personalidade, como Cecília Meireles, nada mais coerente do que sua visão do homem e da vida. Esse humanismo, liricamente expresso ao pequeno público, representa a esperança depositada nas crianças e na Educação. Esperança de transformação e de superação, para concretizar seu ideal, ainda que consciente dos obstáculos e dificuldades. É a resposta literário-pedagógica da autora a sua época. (ibidem)

Para minha surpresa, o professor Casemiro não apenas leu o trabalho, mas também deixou registrados alguns breves elogios, seguidos da recomendação de sua publicação como artigo.

Como um pequeno troféu, guardei o “trabalho-artigo”, para pensar nas possibilidades de atender a uma recomendação de que tanto me orgulhava. Na verdade, suspeitava se tratar apenas de um ato de benevolência do professor querido e respeitoso, a fim de incentivar a aluna interessada e aplicada. Quem sabe, pensava, depois de nove gregos anos de gaveta, eu pudesse retomá-lo com mais distanciamento e condições de pensar em formas de, domando a paixão pela literatura e, em especial, pela poesia de Cecília Meireles, analisar criticamente o livro, escrito para crianças e para leitura escolar, e, por isso, marcado por um tom ideológico e pedagogizante, que minha geração acadêmica vinha aprendendo a criticar, na defesa intransigente

da qualidade literária dos textos de literatura infantil? Vez ou outra, encontrava o texto em meio a tantos papéis guardados; o tempo e o distanciamento, porém, somente fizeram confirmar minhas suspeitas de que aquele era um texto “imexível” e, portanto, “impublicável”, porque carecia irremediavelmente de qualidade científica e porque eu continuava impossibilitada do necessário distanciamento crítico.

Não escolhi *Criança meu amor* como objeto de análise na dissertação de mestrado, nem na tese de doutorado, embora continuasse em busca de compreensão das complexas relações entre literatura e educação. Não revisei o “trabalho-artigo”, de forma direta; os problemas e as questões nele detectados, porém, obrigaram-me à sua retomada contínua, para o desenvolvimento tanto de minhas pesquisas quanto de minhas atividades de professora do ensino de 1º e 2º graus e, posteriormente, de professora universitária e orientadora de pesquisas acadêmicas.

Com o passar dos anos e de tantas outras leituras e vivências profissionais, fui confirmando a opção por situar minhas pesquisas na estreita e arriscada fronteira entre a literatura e educação, o que me obrigou a buscar formas e métodos mais adequados para atuar nessa “zona fronteiriça”.

Entre os desdobramentos dessas reflexões e como uma espécie de síntese sempre provisória e projetiva, estão a formulação de um método de análise de textos e a definição de uma temática de pesquisa. Esse método deriva do conceito de “configuração textual”, que apresentei de forma mais sistematizada na tese de doutorado (Magnani, 1991) e para cuja formulação utilizei contribuições da crítica e teoria literárias, assim como da linguística e da educação.⁵ A partir de então e especialmente após o início de minhas atividades como professora universitária, em 1991, esse conceito e suas possibilidades de aplicação na análise de todos os tipos de texto, principalmente os verbais escritos,⁶ passaram a nortear, como síntese das questões

5 Dentre essas tantas contribuições, encontram-se as de Antonio Candido, Mikhail Bakhtin e João Wanderley Geraldi.

6 Formulações mais apuradas desse conceito se encontram, especialmente, em Mortatti (2000a, 2000b).

teórico-metodológicas de fundo, minhas atividades de ensino e pesquisa, assim como as de meus orientandos de graduação, mestrado e doutorado, vinculados ao programa de pesquisa, grupo de pesquisa e projeto integrado de pesquisa, criados entre 1994 e 1995, todos com a mesma denominação e mesma temática – “História do ensino de língua e literatura no Brasil” – e subdivididos em cinco linhas de pesquisa: formação de professores; alfabetização; ensino de língua portuguesa; ensino de literatura; literatura infantil e juvenil.

Era o primeiro semestre letivo de 2006. Em meio a uma sessão de orientação com aquela jovem estudante e promissora pesquisadora, que me pedia sugestões para seu trabalho final da disciplina que eu ministrava, mesmo sem ter planejado, lembrei-me do episódio ocorrido 26 anos antes e lhe sugeri que analisasse *Criança meu amor*. Como justificativa pessoal, contei-lhe resumidamente essa história. Como justificativa científica, apresentei sinteticamente aspectos da vida e obra da autora e as principais características do livro, situando-o nas relações históricas entre literatura e educação, cuja complexidade eu vinha abordando, também e ainda, nas aulas de que ela participava. Não lhe mostrei o meu “trabalho-artigo”. Disse-lhe apenas que o que me motivara a analisar o livro tinha sido justamente o fato de ter nele constatado um intrigante exemplo da complexidade mencionada, considerando, em particular, o fato de se tratar de um livro para leitura escolar escrito por uma poeta – também professora de formação –, cuja obra eu admirava: se sua finalidade era explicitamente educativa e se esse era considerado o “pecado original” de textos do gênero, como podia ter gostado de lê-lo e como poderia analisá-lo sem apresentar duras críticas ao livro e à autora?

Apesar de receosa, diante de tantas informações e problemas, Bárbara aceitou o desafio. Ao final daquele primeiro semestre letivo de 2006, apresentou-me o texto, que qualificava de um “singelo trabalho de final de disciplina”, sempre ressaltando que, se não fizera melhor, era porque esse texto não tratava nem do tema nem

do objeto de seu projeto de pesquisa de iniciação científica, ao qual dedicava grande parte de sua atenção naquele momento.

Um estudo sobre *Criança meu amor* (1924), de Cecília Meirelles⁷

*Tudo que é belo é uma alegria para sempre;
o seu encanto cresce, não cairá no nada;
mas guardará continuamente, para nós,
um sossegado abrigo, e um sono todo cheio
de doces sonhos, de saúde e calmo alento.*

John Keats

Introdução

Neste texto apresento os resultados de estudos para avaliação final da disciplina Literatura infantil, do curso de Pedagogia da FFC-Unesp-Marília. Esses estudos estão também indiretamente vinculados ao Grupo de pesquisa “História do ensino de língua e literatura no Brasil” (GPHELLB) e ao Projeto Integrado de Pesquisa “História do ensino de língua e literatura no Brasil” (PIPELLB), ambos coordenados pela professora Maria do Rosário Longo Mortatti e que integro na condição de bolsista de iniciação científica,⁸ desenvolvendo projeto de pesquisa vinculado à linha “Alfabetização”, desse grupo e desse projeto integrado.

Com o objetivo de compreender um importante momento da história da literatura infantil brasileira, apresento os principais

7 Texto de Bárbara Cortella Pereira.

8 Trata-se de bolsa do Programa de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Pibic/CNPq/Unesp), concedida entre março de 2006 e janeiro de 2007, para o desenvolvimento de pesquisa sobre *Meu livro* (1909), escrito pelo educador paulista Theodoro de Moraes (1877-1956).

aspectos da configuração textual do livro *Criança meu amor*, de Cecília Meireles, cuja primeira edição data de 1924.

Além da sugestão da professora da disciplina, para a escolha desse livro contribuíram as informações que obtive sobre aspectos da vida e da obra de Cecília Meireles e que me fizeram compreender a importância e o lugar dessa poeta e educadora, na história da literatura infantil brasileira.

Apesar de sua vasta obra ser bastante estudada, até o momento não localizei nenhum estudo pontual⁹ sobre o livro *Criança meu amor*.

Para este estudo, utilizei o método de análise derivado do conceito de configuração textual formulado por Mortatti (2000a, p.31), que o define como o:

[...] conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais referem-se: às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão.

Mediante abordagem histórica centrada em breve pesquisa documental e bibliográfica sobre a extensa produção escrita *de e sobre* Cecília Meireles, a análise dos principais aspectos da configuração textual *Criança meu amor* (1924), de Cecília Meireles, foi conduzida pela busca de compreensão de que esse livro se insere na história da literatura infantil brasileira e no conjunto da obra dessa renomada poeta e educadora brasileira, a partir da hipótese preliminar de que, nesse livro, há uma oscilação entre o gênero didático e o gênero literário.

9 Além de vários sites, consultei também o Arquivo Cecília Meireles coordenado pela professora Ana Maria Domingues de Oliveira. Disponível em: <www.assis.unesp.br/arquivocecilia/index.html>.

Apresentação de Cecília Meireles¹⁰

Filha de Carlos Alberto de Carvalho Meireles, funcionário do Banco do Brasil, e Matilde Benevides, professora municipal, Cecília Benevides de Carvalho Meireles nasceu no dia 7 de novembro de 1901, na cidade do Rio de Janeiro-DF. Ficou órfã de pai três meses antes de seu nascimento e órfã de mãe aos três anos de idade. Foi criada pela avó materna, a açoriana Jacinta Garcia Benevides.

Em 1910, concluiu o curso primário na Escola Estácio de Sá e recebeu de Olavo Bilac, que era inspetor escolar do Rio de Janeiro, medalha de ouro por ter feito seus estudos com “distinção e louvor”. Em 1917, concluiu o curso normal no Instituto de Educação do Distrito Federal e começou a lecionar em escolas primárias nessa cidade.

Em 1919, publicou *Spectros*, seu primeiro livro de poesia, e, em 1922, casou-se com o artista plástico português Fernando Correia Dias, com quem teve três filhas. Foi um período de atividade literária intensa, em que publicou os livros: *Nunca mais... e poemas dos poemas* (1923), *Criança meu amor* (1924) e *Baladas para el-rei* (1925).

Em 1929, publicou o ensaio *O espírito vitorioso*, apologia ao Simbolismo, em especial a Cruz e Sousa. Com esse ensaio concorreu à cátedra de Literatura da Escola Normal do Distrito Federal. Apesar de sua defesa brilhante, não obteve o cargo por não ser reconhecidamente do “grupo católico”. Seguiu-se um período difícil em sua vida, mas, mesmo assim, escreveu diariamente por quatro anos (1930-1934) uma página sobre educação, na coluna “Diário escola”, do jornal *Diário de Notícias* (RJ).

Em 1932, assinou o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, com outros 26 educadores de renome nacional. Dois anos mais tarde, foi designada pela Secretaria de Educação da Prefeitura do Distrito Federal para organizar o Centro de Cultura Infantil, a primeira biblioteca infantil especializada do Brasil, no antigo Pavilhão Mourisco, no bairro do Botafogo. Devido a perseguições políticas,

10 As informações sobre a vida e a obra de Cecília Meireles foram extraídas de Zagury (1973).

a biblioteca foi fechada, sob a alegação de que havia em seu acervo livros perigosos para a formação das crianças.

Em setembro de 1934, fez sua primeira viagem ao exterior e proferiu uma série de conferências nas universidades de Lisboa e Coimbra, que foram publicadas em Portugal com os títulos *Notícias da poesia brasileira* e *Batuque, samba e macumba*.

Nesse mesmo ano, morreu seu marido, Correia Dias. Para garantir seu sustento e o das três filhas, assumiu as funções de professora e jornalista. De 1936 a 1938, ministrou aulas de Literatura Luso-Brasileira e de Técnica e Crítica Literária na Universidade do Distrito Federal. Colaborou, ainda, de 1942 a 1944, com uma seção intitulada "Professores e Estudantes" e outra sobre folclore infantil no jornal *A Manhã* (RJ), com crônicas semanais em *Correio Paulistano* (SP) e com outros escritos em *A Nação* (RJ). Passou também a atuar no Departamento de Imprensa e Propaganda, em que foi responsável pela revista *Travel in Brasil*.

Em 1938, pelo seu livro *Viagem*, recebeu o Prêmio de Poesia Olavo Bilac concedido pela Academia Brasileira de Letras e conheceu Heitor Grillo, com quem se casou no ano seguinte. Viajou, depois, para os Estados Unidos da América do Norte e para o México. Com financiamento do Departamento de Imprensa e Propaganda, ministrou um curso de Literatura e Cultura Brasileira na Universidade do Texas.

Em 1942, dedicou-se por inteiro à sua obra poética e se tornou sócia honorária do Real Gabinete Português de Leitura, em sessão solene, devido à conferência sobre Antero de Quental. A partir dessa época, publicou: *Vaga música* (1942), *Mar absoluto* (1945), *Retrato natural* (1949) e *Rui, pequena história de uma grande vida* (1949). Em 1949, proferiu conferências para professores na cidade de Belo Horizonte (MG), publicadas no livro *Problemas da literatura infantil* (1951).

Em 1951, fez sua segunda viagem à Europa e retornou a Portugal, onde conheceu Açores, terra natal de sua avó. No ano seguinte, publicou *Doze noturnos de Holanda*, *O aeronauta* e *Romanceiro da inconfidência*.

Posteriormente, foi convidada pelo primeiro-ministro Nehru para visitar a Índia e participar de um simpósio sobre a obra de

Gandhi, ocasião em que recebeu o título de doutora *honoris causa* da Universidade de Délhi; publicou, então, *Poemas escritos na Índia*. E, em 1958, viajou para Israel para proferir um ciclo de conferências e traduziu para o português vários poemas de poetas modernistas israelenses.

Em 1963, recebeu dois prêmios Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro: o de Tradução de Obra Literária, pelo livro *Poemas de Israel*, e o de Poesia, pelo livro *Solombra*.

Sua obra foi traduzida para vários idiomas, como espanhol, francês, italiano, inglês, alemão e húngaro.

Faleceu em 1964, e seu corpo foi velado no prédio do Ministério de Educação e Cultura, tendo recebido inúmeras homenagens. Após sua morte, recebeu também várias homenagens e prêmios, com destaque para o Prêmio “Machado de Assis”, concedido pela Academia Brasileira de Letras, em 1965, pelo conjunto de sua vasta obra que abrange mais de 80 publicações, incluindo: livros de poesias (em português e outros idiomas); livros de crônicas; ensaio e conferências; livros didáticos; peça teatral.

Para os objetivos deste estudo, é importante destacar que *Criança meu amor* (1924) foi o primeiro dentre outros livros de Cecília Meireles destinados ao público infantil, como: *A festa das letras* (1937), em coautoria com o Dr. Josué de Castro; *Rute e Alberto resolveram ser turistas* (1939); *Rute e Alberto* (1945); *Giroflê, giroflá* (1956); *Ou isto ou aquilo* (1964).

Apresentação de *Criança meu amor*

Aspectos gerais

A primeira edição de *Criança meu amor* foi publicada em 1924, com ilustrações do artista plástico português Correia Dias, pela Typografia Anuário do Brasil (RJ), que publicou também a segunda edição, de 1927. Em 1977, a Editora Nova Fronteira (RJ) reeditou o livro, como segunda edição, de acordo com as informações que pude localizar.

O exemplar aqui analisado pertence ao acervo do GPHELLB e do PIPHELLB e tem na capa a informação de que se trata da nona edição, de 1990, que é provavelmente a nona reimpressão da segunda edição, de 1977, pela Nova Fronteira; essa última informação está na ficha bibliográfica do exemplar analisado. Como este estudo foi elaborado em aproximadamente dois meses, até o momento não foi possível localizar nenhum outro exemplar de outra edição que apresentasse diferenças em relação ao analisado, apesar de ter localizado informações sobre outras edições publicadas pela Nova Fronteira.¹¹ Também não foi possível localizar informações sobre a Typografia Anuário do Brasil, nem outras informações sobre a Editora Nova Fronteira, além das contidas em seu *site*.

Essa editora foi fundada, em 1965, pelo jornalista e político Carlos Lacerda, que “uniu a tradição familiar a uma gestão absolutamente profissionalizada”. Hoje, a editora é comandada por Carlos Augusto Lacerda, representante da terceira geração da família, e seu catálogo conta com mais de 1.500 títulos publicados. Entre eles, encontram-se alguns dos mais importantes poetas brasileiros: Cecília Meireles, Manuel Bandeira, João Cabral de Melo Neto.

A editora já recebeu inúmeros prêmios, como o “Jabuti” e o “Altamente Recomendável” da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

Até o momento, não foi possível localizar informações sobre o número total de edições e de tiragens de *Criança meu amor* pela Nova Fronteira. Mas, na última página de um exemplar da oitava edição, há uma nota: “Esta obra foi impressa na Artes Gráficas Guaru S/A., para a Editora Nova Fronteira S.A., em fevereiro de mil novecentos e oitenta e sete”. O exemplar que localizei é reimpressão da segunda edição do livro, publicada pela Nova Fronteira, em que consta

11 Terceira edição, de 1977; quarta edição, de 1980; sétima edição, de 1986; oitava edição, de 1987; nona edição, de 1990; décima edição, de 1991; e a última edição localizada, de 2001. As informações sobre as edições aqui relacionadas foram localizadas nos *sites* da Câmara Brasileira do Livro (www.cbl.org.br), da Editora Nova Fronteira (www.novafrenteira.com.br) e da Fundação Biblioteca Nacional (www.bn.br).

apenas a data de 2001, ano em que foi comemorado o centenário do nascimento de Cecília Meireles. São, portanto, mais de 80 anos de publicação e circulação do livro, desde sua primeira edição, em 1924, até hoje, quando ainda se encontra no catálogo da editora.

Aspectos estruturais-formais

O exemplar que analiso tem 101 páginas, com formato de 14 x 21 cm. Na capa assinada por Rolf Gunther Braun, há o nome da autora, o nome da editora, o número da edição e o título do livro, que remete à afetividade e à sensibilidade da educadora e poeta Cecília Meireles em relação à criança.

Na parte central da capa, há a ilustração de Marie Louise Nery, representando duas meninas que têm nas mãos um buquê de flores lilás. Ao fundo, veem-se um jardim com outros tipos de flores, um gato olhando para elas e um regador de plantas ao lado das meninas.

As informações da capa se repetem na página de rosto, e, em seu verso, há informações técnicas sobre a editora e a edição, seguidas de página com o índice dos textos. Na quarta capa, há uma foto da autora, em preto e branco, além de informações sobre o livro.

O livro *Criança meu amor* é composto por 38 textos, sendo 34 em prosa e quatro em verso.

As ilustrações contidas no livro são desenhos em preto e branco que remetem a aspectos do conteúdo dos textos que acompanham. São apenas dez ilustrações, referentes aos seguintes textos: “Criança”, “Jardins”, “Adelaide vai passear”, “Gentileza”, “O meu pomar”, “Carnaval”, “Viajante”, “Vovozinha”, “Nuvem” e “Natal”.

Aspectos temático-conteudísticos

Nos textos do livro, há histórias do cotidiano vivenciadas por crianças, cantigas ou conselhos de adultos para ensinar-lhes, de forma agradável, principalmente valores e comportamentos que contribuam para sua formação.

Para auxiliar na análise, classifiquei os textos em três grandes grupos, de acordo com a semelhança entre seus temas:

- vinte e sete textos em prosa poética relatam histórias do cotidiano vivenciadas por personagens (adultos, crianças, animais ou seres inanimados), podendo conter ou não ensinamentos morais: “O bom menino”, “Jardins”, “Trabalho”, “O menino que rasgou a roupinha”, “A brincadeira do relógio”, “Adelaide vai passear”, “Gentileza”, “Maria”, “Madrugada”, “Para o futuro”, “Afonso”, “Esmola de criança”, “O meu pomar”, “Tamanquinhos vermelhos”, “Carnaval”, “Boneca”, “Paisagem”, “Inverno”, “Barbadinho”, “Viajante”, “Desejo”, “Vovozinha”, “Diálogo”, “Lembrança”, “Nuvem”, “Natal”, “Carta”;
- quatro textos são escritos em verso: “Ciranda”, “Cantilena”, “A canção dos tamanquinhos” e “Cantiga”; e
- sete textos em prosa contêm, explicitamente, conselhos de adultos ou ensinamentos morais: “Criança”, “Mandamento I”, “Mandamento II”, “Mandamento III”, “O mau menino”, “Mandamento IV”, “Mandamento V”.

Aspectos sobre o leitor previsto

Criança meu amor foi adotado, em 1925, pela Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal e aprovado pelo Conselho Superior de Ensino dos estados de Minas Gerais e Pernambuco. Mediante essa informação, pode-se inferir que os leitores previstos fossem alunos de escolas primárias. Essa informação é confirmada pelo texto da quarta capa do livro, que traz indicações de que foi dedicado às crianças, aos pais e professores.

Escrito para crianças, com a finalidade de formar seres humanos conscientes e dotados de amor, respeito e capacidade de doar-se. [...] Para os pais e professores, com a intenção de mostrar-lhes que o processo educativo vai muito além de estabelecer regras e

mandamentos de boa conduta, deve levar a criança a assumir com responsabilidade, a própria liberdade de existir.

Porém, se não houvesse tais informações na quarta capa da edição analisada, a forma e o conteúdo dos textos e a tentativa da autora de estabelecer diálogo com o leitor, por meio de recursos como vocativos, repetição de termos, seriam indícios suficientes para inferir sobre a destinação do livro.

Além disso, localizei a informação de que *Criança meu amor* foi selecionado para integrar o programa Implantação de Bibliotecas Públicas do Ministério da Cultura (MinC). Não foi possível localizar a data em que isso ocorreu, mas dessa informação se pode inferir que o livro tem circulado nos últimos anos como livro de literatura infantil e não apenas como livro didático, como alguns o classificam.

Aspectos do momento histórico de publicação da primeira edição¹²

A primeira edição de *Criança meu amor* foi publicada em um momento de marcantes mudanças sociais, culturais e educacionais no Brasil.

Segundo Lajolo e Zilberman (1984), entre o final do século XIX e as décadas iniciais do XX, o Brasil passou por um amplo processo de urbanização e modernização. À medida que a população urbana crescia, ocorria o fortalecimento das classes sociais intermediárias entre aristocracia rural e alta burguesia de um lado, ex-escravos e trabalhadores rurais, de outro.

Muitos que passaram a integrar essas classes sociais intermediárias tiveram seu primeiro contato com os livros e com a literatura, visto que o consumo desses bens espelhava o padrão de escolarização e cultura com que os novos segmentos sociais desejavam se apresentar perante outros grupos, com os quais buscavam ou a identificação

¹² As informações que apresento nesse tópico foram extraídas de Lajolo e Zilberman (1984).

(com a alta burguesia) ou a diferença (em relação aos núcleos humildes de onde provinham).

O saber passou a ser identificado com poder, no novo modelo social que impunha um clima de valorização da instrução e da escola, disseminando-se campanhas de alfabetização e a preocupação com a carência de livros de leitura para crianças, visto que nesse período era ainda escassa a produção de livros destinados a crianças e escritos por brasileiros.

Com a publicação de *Saudade* (1919), de Tales de Andrade, e de *Narizinho arrebitado: segundo livro de leitura para uso das escolas primárias* (1921), de José Bento Monteiro Lobato, iniciou-se a produção didática e literária dirigida particularmente a um público infantil. Para esse momento, Cecília Meireles contribuiu com a publicação de *Criança meu amor*.

No ano seguinte à publicação desse livro de Lobato, eclodiu em São Paulo o movimento da Semana da Arte Moderna, que difundiu um novo ideário estético, marcado pelo vanguardismo e pela busca de ruptura com padrões estéticos anteriores. Porém, a poeta Cecília Meireles, considerada “modernista da segunda geração”, não participou diretamente desse movimento. Seus primeiros livros mereceram a atenção de um outro grupo, o dos poetas da revista *Festa* (RJ), como Andrade Murici, Tasso da Silveira e Murilo Araújo, que defendiam uma poesia imbuída de elementos espirituais, de preocupações transcendentais, filosóficas e religiosas.

Criança meu amor: gênero didático e literário?

Após a análise dos principais aspectos da configuração textual de *Criança meu amor*, pude compreender um pouco melhor sua oscilação entre gênero didático e gênero literário, de acordo com as reflexões apresentadas pela professora da disciplina.

Pude observar essa oscilação já na “camada mais aparente” (Candido, 1993) dos textos do livro, que ou relatam histórias do cotidiano vivenciadas por crianças, ou são cantigas ou contêm conselhos de

adultos sempre para ensinar-lhes, de forma agradável, algo que precisam saber para se constituírem como seres humanos.

O estilo da autora nesse livro é também indicativo dessa oscilação, pois pude observar a presença de tom lírico, mesmo nos textos em prosa. Portanto, apesar de o conteúdo se caracterizar por sua função formativa, o tom lírico contribui para que esse conteúdo não denote um caráter didático, apenas; ao contrário, o lirismo presente nos textos sugere um livro diferenciado daqueles que foram utilizados para a “leitura escolar”, na época da publicação de sua primeira edição, de acordo com pesquisa documental que venho desenvolvendo como atividade de iniciação científica.

No entanto, outro aspecto da configuração textual que indica essa oscilação é o leitor previsto e a finalidade com que o livro foi escrito e publicado. Como já informei, em 1925 o livro foi adotado pela Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, para ser utilizado nas escolas primárias e foi aprovado pelo Conselho Superior de Ensino dos estados de Minas Gerais e Pernambuco. Com base nessa informação e permanecendo na “camada mais aparente”, poder-se-ia concluir que esse livro foi escrito para crianças somente com a finalidade de lhes ensinar algo “útil”; porém, a análise dos principais aspectos da configuração textual ampliou as possibilidades de compreensão do sentido do livro, contribuindo para problematizar as primeiras impressões de leitura e a hipótese preliminar que apresentei, já não me parecendo tão importante confirmá-la ou não.

Considerações finais

Como já informei, apresento aqui resultados de estudo a partir das reflexões realizadas durante as aulas da disciplina Literatura Infantil. A fim de que aprendêssemos a identificar um bom texto literário, em particular para crianças, a professora da disciplina propôs a elaboração de um texto com os resultados da análise da configuração textual de um livro de literatura infantil escolhido por algum motivo em especial e que justificássemos tal escolha.

O livro *Criança meu amor*, que a professora me sugeriu analisar, chamou minha atenção por dois motivos especiais: por ter sido escrito pela renomada poeta Cecília Meireles e, apesar de ter sido classificado como livro didático e utilizado para o ensino nas escolas primárias em meados dos anos 1920, não perder sua literariedade.

À medida que analisava os aspectos temático-conteudísticos e estruturais-formais desse livro, pude confrontá-los com os aspectos da vida e obra da poeta e educadora Cecília Meireles, e confesso ter ficado um pouco decepcionada, pois esse livro me pareceu contradizer as características da obra da poeta.

Passo a passo, fui percorrendo os caminhos propostos para o desenvolvimento da análise da configuração textual, adentrando em seus aspectos menos “aparentes”, e comecei a enxergar o sentido do livro como um conjunto de aspectos inter-relacionados e imprescindíveis para a compreensão da proposta da autora ao escrever esse livro em determinado momento histórico.

Somente consegui perceber o equívoco de minhas primeiras impressões e de minha primeira tentativa de classificar o livro em um ou outro gênero quando pude me distanciar da posição de “leitora envolvida” (Mortatti, 2000b) e das concepções atuais do que seria uma boa leitura para crianças e olhar para o contexto histórico em que esse livro foi escrito, como eram as crianças daquela época, a que tipo de livros de leitura (escolar ou não) elas tinham acesso e quem era a autora desse livro, que, em 1924, já tinha publicado dois livros dentre os de sua vasta obra poética, mas estava também muito envolvida com o ensino e a educação.

Compreendi que o equívoco tinha sido considerar esse livro e as concepções de sua autora sem considerar também esses outros aspectos. A partir do momento em que compreendi que se tratava de abordar um problema complexo, passei a olhar para *Criança meu amor* de modo diferente. Um livro destinado às escolas, porém com uma linguagem não escolarizada, provavelmente uma tentativa de Cecília Meireles de apresentar leituras mais agradáveis às crianças daquela época, preocupação também de outros escritores, como Monteiro Lobato, que, a partir dos anos 1920, passou a escrever

regularmente para crianças (diferentemente de Cecília Meireles) e seus livros se tornaram um marco na produção do gênero no Brasil.

Considerando-se a inter-relação dos aspectos constitutivos do sentido desse livro, em especial sua relação com a produção de livros para crianças no momento histórico de publicação de sua primeira edição e com o conjunto da obra literária da poeta, foi possível constatar que o tom formativo dos textos contidos no livro analisado não neutraliza seu efeito estético, o que possibilita, ainda, caracterizar certa concepção de literatura infantil que, em consonância com sua atuação como poeta e educadora, foi depois sistematizada e defendida pela autora no livro *Problemas da literatura infantil*, de 1951.

Gostaria de destacar, ainda, que as reflexões realizadas ao longo da disciplina Literatura Infantil tiveram como fio condutor as seguintes questões propostas pela professora: “Literatura infantil: o que é? Para que ‘serve’? Como e por que ‘usá’-la na escola?”.

Apesar da impressão de obviedade que essas questões causam inicialmente, o conteúdo aprendido nas aulas, as leituras indicadas pela professora, o contato com os livros de literatura infantil e o diálogo estabelecido entre a professora da disciplina e as futuras professoras de educação infantil sobre os livros de literatura infantil e suas particularidades possibilitaram reflexões indispensáveis à formação do professor de qualquer nível de ensino.

Muito diferente do que esperávamos, não aprendemos “fórmulas mágicas” de como ensinar nossos alunos a serem “máquinas devoradoras” de livros, nem métodos para tornar a leitura mais atraente, nem a utilizar a literatura com um fim utilitarista... No entanto, certamente, aprendemos algo que carregaremos para o resto de nossas vidas como educadoras: apesar de não se poder definir exatamente o que é, aprendemos que a literatura infantil não “serve” para “nada”, no sentido utilitário, mas tem funções mais importantes como o deleite e a formação do ser humano, contribuindo para suprir suas necessidades de fantasia, “de conhecimento de si e do mundo” (Candido, 1972a). E, para que tudo isso seja possível, basta começar a ler (ou a ouvir leitura de outro, no caso de crianças não alfabetizadas) bons textos literários!

À guisa de inconclusão¹³

Seja por influência da professora e orientadora, seja por opção pessoal, seja, ainda, por ambas as razões, fato é que Bárbara se envolveu com o livro escolhido e com o trabalho acadêmico proposto.

Ao ler seu texto, avalei que contemplava plenamente os objetivos da disciplina, não porque Bárbara tenha reproduzido o conteúdo das aulas, mas porque, na condição de professora e de pesquisadora em formação, mostrou – dentre tantos outros aspectos que os limites deste texto não me permitem apontar nem comentar – significativos avanços na compreensão da necessidade de ser sujeito do processo de atribuição de sentidos demandado na leitura e produção de textos, e, em particular, na reflexão sobre as características e funções da literatura infantil.

Após ter feito correções e sugestões, elogiei o trabalho e recomendei sua publicação sob a forma de artigo, o que foi acolhido por Bárbara, que se dispôs a fazer a revisão necessária. Talvez por receio de influenciá-la ou, pior, de decepcioná-la, não lhe mostrei meu antigo “trabalho-artigo” de mestranda, nem lhe expliquei os motivos de não o ter publicado. No meio do caminho, porém, preocupada em contemplar o rigor que aprendera ser imprescindível na pesquisa acadêmico-científica, também ela chegou a pensar, momentaneamente, em desistir, fazendo-me concluir, também momentaneamente, que, de fato, qualquer artigo sobre esse livro seria “imexível” e “impublicável”. Passado mais de um ano, por fim, decidiu-se: fez as modificações necessárias e pediu minha avaliação.

Li-o por várias vezes, guardei-o; procurei o meu, li-o por várias vezes e guardei-o, também. Não conseguia ganhar clareza a respeito do que fazer com ambos, que continuavam a reivindicar minha atenção. Casualmente, semanas atrás, recebi uma mensagem eletrônica de Bárbara, cujo conteúdo, apesar de sucinto, ressaltava sua sensibilidade como leitora e como pesquisadora. Ao lê-la, tomei uma decisão, finalmente.

13 Texto de Maria do Rosário Longo Mortatti.

Assim se originou este texto. Quando encerrei sua primeira versão, disse a Bárbara que tinha uma proposta a lhe fazer e pedi que o lesse, antes mesmo de lhe explicar do que se tratava. Após leitura cuidadosa, ela comentou ter ficado surpresa e emocionada com minha proposta; comentou, ainda, que não se lembrava com detalhes de certos episódios, corrigiu algumas informações, fez pequenas adequações no que fora produzido originalmente como “trabalho final de disciplina” e concordou com nossa publicação conjunta.

Para além dessas suas primeiras impressões, comentários e atitudes, no entanto, não posso, nem devo avaliar o que este nosso texto significou para ela, que, certamente, um dia, se ainda fizer sentido, contará sua versão da história que narro aqui.

No que me diz respeito, na condição de professora e orientadora, que, ao avaliar o trabalho de seus alunos e orientandos, também avalia o seu, pude aprender muito. Em especial e não sem certo desconforto, pude mais uma vez constatar, naquele texto de Bárbara – assim como nos dos demais alunos, orientandos e orientados –, as inevitáveis influências de certas escolhas que fiz ao longo do processo de formação como professora e pesquisadora, nas quais, por sua vez, encontram-se marcas de meus professores e orientadores.

Como indícios não de uma história que se repete, igual e monótona, mas de um complexo movimento de ensino e aprendizagem da condição de autoria, constatei que, em alguns aspectos, o texto de Bárbara se assemelha àquele meu “trabalho-artigo”; em outros, complementa-o e avança; em outros, ainda, distancia-se dele. Embora abordemos o mesmo tema-problema de certo ponto de vista teórico, com necessidades e objetivos relativamente semelhantes, trata-se de dois textos distintos, em que não estão omitidas as marcas dos diferentes momentos históricos e “lugares acadêmicos” em que foram produzidos e, especialmente, as marcas dos diferentes olhares e das diferentes vozes constitutivas das diferentes histórias de vida e formação de cada uma das autoras.

Essas constatações me propiciaram, ainda, avançar na compreensão de minhas atividades de orientação acadêmica e do difícil aprendizado de orientar para a autonomia intelectual e científica,

propondo – sem omitir, nem impor – o que considero mais adequado; de ensinar a fazer escolhas relevantes e pertinentes, sem esperar sua “geração espontânea”; de publicar textos juntamente com orientandos,¹⁴ sem apagar as marcas de autoria de cada um, como parte de um esforço de aprendizagem e de vivência de importantes aspectos da ética na pesquisa.

E, juntas, pudemos refletir sobre nossas escolhas e hesitações em comum. Pudemos concluir, por exemplo, que, se nem eu, nem ela encontráramos soluções que confirmassem nossas hipóteses preliminares, certamente compreendemos melhor que nosso mais importante objetivo não era exatamente confirmar hipóteses, nem solucionar problemas, nem decifrar suposto enigma apresentado por Cecília Meireles; era “apenas” *compreender* – vocábulo que, por todas essas razões e dada a inexistência de sinonímia perfeita, foi propositalmente utilizado repetidas vezes neste texto – que bons problemas teóricos são aqueles que fecundam novas e relevantes questões a investigar. Pudemos concluir, também, que ambas avançamos um pouco mais na reflexão sobre o processo de formação de pesquisadores e suas implicações para a produção de conhecimentos sempre provisórios, cuja falta se faz sentir, paradoxalmente, se e somente quando os acolhemos e buscamos compreendê-los. E pudemos concluir, mais uma vez, que o uso do plural de modéstia em textos acadêmicos, sob a justificativa de contemplar a objetividade necessária ao discurso científico, tem prestado um desserviço à ciência em nosso país, por eximir os (não)autores e (não)sujeitos de (não) discursos de suas responsabilidades em relação aos conhecimentos que (re)produzem e que partilham com seus (não)leitores; e que somente faz sentido utilizar sujeito gramatical na primeira pessoa do plural quando, de fato, os envolvidos na pluralidade discursiva puderem também se apresentar, ainda que precariamente, como primeiras pessoas singulares. É, pois, no entrecruzamento de nossas histórias de vida e de formação como professoras e pesquisadoras

14 Refiro-me aqui a uma dentre tantas exigências atuais na avaliação institucional de nossas atividades acadêmico-científicas.

que foi produzido este texto, versão que posso apresentar – mesmo que provisória e inconclusa, mesmo que apenas de meu ponto de vista – de uma história dessas duas leituras de *Criança meu amor*.

Estamos no início do ano de 2008. A obra de Cecília Meireles continua, obviamente, com seu merecido lugar de destaque na história da literatura brasileira. *Criança meu amor* continua sendo editado, porque provavelmente lido e apreciado por crianças; sua importância e seu lugar na história da literatura infantil brasileira, no entanto, continuam reconhecidos por poucos pesquisadores. Bárbara, que infelizmente não chegou a conhecer o professor Casemiro, vem dando continuidade, na condição de mestranda, à pesquisa histórica sobre a cartilha e livros de leitura de Theodoro de Moraes. E os astros continuam me aconselhando a não publicar aquele antigo “trabalho-artigo”...

Chegamos ao final da última versão deste texto. Dentre tantas outras reflexões que ainda caberia formular sobre o que apresentamos aqui, talvez a mais importante e sintética seja a de que compreendemos um pouco melhor o que ensina John Keats (1987) no poema com que encerrei as aulas daquele primeiro semestre letivo de 2006 e do qual Bárbara extraiu a epígrafe de seu texto. Se concordarmos com o poeta, nós, professores, pesquisadores e orientadores, podemos também contribuir para que as novas gerações conheçam coisas belas, como resultado de um ousado esforço de salvar da morte agônica aquilo que amamos, de uma ousada coragem de enfrentar, também, a imposição de critérios meramente quantitativos, em que representantes de certa falsa (cons)ciência se têm respaldado para avaliar nossas atividades acadêmico-científicas, desqualificando o que consideram inútil para o “mercado acadêmico”. É sobre esse perigo que alerta o autor do trecho que utilizamos como epígrafe neste texto, indiretamente sugerida por Bárbara, naquela mensagem eletrônica que me enviou, semanas atrás: “Já estou lendo o livro *Inimigos da esperança* [Waters, 2006]. Lembrei de você neste trecho: [...]”.

10

LEITURA NA ESCOLA: PARA FORMAR O *HOMO LEGENS* (2015)¹

Introdução

As reflexões que apresento neste texto se baseiam, mais diretamente, na experiência acumulada no exercício do dever de ofício tanto de professora, que, há pelo menos quatro décadas, vem se ocupando com ensinar língua e literatura e ensinar futuros professores a ensinar essas atividades especificamente humanas, quanto de pesquisadora, que, há pelo menos três décadas, vem se ocupando com refletir e pesquisar sobre o assunto.

De modo mais contundente, porém, baseiam-se em experiência vital (precedente, concomitante e proeminente àquele dever) no mundo escrito, para cuja descrição tomo emprestadas as palavras do escritor italiano Italo Calvino (2015, p. 105):

[...] pertenço àquela parte da humanidade – uma minoria em escala planetária, mas [espero] que a maioria entre meu público – que passa boa parte de suas horas de vigília em um mundo especial, um mundo feito de linhas horizontais onde as palavras se sucedem uma por vez,

1 Publicação original em Mortatti (2015a). Professora-titular da Unesp. [Nota da organizadora]

onde cada frase e cada parágrafo ocupam seu posto estabelecido: um mundo que pode ser muito rico, quem sabe até mais rico que o mundo não escrito, mas que de todo modo requer um ajustamento especial para se situar dentro dele.²

E é a riqueza da experiência vivenciada na intimidade com o mundo escrito e a constatação de que se trata de uma conquista humana que parece, infelizmente, estar cada vez mais distante de se concretizar na vida da maioria dos brasileiros – especial e paradoxalmente (?) na de professores e alunos das escolas públicas – o que me motiva a novamente partilhar reflexões sobre ensino da leitura na educação básica, com o objetivo de propiciar o debate sobre as possibilidades de a leitura (principalmente do texto literário) na escola contribuir para a formação do *homo legens*.

Buscando contemplar tais motivo e objetivo, este texto foi produzido em gênero híbrido e com caráter polifônico. Nele, podem-se identificar, mais diretamente, ao menos três vozes de representantes, possivelmente distintos, do *homo legens*: um escritor, um filósofo e esta professora/pesquisadora. Embora não soem em uníssono – seja pela característica horizontal e linear da língua (ocidental) em que escrevo, seja pelos diferentes tempos e lugares de produção dos discursos que integram –, a voz que conduz cada movimento do texto enfoca tema/motivo condutor específico, do ponto de vista do sujeito da enunciação. Todos são, porém, complementares entre si, como variações e retomadas do tema central: “a formação do leitor”.

“Mundo escrito e mundo não escrito”

Ao mundo escrito, Calvino (2015, p.105) contrapõe o mundo não escrito: “aquele que costumamos chamar o mundo, feito de três dimensões, cinco sentidos, povoado por bilhões de nossos

2 Trata-se de trecho de conferência lida por Calvino, em 1983, na Universidade de Nova York, de acordo com informações em nota na tradução brasileira.

semelhantes [...]”. A passagem daquele para este mundo representa, para esse escritor, “ingresso numa vida diferente”, assemelhando-se ao “trauma de um novo nascimento” e obrigando-o a “escolher uma estratégia para enfrentar o inesperado sem ser destruído” (ibidem).

Todo rito de passagem corresponde a uma mudança de atitude mental; quando leio, cada frase deve ser prontamente compreendida, pelo menos em seu significado literal, e deve tornar-me capaz de formular um juízo: o que li é verdadeiro ou falso, correto ou incorreto, agradável ou desagradável. Na vida ordinária, ao contrário, há sempre inumeráveis circunstâncias que escapam ao meu entendimento, das mais gerais às mais banais: frequentemente me vejo diante de situações sobre as quais eu não saberia pronunciar-me, sobre as quais prefiro suspender o juízo.

Enquanto espero que o mundo não escrito se esclareça a meus olhos, há sempre uma página escrita ao alcance da mão, na qual posso tornar a mergulhar; e é o que logo faço, com a maior satisfação, ainda que só consiga entender uma pequena parte do conjunto, posso cultivar a ilusão de estar mantendo tudo sob controle. (ibidem, p.106)

Se um e outro mundo aparentam ser inconciliáveis, conforme duas correntes filosóficas contrastantes sobre a linguagem – completamente autônoma ou completamente transparente em relação ao mundo –, esse escritor propõe “tirar vantagem da situação”, considerando avanços de entendimento, que permitem evitar confusões entre o que é ou não linguagem e compreender as relações entre esses dois mundos:

[...] se sentimos tão intensamente a incompatibilidade entre o escrito e o não escrito, é porque somos muito mais conscientes sobre o que é o mundo escrito: não podemos esquecer nem por um instante que se trata de um mundo feito de palavras usadas segundo as técnicas e as estratégias próprias da linguagem, segundo os peculiares sistemas em que se organizam os significados e as relações entre significados. (ibidem, p.108)

O mundo não escrito, por sua vez, “está sempre ali e não depende das palavras, ao contrário, ele é de certo modo irredutível às palavras, e não há linguagem, não há escrita que possa exauri-lo [...]” (ibidem, p.107). Mesmo os que supõem que ler jornais, assistir à televisão ou andar pelas ruas da cidade possa significar “contato com o mundo de fora” ou escape “das garras do mundo escrito”, esses não conseguem acessar a “coisa em si”. Do “discurso construído” pela mídia, pode-se extrair uma “leitura do mundo feita por outros, ou melhor, feita por uma máquina anônima, especializada em escolher do pó infinito dos eventos aqueles que podem ser peneirados como ‘notícia’”; e o que se vê nas ruas “já tem seu lugar no contexto da informação homogeneizada” (ibidem, p.109).

Este mundo que vejo, aquele que é costumeiramente reconhecido como o mundo, se apresenta aos meus olhos – pelo menos em grande parte – já conquistado, colonizado pelas palavras, um mundo que carrega sobre si uma pesada crosta de discursos. Os fatos de nossa vida já estão classificados, julgados, comentados antes mesmo que aconteçam. Vivemos em um mundo onde tudo já está lido antes mesmo de começar a existir. Não somente tudo o que vemos, mas também nossos olhos estão saturados de linguagem escrita. (ibidem)

Por isso, o escritor considera que estamos programados para a leitura do mundo em que vivemos, mas *não* como “mero exercício ótico”, que obriga nossos olhos (ocidentais) a movimentos físicos horizontais da esquerda para a direita, pois

[...] ler é um processo que mobiliza olhos e mente ao mesmo tempo, um processo de abstração, ou melhor, uma extração de concretude por operações abstratas, como reconhecer traços distintivos, fragmentar tudo o que vemos em elementos mínimos, recompô-los em segmentos significativos, descobrir à nossa volta regularidades, diferenças, recorrências, singularidades, substituições, redundâncias. (ibidem, p.111)

Assim, a “pesada crosta de discursos” que o mundo não escrito carrega sobre si e que satura de linguagem escrita nosso olhar impõe o hábito de leitura, por meio do qual se configurou a transformação, ao longo dos séculos, do *homo sapiens* em *homo legens*³ (ibidem, p.109). E, embora esse estágio da “evolução” da espécie humana seja marcado também pela perda de capacidades (como visão, audição, paladar, tato) do “homem que não sabia ler”, o escritor destaca que não propõe

[...] um retorno ao analfabetismo para recuperar o saber das tribos paleolíticas. Lamento tudo o que possamos ter perdido, mas nunca me esqueço de que os ganhos superam as perdas. O que estou tentando entender é o que podemos fazer hoje. (ibidem)

Refletindo, então, sobre o que cabe ao escritor no processo de renovação da relação entre linguagem e mundo, reconhece a complexidade do mundo atual, que não pode mais ser escrito na “linguagem da matemática e da geometria, uma linguagem de absoluta exatidão”, como a linguagem do “livro do mundo”, conforme Galileu.

Nosso mundo cotidiano [...] mais nos parece escrito como um mosaico de linguagens, um muro cheio de grafites, carregado de escritas traçadas umas sobre as outras, um palimpsesto cujo pergaminho foi raspado e reescrito varias vezes, uma colagem de Schwitters, uma estratificação de alfabetos, de citações heterogêneas, de jargões, de caracteres pulsantes como aparecem na tela de um computador. (ibidem, p.111)

E, apesar das limitações da experiência dentro da página escrita e de sua ignorância e desorientação no mundo não escrito, o escritor reconhece que dele não pode prescindir para seu ofício: “[é] para repor em movimento minha fábrica de palavras que preciso extrair novo combustível dos poços do não escrito” (ibidem, p.107). E, ainda, que não talvez não caiba ao escritor alcançar “uma mimese desta

3 Em tradução literal: “ser humano que lê”.

linguagem do mundo”, fundindo ambas as linguagens e conciliando a oposição entre os dois mundos, pois o “verdadeiro desafio para um escritor é falar do intrincado enrosco de nossa situação usando uma linguagem que pareça tão transparente a ponto de criar um sentido de alucinação, como Kafka conseguiu fazer” (ibidem).

Com base nessas reflexões, trata também das características de seu ofício:

[...] a maior parte dos livros que escrevi, e dos que tenho em mente escrever, nascem da ideia de que escrever um livro assim me parecia impossível. Quando me convenço de que certo tipo de livro está completamente além das possibilidades de meu temperamento e de minhas capacidades técnicas, me sento à escrivaninha e começo a escrevê-lo.

[...]

Não sei se vou conseguir, mas [...] meu objetivo não é simplesmente fazer um livro, mas mudar a mim mesmo – objetivo que, acho, deveria ser o de toda aventura humana. (ibidem, p.113-4)

Homo legens

As reflexões do filósofo latino-americano Bolívar Echeverría (2013) contribuem também para avançarmos na compreensão do conceito de *homo legens*, como indivíduo, e seu (des) lugar no mundo contemporâneo.

Decorrente do fascínio despertado pela “virtude secreta do ato de leitura”, em torno do qual o *homo legens* se constituiu na modernidade, e percebida desde o século XVI, a existência de indivíduos dessa espécie se amplia e se consolida a partir da segunda metade do século XVIII, tem seu auge na transição da Ilustração ao Romantismo, mantém-se ao longo do século XIX e teria começado a entrar em decadência (segundo muitos autores) em meados do século XX (ibidem).⁴

4 Nessa e demais citações do texto de Echeverría, apresento tradução livre do original em espanhol. Não indico o número da página, porque não consta essa informação na edição digital do livro.

Retomando análises de autores que apontam que o livro e a leitura, assim como a civilização construída em torno deles, vêm ocupando lugar cada vez menos determinante, Echeverría (2013) lamenta não apenas o “estreitamento do campo de vigência da leitura e do livro [e] a perda de importância social da leitura como via de acesso do mundo à consciência”, mas um fato que considera mais fundamental: a ameaça de extinção da espécie do *homo legens*, que

[...] não é simplesmente o ser humano de que pratica a leitura entre outras coisas, mas o ser humano cuja vida inteira como indivíduo singular está afetada essencialmente pela leitura; aquele cuja experiência direta e íntima do mundo, sempre mediada pela experiência indireta, que lhe transmitem os usos e costumes de sua comunidade, tem lugar sem dúvida através de outra experiência indireta, mais convincente para ele que a anterior: a que se adquire na leitura solitária dos livros. (ibidem)

Mas, adverte o filósofo, nem todo indivíduo que lê é um *homo legens*, pois

[...] [o] *homo legens* não lê “para se superar”, como faz o leitor da Ilustração, mas tampouco o faz para matar o tempo ou para se curar de algum mal da alma, como o leitor “sentimental” ou de empatia; o *homo legens* lê “por puro prazer”. Para ele, a leitura é um meio que vai levá-lo a alcançar um fim, mas um fim em si mesmo.

Expressão do processo moderno de construção do indivíduo singular abstrato, mas ao mesmo tempo revolta contra esse mesmo processo; obediente à disposição moderna que separa o tempo da rotina do tempo da liberdade, mas ao mesmo tempo transgressor da liberdade, o *homo legens* é ambas as coisas de uma só vez: um documento da “barbárie” moderna e um documento de sua “cultura”. (ibidem)

Na escola: mundo escrito *versus* mundo não escrito, ensino da leitura e formação do *homo legens*

Pertencendo (de forma consciente/desejada ou não) àquela minoria que passa boa parte de seu tempo no mundo escrito e contemplando, ou não, a condição necessária para se caracterizar, de fato, como *homo legens*, vivemos num mundo de escrita, tanto nós, leitores, quanto aqueles que desejamos formar como leitores.

Por isso, as reflexões do escritor e as do filósofo nos instigam a pensar sobre como nos situamos na relação entre os dois mundos e que espaço desejamos, podemos e devemos ocupar no que considero um rito de passagem “inverso” ao descrito por Calvino e ainda mais complexo: o que se refere à formação do *homo legens*.

É no mundo não escrito que transita, com familiaridade e de forma corriqueira, a maioria dos brasileiros, em especial a maioria dos alunos da educação básica. E, como têm mostrado, por exemplo, resultados de aplicação de testes padronizados de avaliação da proficiência de estudantes em leitura e escrita, assim como resultados de pesquisa sobre nível de alfabetismo/analfabetismo da população brasileira, é na fase inicial de escolarização que se encontram aqueles que mais carecem do “ajustamento especial” (Calvino, 2015) para adentrar e se situar no mundo escrito, para que não passem a pertencer à triste categoria dos “analfabetos funcionais”.⁵

5 Para a reflexão sobre o assunto, baseio-me principalmente na classificação do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), proposto e aplicado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela Ação Educativa: “O Inaf avalia as habilidades de leitura e matemática da população brasileira com testes cognitivos aplicados em entrevistas pessoais com 2.002 pessoas de 15 a 64 anos, em todo o território nacional. De acordo com seu desempenho no teste, os respondentes são classificados em quatro níveis: (1) *analfabetos funcionais* – *analfabetos*: não conseguem realizar nem mesmo tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.); (2) *alfabetizados em nível rudimentar*: localizam uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), leem e escrevem números usuais e realizam operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias; (3) *funcionalmente alfabetizados* – *alfabetizados em nível básico*: leem

Assim, mesmo considerando que o ensino e a aprendizagem da leitura não ocorrem ou não precisam ocorrer exclusivamente na escola, deve-se enfatizar que, também para a maioria dos brasileiros, esse processo formal de escolarização representa importante (se não a única) via de acesso ao mundo escrito.

Criada no contexto do Iluminismo como um dos pilares do regime republicano instalado em países ocidentais a partir de então, a escola se apresenta historicamente como responsável pelo ensino inicial da leitura e escrita, visando a assegurar o cumprimento de um dever do Estado republicano moderno, assim como o direito do cidadão.

No Brasil, desde pelo menos o final do século XIX, quando, com a proclamação da República, as práticas culturais de leitura e escrita foram escolarizadas e submetidas à organização intencional, sistemática e metódica, seu ensino e aprendizagem se tornaram estratégicos para a formação do Estado nacional e para a consecução dos ideais do regime republicano (Mortatti, 2000a).⁶ E, desde então, vem-se buscando enfrentar os desafios representados pelas reiteradas e persistentes dificuldades na implementação da escola pública, laica, gratuita e universal, em especial no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita.

e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo com pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade; (4) *alfabetizados em nível pleno*: pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos usuais: leem textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos". Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/50-educacao-de-jovens-e-adultos/10004473-ipm-e-acao-educativa-mostram-evolucao-do-alfabetismo-funcional-na-ultima-decada>>. Acesso em: 8 nov. 2015.

6 Essas e outras reflexões apresentadas nesse tópico se encontram expandidas em outros textos meus, cuja leitura sugiro aos interessados em conhecer com mais detalhes o que aqui apresento de forma bastante resumida.

A partir de meados da década de 1980, passou-se a questionar, sistemática e oficialmente, o ensino da leitura e escrita em todos os níveis e graus de ensino. Mais específica e enfaticamente no nível da alfabetização, já que nele se concentra(va) a maioria da população brasileira, que fracassa(va) na escola, esses questionamentos se relacionaram com a assunção, também “oficial” e predominantemente, da perspectiva “construtivista” [e] a partir de meados da década de 1990, frente à necessidade de enfrentar o persistente fracasso de nossas crianças na alfabetização, ganhou visibilidade a proposta de se pensar a necessidade de não apenas ensinar processos de codificação e decodificação da língua escrita, mas, sobretudo, letrar, objetivo que envolve as funções e usos sociais da língua escrita, necessários ao indivíduo numa cultura letrada e necessariamente relacionado com questões sociais e culturais. (Mortatti, 2010, p.140)

Como parte de processos voltados à modernização social e cultural do país e simultaneamente a essas propostas para a alfabetização, o incentivo à leitura e a promoção dela passaram a integrar programaticamente ações e políticas públicas, implementadas na escola e em outros espaços de formação de leitores (Mortatti, 2010). E, no século XXI, esses desafios se tornam ainda mais complexos, em decorrência tanto das novas formas de organização globalizada, segundo parâmetros neoliberais, da economia, da política e da cultura quanto dos novos meios e tecnologia de produção e transmissão da informação.

Nesse contexto e embora não exclusivamente, a escola continua sendo o lugar privilegiado para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, e o sucesso ou fracasso nesses processos continuam sendo o principal índice de medida e testagem da eficácia da escola.

Por analogia (imperfeita) com as reflexões de Calvino e Echeverría, podemos então pensar que, na contemporaneidade, a escola (pública, principalmente), como parte que é daqueles dois mundos, assumiu a tarefa de propiciar um rito de passagem não menos importante para a espécie humana: a passagem do mundo não escrito para o mundo escrito, que, no caso brasileiro, pode-se traduzir como

a passagem do *homo audiens/homo loquens*⁷ para o *homo legens/homo scribens*.⁸

Observa-se, assim, um tipo de oposição específica – entre oralidade e escrita –, que parece cada vez mais inconciliável no cumprimento da tarefa histórica da escola brasileira.

O *homo audiens/loquens* vive predominantemente no mundo não escrito, mesmo quando, aparentemente, lida com sinais de escrita. De forma provocativa, para descrevê-lo poderíamos utilizar, em sentido inverso, as reflexões daquele escritor italiano e daquele filósofo latino-americano.

Integrando a espécie *homo sapiens* – mas, do ponto de vista da modernidade, podendo ser classificado, paradoxalmente, como um tipo de “involução estacionária” –, o *homo audiens/loquens* pertence àquela maioria da humanidade, ou pelo menos dos brasileiros, que passa boa parte de suas horas de vigília em um mundo ordinário, em que tudo já está lido, classificado, julgado comentado antes mesmo de acontecer, tudo já se encontra conquistado e colonizado pelas palavras, carregando a pesada crosta de discursos construídos (Calvino, 2015).

Por isso, embora também “programados” para a leitura do mundo em que vivemos, os olhos do *homo audiens/loquens* não leem, de fato, quando na maioria das vezes realizam “mero exercício ótico”, por meio de movimentos físicos. Assim como o “homem que não lia”, essas pessoas podem apresentar superior desenvolvimento de suas capacidades relacionadas aos sentidos da visão, audição, paladar, tato. Mas defender sua permanência nessa condição, mesmo que com boas e honestas intenções, equivale a defender o analfabetismo (funcional), ainda que como forma bem-intencionada de recuperar o saber do “homem comum”. Como Calvino, também lamento tudo o que possamos ter perdido, mas os ganhos superam

7 Em tradução literal, respectivamente: “ser humano que ouve”/“ser humano que fala”.

8 Em tradução literal: “ser humano que escreve”. Neste texto, não será possível tratar especificamente do assunto, mas muito do que apresento aqui pode ser aplicado ao ensino da escrita, já que ler e escrever são atividades humanas relacionadas diretamente com a língua escrita.

as perdas, e também entendo que a questão principal é buscar compreender o que podemos fazer hoje em relação ao que nos cabe: formar leitores.

O ser humano que ouve e que fala, ou seja, que domina a modalidade oral da língua, assim como aqueles que, por causa de deficiências auditivas, fonológicas, mentais ou motoras, utilizam outros meios e recursos comunicativos diferentes da linguagem verbal, todos têm condições, menos ou mais facilitadoras,⁹ de aprender a modalidade escrita da língua (materna) e têm direito a aprendê-la na escola.

Pode-se então pensar, do ponto de vista que proponho, a respeito da atividade escolar de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, enfocando a formação do leitor, tema deste texto.

Tratar das relações entre mundo escrito e mundo não escrito demanda compreender as relações entre oralidade e escrita, como modalidades de uma mesma língua. É a modalidade escrita da língua materna que falantes (quando podem sê-lo) nativos de uma língua buscam aprender na escola, e é essa a “promessa” histórica de ensino formal, intencional, metódico e sistemático que a escola se propõe a concretizar.

A incompreensão ou compreensão inadequada dessas relações pode e tem gerado equívocos, que, como “mitos” ou “lendas escolares”, vêm se perpetuando na tradição sempre (re)inventada e transmitida por gerações de professores brasileiros responsáveis pelo ensino de leitura e escrita.

Dentre esses equívocos mais recentes, problematizo alguns que considero sintetizarem o *status* de “a verdade científica”

9 Exceto, talvez, em casos de profundos comprometimentos neurológicos, cognitivos ou motores/sensoriais e com as devidas adequações inspiradas em estudos acadêmicos e políticas públicas de inclusão, as reflexões aqui apresentadas podem também ser aplicadas aos alunos com deficiência visual, que utilizam o sistema Braille e recursos de tecnologia assistiva, e aos alunos com deficiência auditiva, aos quais se trata de ensinar a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, considerando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como sua língua natural.

inquestionável, que, como “modismo”, repete-se *ad nauseam* nos discursos e nas práticas pedagógicas “modernos” (não “tradicionais”) sobre ensino da leitura (e escrita). Ensinar a “decodificar”/“codificar” sinais escritos *não* significa ensinar a ler e escrever; ensinar “estratégias de leitura” *não* significa ensinar a ler, assim como aplicar corretamente essas estratégias *não* significa ler; contar histórias *não* significa ensinar a ler, assim como ouvir histórias *não* significa ler.

Entretanto, responsabilizar exclusivamente a escola pela formação ou deformação de leitores indica entendimento ingenuamente otimista e equivocado do problema. Em busca de compreensão mais realista, não se pode desconsiderar que a escola pode e deve contribuir para a formação do *homo legens* e para perpetuação dessa espécie humana, desde que professores, gestores, pesquisadores e elaboradores de políticas públicas tenham coragem de questionar a reiteração exaustiva de respostas preestabelecidas pela adesão ao consenso (já tornado senso comum pedagógico), a fim de buscar formular outras perguntas, pois

[...] respostas adequadas dependem de perguntas fecundas, não retóricas, nem demagógicas. Perguntas que nos façam pensar em outras possibilidades de pontos de vista e em outras lógicas que até então possam ter nos parecido incompreensíveis. Perguntas que movam pesquisas acadêmicas, práticas pedagógicas e políticas públicas. Perguntas onde caiba a diferença e um “novo início”. (Mortatti, 2014a, p.158)

A coragem para questionar exige também pensar de outros pontos de vista teóricos e políticos sobre outras verdades científicas, que, embora não se tenham tornado hegemônicas, são fecundas e mais eficientes para propor novos rumos para o ensino da leitura na escola.

Para esse questionamento, defendo o ponto de vista teórico centrado no interacionismo linguístico, em que se baseia um dos principais modelos explicativos do processo de ensino e aprendizagem da

língua escrita e suas implicações didático-pedagógicas, divulgados e/ou implementados oficialmente (ou não), a partir da década de 1980, no Brasil (Mortatti, 2000a, 2014b).

Transcrevo a seguir trecho que contém os principais aspectos desse ponto de vista e suas implicações para o ensino da leitura na escola.

Ensinar língua portuguesa (como língua materna) consiste em ensinar a ler e produzir textos, entendendo-se texto como unidade de sentido e objeto de ensino-aprendizagem (GERALDI, 1981; 1984; 1992). [...] do ponto de vista do interacionismo linguístico, o processo de ensino escolar visa à aprendizagem, a qual, por sua vez, depende do ensino, que é atribuição do professor.

Trata-se, portanto, de ensinar-aprender a ler e a escrever, lendo e produzindo textos, de fato, como atividades discursivas que ocorrem nas “relações de ensino” (SMOLKA, 1988), especialmente entre professor e alunos. E, por meio da atuação na “zona de desenvolvimento proximal”, a atividade de ensino desempenha função determinante no processo de aprendizagem das crianças e de desenvolvimento de suas “funções psíquicas superiores”. (VYGOTSKY, 1998)

Nesse sentido, [...] trata-se de ensinar-aprender a ler e produzir textos escritos em língua portuguesa, como processos constitutivos da formação humana. Delimitando-se ao processo de escolarização regular, [...] significa ensinar as crianças – para que elas aprendam – a ler e produzir textos, na modalidade escrita da língua portuguesa.¹⁰

Nos anos escolares subsequentes, trata-se de contínuo aprofundamento dos processos de ensinar-aprender a ler e a produzir textos escritos. O objetivo é sempre buscar avanços qualitativos na compreensão ativa, por parte dos alunos, das diferentes possibilidades de utilização das modalidades escrita e oral da língua portuguesa, para satisfazer tanto necessidades imediatas de interação

10 Embora neste texto se enfatize a escolarização regular, ressalto que os mesmos princípios se aplicam à alfabetização de jovens e adultos

social quanto todas as demais que contribuam para sua formação plena como seres humanos.

Ao longo de todo esse processo escolar, o ensino de língua portuguesa deve-se basear em diversidade de tipos e modalidades de textos, privilegiando-se a leitura de textos literários [...]. (Mortatti, 2014b, p.8)

Ainda desse ponto de vista, o ensino da leitura na escola pode contribuir para a formação do *homo legens*, se baseado nos seguintes princípios:

- *é lendo (de fato e bons textos) que se aprende a ler textos como configurações textuais;*¹¹ ou seja, não se trata de “ensinar a decodificar” sinais gráficos, com a falsa expectativa de que, depois de aprovado nessa etapa inicial, o aluno estará capacitado e autorizado a ler;
- *os alunos esperam aprender na escola o que ainda não sabem: ler e escrever*, ou seja, não esperam aprender a falar e a ouvir o que já dominam (exceto se o professor entende, equivocadamente, que “aprender a falar” é aprender a utilizar a “norma culta escolar da língua” e “aprender a ouvir” é aprender a obedecer às normas linguísticas/disciplinares), embora essas habilidades, que também fazem parte da vivência e da experiência humanas que ocorrem no ambiente escolar, possam/devam ser desenvolvidas, visando, por exemplo, ao conhecimento e à comparação de diferenças dialetais e a seus valores sociais;
- *a aprendizagem dessas e de outras “matérias” escolares depende de ensino*, ou seja, não se trata de aderir à tendência de políticas educacionais ditadas por organismos internacionais e baseadas em princípios neoliberais que enfatizam o “aprender a aprender” e os “objetivos de aprendizagem”, indicando o declínio da didática (teoria do ensino) e a secundarização da função do ensino e do professor, que, de acordo com essas

11 Sobre o conceito de configuração textual, ver especialmente Mortatti (2000a).

políticas, deixa de ser o principal agente de ensino na escola e passa a ser eufemisticamente classificado como mero “facilitador” da aprendizagem, em decorrência de apropriações (equivocadas?) das modernas teorias psicológicas psicologia da aprendizagem, do desenvolvimento cognitivo, da psicogênese da língua escrita;

- *ensinar a ler é ler junto com o aluno o que ele ainda não consegue ler sozinho* (Vygotsky, 1989), ou seja, não se trata de deixar o aluno “aprender por si”, o que significa, de fato, deixá-lo exposto à incessante “leitura”, feita por outros, do mundo não escrito, ou aos mesmos textos que já conhece, ou, ainda, à frustração de não conseguir ler e se considerar “doente” ou incompetente;
- *ensinar a ler o texto escrito como lugar da enunciação e produto da interação verbal* (Bahktin, 1981; Geraldi, 1984) *demandando a compreensão dos aspectos constitutivos de sua configuração, responsáveis pelos significados e relações que o texto “permite” que o leitor estabeleça no diálogo com o autor*, ou seja, ler não equivale a abandonar o texto para buscar significados fora de sua configuração, tampouco considerá-lo como objeto autônomo, mero pretexto fora do contexto (Lajolo, 2009) para inócuos “exercícios de gramática e interpretação”;
- *para ensinar a ler, é preciso ser leitor, de fato, e, ainda, é preciso que o professor saiba refletir teoricamente sobre a leitura (e a escrita) como objetos de ensino-aprendizagem*, ou seja, não bastam boas e demagógicas intenções, das quais decorre a pedagogia da facilitação e de adequação/conformação, de acordo com preceitos como os da teoria (brasileira) do letramento, aos poucos usos sociais da língua escrita que caracterizam o “mundo não escrito”, em que se movimenta cotidianamente a maioria dos brasileiros; e
- *a finalidade da leitura do texto literário é o deleite e a fruição estética*, como atividades especificamente humanas, considerando que ensinar a ler esse tipo de texto é atuar na formação do gosto estético de alunos e professores (Magnani, 1989).

Se desejamos contribuir para a formação, na escola, do *homo legens*, com base nesses princípios, precisamos questionar a “oficialização e sistematização da ditadura da idiotia”, que caracteriza o cenário educacional e cultural brasileiro, especialmente neste século, e que

[...] dada a força de [sua] violência simbólica que seduz e engana, que oprime e exclui, que invade e se impõe pela força do consenso e sua inquestionabilidade, [contribui] para a criação de um exército de deserdados da cultura letrada, no qual se incluem segmentos de todas as classes sociais, mesmo das consideradas “mais favorecidas” e mesmo, sobretudo, das “classes dirigentes” do país. (Mortatti, 2008d, p.14)

Precisamos principalmente de coragem humana e vontade política para propiciar aos nossos alunos aquele rito de passagem, que

[...] corresponde a uma mudança de atitude mental; quando leio, cada frase deve ser prontamente compreendida, pelo menos em seu significado literal, e deve tornar-me capaz de formular um juízo: o que li é verdadeiro ou falso, correto ou incorreto, agradável ou desagradável. (Calvino, 2015, p.111)

Considerações finais

As reflexões que apresentei podem contribuir para lançar luz sobre a complexidade da relação entre o mundo escrito e o mundo não escrito, na qual se constitui a especificidade do ensino (escolar) da leitura. Considerando, porém, a condição desta *femina et magistra legens* – “cuja vida inteira está afetada essencialmente pela leitura” (Echeverría, 2013) –, determinante do lugar discursivo onde/de onde elaboro estas reflexões, é necessário acrescentar, como mais um princípio para o ensino da leitura na escola, a importância da leitura do texto literário.

O (bom) texto literário pode contribuir de forma privilegiada para a formação do *homo legens*, porque, além de a literatura corresponder a uma necessidade existencial de fantasia, consegue atuar em zonas profundas dos sujeitos que leem, mobilizando sua imaginação (Candido, 1972a). Não se trata, porém, de ensinar a ler o texto literário como pretexto (Lajolo, 1982) para se alcançarem finalidades que, lamentavelmente, tornaram-se corriqueiras e consensuais, no ambiente escolar, tais como: ajudar o aluno a “curar males da alma” ou resolver conflitos pessoais, familiares e sociais; matar o tempo que resta ao aluno indisciplinado e inconveniente, que terminou atividades antes dos demais; ajudar o professor a ensinar, de forma agradável, conteúdos curriculares úteis, mas maçantes para os alunos, como se se tratasse de adicionar edulcorantes artificiais para tornar palatável o remédio amargo, que a criança assim pode tomar “sem nem perceber”; para treinar para avaliações externas de leitura e escrita...

Ao contrário de todas aquelas finalidades utilitárias e comprovadamente inúteis para a formação de leitores, os bons textos literários (muitas vezes aqueles que são negados aos alunos da educação básica, por serem equivocadamente considerados inadequados, conforme sua faixa etária e seu desenvolvimento cognitivo, e “difíceis”, em relação à precariedade intelectual e social dos alunos da escola pública) podem, portanto, contribuir para algo menos mensurável e, talvez por isso, mais assustador e incompreensível para aqueles que (como muitos professores e mediadores de leitura) não partilham do pertencimento ao mundo escrito.

Refiro-me às finalidades da leitura, que são complementares entre si e se podem depreender do que foi até aqui apresentado. Para Echeverría (2013), a leitura tem como finalidade contribuir para a formação de seres humanos cuja singularidade é afetada pelo sentido da resistência à disposição para a obediência em favor da experiência de liberdade vivenciada e partilhada pelos autores de (bons) textos literários. E, para Calvino (2015), por meio da descrição de seu ofício, a finalidade da leitura do texto literário está relacionada com a conquista humana propiciada pelo impulso ligado à falta de

algo que se quer conhecer e possuir e que os grandes escritores nos transmitem não como mobilização de uma experiência verdadeira, possuída integralmente, mas como um sentido de aproximação da experiência, em que se conserva intacta a força do desejo.

Nesse sentido, assim como esse escritor se propõe a aventura humana de escrever o que lhe parece difícil e impossível, também a leitura do texto literário (mesmo o considerado difícil e inadequado para ser lido pelos alunos) pode propiciar mudanças no leitor, como objetivo de toda aventura humana.

E as reflexões de ambos nos convidam a formular a possibilidade de ver concretizados na escola brasileira processos de formação de leitores de textos literários que, fundamentados em uma “pedagogia do desafio do desejo” (Magnani, 1992), impulsionem a ultrapassagem dos limites do conhecido e possam propiciar aos alunos reflexões como estas, inspiradas naquele escritor italiano ou transcritas de seu texto: a maior parte dos livros que os alunos leem e dos que têm em mente ler nascem da ideia de que ler um livro assim lhes parecia impossível; e, justamente quando se convencem de que certo tipo de livro está completamente além das possibilidades de seu temperamento e de capacidades, sentam-se na poltrona e começam a lê-lo; assim, também eles poderão se “sentir mais próximos de entender que, do outro lado das palavras, há algo que busca sair do silêncio, busca significar por intermédio da linguagem, como dando golpes no muro da prisão” (Calvino, 2015, p.113-4).

11

A LITERATURA E A FORMAÇÃO DE UMA MULHER: MOMENTOS DECISIVOS COM ANTONIO CANDIDO (2017)

Para Antonio Candido (in memoriam)

O.D.C.

A certa altura da vida, vai ficando possível dar balanço no passado sem cair em autocomplacência, pois o nosso testemunho se torna registro da experiência de muitos, de todos que, pertencendo ao que se denomina uma geração, julgam-se a princípio diferentes uns dos outros e vão, aos poucos, ficando tão iguais, que acabam desaparecendo como indivíduos para se dissolverem nas características gerais de uma época. Então, registrar o passado não é falar de si; é falar dos que participaram de uma certa ordem de interesses e de visão de mundo, no momento particular do tempo que se deseja evocar.

Antonio Candido, 1976b

Há muito de acaso em tudo isso, e um segundo acaso, o de nossa morte, não nos permite muitas vezes esperar por muito tempo os favores do primeiro.

Marcel Proust, 1982

1

A produção deste ensaio se iniciou há aproximadamente um ano, quando preparava a palestra de encerramento da III Jornada de Literatura e Educação.¹ Naquele evento, abordei as relações entre literatura e educação do ponto de vista da formação do leitor, sintetizando reflexões apresentadas em textos de diferentes momentos de formação e atuação, em especial Magnani (1989) e Mortatti (2010, 2014c, 2015a).

O objetivo foi discutir as possibilidades de a leitura (literária) do texto literário contribuir para a formação de seres humanos, cuja singularidade é afetada pelo sentido da experiência vivenciada e partilhada pelos autores e leitores de (bons) textos literários. Com esse objetivo, enfoquei a formação do *homo legens*, problematizando o ensino da leitura e as relações entre “mundo escrito e mundo não escrito” (Calvino, 2015) e propondo uma didática fundamentada nos seguintes princípios: o texto é a unidade de sentido e objeto de ensino de língua e literatura; é lendo (de fato e bons textos literários) que se aprende a ler textos como *configurações textuais* (Magnani, 1993; Mortatti, 2000a); ensinar a ler o texto (literário) demanda compreensão das especificidades de suas constituição e singularidade como texto; para ler, é preciso aprender a ler, e, para ensinar a ler, é preciso ser leitor, de fato, e, ainda, é preciso saber refletir teoricamente sobre a leitura (e o texto literário) como objeto de ensino-aprendizagem; a finalidade da leitura literária do texto literário é a formação do gosto para a fruição estética, como direito humano. Com base nesses princípios, problematizei três tipos de relação entre educação e literatura: 1. educação *da* literatura: a literatura (em si e por si) educa/ensina; 2. educação *pela* literatura: literatura é mediadora (não é instrumento) na educação humana; 3. educação *para* a literatura: literatura é, ela mesma, objeto de ensino, visando à educação literária. Em decorrência, ensinar literatura é formar leitores do (bom) texto literário e formar o gosto estético dos alunos.

1 Esse evento foi realizado em 14 e 15 de junho de 2016, na Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), em Guarapuava, no Paraná.

As instigantes discussões ocorridas durante a jornada, com professores e pesquisadores de diferentes gerações, incitaram à continuidade das reflexões. E, de lá para cá, outras questões foram se acrescentando, motivadas por trágicos acontecimentos mundiais e nacionais, em especial os de (des)ordem política cujas consequências vêm repercutindo, cada vez mais negativamente, na vida dos brasileiros, ameaçando a incipiente democracia e os avanços duramente conquistados pela e para a sociedade e a educação brasileiras.

“A educação literária na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC)” foi o tema que então escolhera para abordar, em continuidade às discussões anteriores e articuladamente à conjuntura política brasileira. O objetivo era problematizar o discurso sobre “educação literária”, como se apresenta nesse documento oficial, para discutir suas incongruências em relação ao objetivo de formação (escolar) de leitores da literatura, considerando os princípios que apresentei na Jornada.

À medida, porém, que avançava na reflexão sobre esse tema, reiteravam-se tanto sua desagradável aridez quanto a indignação ante as políticas neoliberais para a educação brasileira, alinhadas a ditames de organismos internacionais sintetizadas no documento. Na versão final da BNCC,² não houve mudanças de fundo em relação à primeira, contra a qual eu já tinha me posicionado em Mortatti (2015b), apontando o desserviço que veio prestar para a educação brasileira e destacando seus problemas *de base*, especialmente em relação ao ensino de língua e literatura, desde a etapa da alfabetização. Decididamente, não teria nenhum prazer em desperdiçar mais tempo e energia intelectual para escrever sobre o assunto. Além de autorrepetitiva, qualquer crítica seria mais uma vez cooptada

2 Divulgada em 6 de abril de 2017, essa versão final já era considerada “pronta” para ser aprovada pelo Conselho Federal de Educação e implantada em 2018, tornando-se obrigatória para todas as escolas de educação infantil e ensino fundamental. A primeira versão da BNCC contemplava também o ensino médio, mas esse nível de ensino foi excluído da versão final, como consequência da aprovação da Lei Federal n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que “reforma o Ensino Médio, alterando o disposto sobre esse nível de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996”. Essa versão da BNCC está disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

pelo discurso oficial em favor da propaganda da falsa “participação democrática de toda a sociedade brasileira” na elaboração desse documento.

Em meio à indignação, impôs-se a necessidade de compreensão e resistência. Que relação se pode desejar e buscar entre literatura como direito humano (Candido, 1972a, 2004) e educação como ato político (Freire, 1981)? Qual a relevância da discussão das relações entre literatura e educação nestes “tempos sombrios” (Brecht, 1990)?

2

Em meio aos esforços para compreender e resistir, uma triste notícia: o falecimento do professor, crítico literário, ensaísta e sociólogo brasileiro Antonio Candido de Mello e Souza (24 de julho de 1918-12 de maio de 2017).

“Relampejando” em momento crucial de produção deste ensaio, a notícia imobilizou bruscamente o pensamento numa “configuração saturada de tensões”, que se “cristaliza como mônada”, demandando a compreensão de um “presente que não é transição” (Benjamin, 1987, p.231). Como se um pedaço de bolo de laranja molhado no café fresco em antigas tardes da “Morada do Sol” tivesse me tocado o paladar, o sentimento de perda foi despertando lembranças adormecidas, “esperando, sobre as ruínas de tudo o mais, e suportando sem ceder, em sua gotícula impalpável, o edifício imenso da recordação” (Proust, 1982, p.31).

Espraiando-se por todos os sentidos e me obrigando a buscar as circunstâncias particulares do passado a que o impacto da notícia me arremetia, a configuração da perda foi iluminando o processo de formação pessoal. E nele pude ir identificando as marcas da condição de herdeira intelectual anônima (mas não ilegítima) da tradição candidiana, na qual se foi constituindo o processo de formação como leitora *de* e *sobre* literatura, motivação e base da atuação como formadora de leitores (de literatura) e como pesquisadora sobre ensino de língua e literatura, e sobre as relações entre literatura e educação.

As reminiscências que se foram sucedendo, na descida em vórtice³ em direção ao fundo do tempo, foram reconfigurando o sentido da discussão sobre o tema. É verdade que a “covardia que nos afasta de todo trabalho difícil [...] aconselhou-me a deixar daquilo” (ibidem, p.32). No entanto, atraída e instada por lembranças de experiências que vieram de tão longe solicitar atenção, não tinha outra opção que não fosse buscar dar voz e forma aos conteúdos balbuciantes e fragmentários.

Assim, como uma espécie de modesta homenagem póstuma ao Mestre, em tom de elegia e elogio, apresento aqui momentos decisivos do processo pessoal de formação, em que, no diálogo com sua obra, constituiu-se um modo de pensar, sentir, querer e agir em relação à literatura e educação.

3

Dentre as muitas notícias sobre o falecimento de Antonio Candido, deparei-me com as de um jornal⁴ araraquarense, que destacou, com tristeza e orgulho, as marcas do “mais importante crítico literário do país” na história e na memória de minha cidade natal.

Sua esposa, Gilda de Mello e Souza (1919-2005), passou a infância nessa cidade, onde seu pai e seu tio-avô, Pio Lourenço Correa, tinham fazenda. O tio-avô morava na chácara Sapucaia,⁵ onde Mário

3 Essa imagem me faz evocar uma conversa com a professora Stela Miler, em que ela recordou palavras de Antonio Candido, em palestra proferida durante a III Jornada de Ciências Sociais, na Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, câmpus de Marília, em 1990: “Não me lembro exatamente das palavras que ele disse para introduzir a metáfora. Lembro-me do contexto: quando ele se envolvia em um trabalho que exigia reflexão, recolhia-se e, dizia ele, ‘desço uma escada em caracol’, em estado de total concentração sobre o objeto”.

4 As informações sintetizadas nesse tópico estão disponíveis em: <<http://www.jornalimparcial.com.br/2016/noticias/cartaz/morre-antonio-candido-o-mais-importante-critico-literario-do-pais>>. Acesso em: 13 maio 2017.

5 Rocha, irmão de Gilda, herdou a chácara, que, mais tarde, foi comprada pelo casal Waldemar e Heleieth Saffioti, professores da Unesp, câmpus de

de Andrade, primo de Gilda, escreveu *Macunaíma – o herói sem nenhum caráter*, durante viagem de férias, em dezembro de 1926.

Antonio Candido esteve várias vezes na cidade, em atividades familiares e informais – como as visitas à redação do jornal *O Imparcial*, de cujo diretor era amigo – e em atividades acadêmicas. A mais memorável destas foi sua atuação, com Fernando Henrique Cardoso, na tradução simultânea durante o encontro de Jean-Paul Sartre, no domingo, 4 de setembro de 1960, com estudantes e trabalhadores rurais, realizado no Teatro Municipal, previamente à famosa conferência desse filósofo francês,⁶ proferida para um seletor público de cerca de 100 pessoas reunidas na então recém-criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara (FFCLA).⁷

Outras duas passagens de Candido pela cidade ficaram igualmente registradas: em novembro de 1992, para receber o título de “Cidadão Araraquarense”, concedido pela Câmara Municipal, em sessão solene realizada no anfiteatro da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp; e, em 2007, na solenidade de assinatura do projeto de lei por meio do qual, em homenagem póstuma a Gilda de Mello e Souza, seu nome foi atribuído a uma escola municipal de ensino fundamental.

Araraquara. Com o falecimento do marido, em 1999, a esposa doou a chácara para a instituição em que lecionava, e o local foi transformado no Centro Cultural “Professor Waldemar Saffioti”.

6 Além de sua companheira, Simone de Beauvoir, e do escritor Jorge Amado que acompanhavam o filósofo, estavam presentes na conferência: Ruth Cardoso (também araraquarense), Gilda de Mello e Souza, Bento Prado Jr., Jorge Nagle, Miriam Moreira Leite, Dante Moreira Leite, Michel Debrun, José Celso Martinez Correa, José Aluysio Reis de Andrade, Fausto Castilho. Disponível em: <<http://www.Unesp.br/aci/jornal/159/memoria.htm>>. Acesso em: 13 maio 2017. A palestra foi publicada no livro *Sartre no Brasil – a conferência de Araraquara* (1ª ed., 1986; 2ª ed. bilingue, 2005, Paz e Terra, Editora Unesp).

7 A FFCLA foi criada como Instituto Isolado Superior do Estado de São Paulo em 1957 e iniciou suas atividades em 1959. Assim como outros institutos isolados de ensino superior existentes no interior do estado, essa faculdade foi encampada pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), criada em janeiro de 1976.

Também de sua relação com a Morada do Sol, Antonio Candido deixou importantes registros, especialmente no livro epistolar *Pio & Mário – diálogo da vida inteira* (Sesc São Paulo; Ouro sobre Azul, 2009), em que finaliza projeto de sua esposa e em que estão reunidas 204 cartas trocadas entre Mário de Andrade e Pio Lourenço Corrêa durante os anos de 1917 e 1945, com introdução e notas de Antonio Candido e Gilda de Mello e Souza.

4

Mesmo sem que tivesse consciência da presença de Antonio Candido, essas marcas representam, como uma espécie de memória de futuro, os primeiros indícios de imersão involuntária na tradição candidiana durante minha formação naquela provinciana cidade do interior paulista, onde nasci e morei até o final da década de 1970, após a conclusão do curso de licenciatura em Letras, na FFCLA.

Das brincadeiras infantis no quintal e das obrigações religiosas e cívicas na igreja e na escola, os momentos de lazer adolescente foram se deslocando para as matinês dominicais nos cinemas da cidade, e as leituras religiosas e escolares, para as revistas *O Cruzeiro* e *Família Cristã* e o jornal *Folha de S. Paulo* ou coleções de livros que minha mãe, professora de curso primário, comprava de vendedores domiciliares, como as de Machado de Assis e José de Alencar, *Tesouro da juventude*, coletâneas de contos de fadas, adaptações de clássicos da literatura – como *Dom Quixote*, de Cervantes, e *Viagens de Gulliver*, de Swift. Iniciei-me, ainda, em leitura clandestina de livros para adultos: *Coyote*, de J. Mallorqui, que meu pai lia assiduamente, e, em especial, um exemplar de *A divina comédia*, de Dante Alighieri, que descobri escondido na última prateleira, com tampo de madeira, da estante de minha tia, também professora primária, e cujas ilustrações de corpos nus, feitas por Gustave Doré, representaram para mim uma espécie de iniciação erótica (Mortatti, 2011)

Tornei-me, porém, leitora compulsiva, quando descobri, por volta dos 12 anos de idade, a Biblioteca Pública Municipal “Mário

de Andrade”⁸, cheia de livros, que instigavam fugas possíveis e contribuíram para a iniciação, de forma mais deliberada, de um processo de (auto)formação literária, tão prazeroso quanto angustiante.

[A] biblioteca estava situada próxima ao centro da cidade, em um sobrado antigo, que me encantava e, ao mesmo tempo, assustava, com seu porão inacessível, com suas árvores antigas e enormes no quintal – também inacessível para os usuários –, com sua escadaria de cimento pretejado pelo limo e pelo tempo.

Em cada um dos cômodos da parte superior do sobrado, tinham sido instaladas prateleiras, do chão até o teto, onde os livros estavam dispostos por assunto e por ordem alfabética de sobrenome do autor. Para escolhê-los, podíamos manuseá-los diretamente nas estantes, ou solicitar ajuda às bibliotecárias. Eu passava horas naquele sobrado, escolhendo livros, de acordo com critérios simples, tais como: o título, a ilustração da capa, uma chamada de orelha ou de quarta-capa, um trecho lido aleatoriamente. (Mortatti, 2011, p.26)

Sem suspeitar da existência de juízos de valor estético, escolhia, levava para casa como um tesouro e lia avidamente muito do que depois vim a considerar “literatura trivial”, mas também muitos clássicos da literatura brasileira e estrangeira.

Houve, porém, aqueles livros que me eram inacessíveis, mas permaneceram como “objetos de desejo” guardados na memória, até que, quando adulta, pude finalmente adquiri-los e lê-los. Dentre eles, estavam os sete volumes da obra *Em busca do tempo perdido*, de Marcel Proust, os quais, de acordo com a organização por ordem alfabética de sobrenome de autor, ficavam nas estantes mais altas

8 “Somente muito depois, soube que essa biblioteca fora criada em 1942, que recebera o nome do escritor, após sua morte, em 1945, e que esse tributo se baseava em dois principais motivos: Mário de Andrade foi um grande incentivador da criação e funcionamento da biblioteca, por meio de correspondência com o então prefeito de Araraquara, e doou 600 exemplares de sua coleção particular, para integrar o acervo inicial da biblioteca” (Mortatti, 2011, p.26).

das prateleiras da sala da frente da biblioteca. Eu podia ler e admirar à distância somente os títulos visíveis nas lombadas: *No caminho de Swann*, *À sombra das raparigas em flor*, *O caminho de Guermantes*, *Sodoma e Gomorra*, *A prisioneira*, *A fugitiva*, *O tempo redescoberto*. Para alcançá-los, era preciso subir em uma escada, ou pedir ajuda às bibliotecárias. Não tive coragem de tomar nem uma, nem outra iniciativa. Não podia subir na escada, porque temia expor minha intimidade, por baixo da saia, já que, naquela época, “mulher de família” não usava calça comprida. Não podia pedir ajuda às bibliotecárias, porque, cheias de nobres e pedagógicas intenções, elas já tinham me advertido seguidamente que, naquelas seções a que minha curiosidade teimava em me conduzir, encontraria somente livros para adultos; os adequados à minha idade, aqueles que de fato poderiam me agradar se encontravam no acervo da Biblioteca Infantil “Monteiro Lobato”,⁹ que não me lembro de ter conhecido, mas que soube depois que funcionava no pavimento térreo no mesmo prédio da biblioteca “para adultos”. (ibidem)

5

Foi possivelmente por influência desse processo de (auto)formação literária que optei pelo curso de licenciatura em Letras da FFCLA, já que não tinha nem autorização dos pais nem condições financeiras para estudar em outra cidade.

Nesse curso, em que ingressei em 1972, durante o período de endurecimento do regime ditatorial imposto com o golpe militar de

9 Essa biblioteca infantil foi criada em 19 de abril de 1951: “Funcionou por 5 anos junto à Biblioteca Pública Municipal Mário de Andrade, [...] nas antigas instalações da Prefeitura Municipal. Passou a denominar-se ‘Monteiro Lobato’ [...], na gestão do prefeito Rômulo Lupo. Por 20 anos (de 1956 a 1976) ambas as bibliotecas exerceram as suas atividades em um casarão localizado a Rua Padre Duarte [...]. Em 24 de setembro de 1976 foi inaugurado o novo prédio da Biblioteca Pública Municipal Mário de Andrade e da Biblioteca Municipal Infantil Monteiro Lobato [...]”. Disponível em: <<http://www.jornaloimparcial.com.br/?p=1156>>. Acesso em: 18 fev. 2011.

1964, tomei contato com a obra de Antonio Candido por intermédio de *Presença da literatura brasileira*, “destinada ao estudante de diferentes níveis e ao estudioso em geral [...]”. É um estímulo ao gosto e ao juízo crítico como ponto de partida para a leitura livre de nossa criação literária” (Candido; Castelo, 1975).¹⁰

Iniciei a leitura pelo terceiro volume, “Modernismo”, como suporte para as aulas da disciplina Literatura Brasileira, e conheci escritores cujos livros passei a admirar e ler. Assim como outros livros indicados nas disciplinas do curso, eu os lia predominantemente em exemplares disponíveis no acervo da biblioteca da faculdade e, quando imprescindível, adquiria alguns livros básicos (nacionais ou importados) com o dinheiro que ganhava com aulas particulares e em cursinhos pré-vestibulares. No entanto, preferia mesmo era adquirir livros de literatura escolhidos dentre os de autores que eu já admirava ou os que conheci em disciplinas do curso – como Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Lima Barreto, Oswald de Andrade e, claro, Mário de Andrade, destacadamente *Macunaíma*, para cuja leitura precisei adquirir também *Roteiro de Macunaíma*, de M. Cavalcanti Proença (Civilização Brasileira, 1969).¹¹

Em 1975, último ano como graduanda, frequentei as aulas do curso de extensão “Teoria da Narrativa: seus modelos e fundamentos sociais”, ministrado, naquela faculdade, pela professora Ligia Chiappini Moraes Leite da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP, que tinha sido orientada por Antonio Candido. Nesse curso foi-me apresentada a obra do Mestre, por meio do artigo “A literatura e a formação do homem” (Candido, 1972a), que exerceu inquietante e decisiva influência sobre minha

10 Em relação à literatura portuguesa, com finalidades semelhantes, contávamos com *Presença da literatura portuguesa* (Difel), em quatro volumes, dois deles por Massaud Moisés e dois por Antonio Soares Amora.

11 Esses livros eram vendidos na Livraria Acadêmica, que funcionava em amplo espaço situado no centro da cidade, próxima ao prédio que a FFCLA ocupou antes de ser transferida para o câmpus novo, inaugurado em 1975. Salvo engano, era a única livraria, de fato, da cidade, especializada em bons livros de literatura e de áreas e cursos oferecidos pela faculdade.

formação intelectual, representando a porta de entrada para sua obra e tendo-se tornado perene referência para minhas atividades profissionais. Li-o em fotocópia do original com anotações daquela professora, às quais foram se acrescentando as muitas marcas de minhas sucessivas leituras:

[...] a função humanizadora da literatura, isto é, sobre a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem.

[...] a ideia de função provoca não apenas uma certa inclinação para o lado do valor, mas para o lado da pessoa; no caso, o escritor (que *produz* a obra) e o leitor, coletivamente o público (que recebe seu impacto).

[...] na medida em que nos interessa também como experiência humana, [...] a literatura desperta inevitavelmente o interesse pelos elementos contextuais. Tanto quanto a estrutura, eles nos dizem de perto, porque somos levados a eles pela preocupação com nossa identidade e o nosso destino, sem contar que a inteligência da estrutura depende em grande parte de se saber como o texto *se forma* a partir do contexto, até constituir uma independência dependente [...]. Mesmo que isto nos afaste de uma visão científica, é difícil pôr de lado os problemas individuais e sociais que dão lastro às obras e as amarram ao mundo onde vivemos.

[...] há no estudo da obra literária um momento analítico, se quiserem de cunho científico, que precisa deixar em suspenso problemas relativos ao autor, ao valor, à atuação psíquica e social, a fim de reforçar uma concentração necessária na obra como objeto de conhecimento: e há um momento crítico, que indaga sobre a validade da obra e sua função como síntese e projeção da experiência humana.

[...] literatura como força humanizadora, não como sistema de obras. Como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem.

[...]

A produção e a fruição [...] se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e fantasia [...].

[...] a função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência na realidade.

Isto leva a perguntar: a literatura tem uma função formativa de tipo instrucional?

[...]

A literatura pode *formar*; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço de sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras.

Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.

[...] a obra literária significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado: mas que esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele. (Candido, 1972a, p.803-6, grifos do autor)

6

Depois de formada, com os primeiros salários como professora substituta em escolas públicas da cidade, passei a adquirir também livros sobre história, teoria e crítica literárias, que, com os de literatura, passaram a integrar a biblioteca pessoal.

São de Antonio Candido os primeiros desses livros: os volumes 1 e 2 de *Presença da literatura brasileira* (em parceria com José Aderaldo Castelo); *A personagem de ficção* (com Anatol Rosenfeld, Décio de Almeida Prado e Paulo Emílio Salles Gomes); *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*; *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. *Presença...* se tornou referência para minhas aulas como professora de língua e literatura no ensino de 2º grau. E *Formação*

da *literatura brasileira* se tornou uma referência de vida, sobretudo na medida em que me propiciou compreender a literatura brasileira, por meio do conceito de formação, e despertou um sentimento ao mesmo tempo de pertencimento ao país e de necessidade de ultrapassar os limites do “gosto provinciano”, contrapondo-se tanto à perspectiva de “colonizado” quanto à visão ufanista e cívico-patriótica inculcada em minha geração pela propaganda do regime militar pós-1964.

Cada literatura requer tratamento peculiar, em virtude dos seus problemas específicos ou da relação que mantém com outras. A brasileira é recente, gerou no seio da portuguesa e dependeu da influência de mais duas ou três para se constituir. A sua formação tem, assim, caracteres próprios e não pode ser estudada como as demais, mormente numa perspectiva histórica [...].

[...]

A nossa literatura é galho secundário da portuguesa, por sua vez arbusto de segunda ordem no jardim das Musas... Os que se nutrem apenas delas são reconhecíveis à primeira vista, mesmo quando eruditos e inteligentes, pelo gosto provinciano e falta de proporções.

[...]

Comparada às grandes, a nossa literatura é pobre e fraca. Mas é ela, não outra, que nos exprime. Se não for amada, não revelará a sua mensagem; e se não a amarmos, ninguém o fará por nós. (Candido, 1975, v.1, p.9-10)

Esses e os demais livros adquiridos naquele período, eu os utilizei também para estudar para concurso de ingresso no magistério público paulista e para a seleção para o curso de mestrado na área de Teoria Literária (IEL da Unicamp). E, em ambas as atividades, novamente as marcas da presença de Antonio Candido.

No mestrado na área de Teoria Literária, no IEL da Unicamp, de que Antonio Candido fora o primeiro diretor,¹² cursei disciplina

12 O IEL da Unicamp foi criado formalmente em 1977, sob a coordenação do Prof. Dr. Antonio Candido de Mello e Souza, seu primeiro diretor, ao lado do

ministrada por Roberto Schwarz, que tinha sido orientado por Candido, e conheci Marisa Lajolo, também por ele orientada, cuja obra serviu de base para minhas pesquisas, embora não tivesse sido sua aluna. Assim, aos demais livros e autores que conheci e passei a ler,¹³ acrescentaram-se outros à seção candidiana de minha biblioteca, então comprados em livrarias campineiras ou paulistanas: *Vários escritos* e “Literatura e subdesenvolvimento”.

Esse foi outro “momento decisivo” na formação desta arara-quarense. Insatisfeita com o que me parecia impossibilidade de acolhimento, naquele curso de mestrado, do interesse em conciliar atividades de professora e de pesquisadora em formação, por meio do estudo de tema em que se relacionassem literatura e educação, pedi desligamento ao final do ano letivo.

Partilhando angústias e dilemas profissionais assim como intenções de pesquisadora com Jorge Cury, meu professor de Literatura Portuguesa na FFCLA – que também se tornara amigo –, ele sugeriu conversarmos com Jorge Nagle, professor na área de Educação daquela faculdade, para nos auxiliar na reflexão sobre possibilidade de tema que demandava conhecimento ao menos das duas áreas envolvidas. Depois de me ouvir, o professor Nagle sugeriu abordar o tema “A importância da literatura na formação do ser humano”, que acolhi, alvissareira. Nele, vi sintetizadas possibilidades e inquietações despertadas pela descoberta do artigo de Candido, de

Prof. Dr. Carlos Franchi, do Departamento de Linguística. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/br/content/hist%C3%B3rico-do-instituto>>. Acesso em: 30 maio 2017.

13 “Durante o ano de 1978, cursei quatro disciplinas da área de Teoria Literária [que] contribuíram para a ampliação dos referenciais teórico-metodológicos necessários à compreensão do fenômeno literário, sobretudo devido à forte e positiva influência dos professores Roberto Schwarz e Modesto Carone, então recém-chegados ao Brasil, após período de exílio político [durante a ditadura militar]. Além de ter revisitado a obra de Machado de Assis e de Antonio Candido e de ter ‘re-descoberto’ a obra de Franz Kafka (por meio de traduções de Carone, em originais datilografados), entrei em contato com textos e autores que também se tornaram referências para minhas reflexões, especialmente: K. Marx, G. Lukács, L. Goldman, W. Benjamin, Th. Adorno, E. Auerbach, M. Bakhtin” (Mortatti, 2011, p.36).

1972, e que assumiam maior relevância naquele momento político do país, a exigir participação na luta da sociedade civil pela retomada do poder usurpado pelos militares (e elite civil-empresarial) com o golpe de 1964.

Engajei-me na militância política *na e pela* educação pública e *na e pela* pesquisa sobre ensino de língua e literatura, porque compreendi que esses espaços em que atuava deviam ser, eles mesmos, espaços de resistência e luta contra as desigualdades e em favor da transformação social e política que desejávamos. Não bastava falar de política, eu tinha que atuar politicamente *por dentro* do ensino de língua e literatura, por meio das escolhas teórico-metodológicas coerentes com a condição de “docente formador, que se empenha como ser e como profissional no processo pedagógico” (Candido, 1980, p.83).

Esse engajamento me levou: a outro mestrado, que iniciei, em 1980, na Faculdade de Educação da Unicamp, onde conheci renomados professores¹⁴ e onde sobressaíam posições teóricas marxistas para pensar os problemas da educação e da cultura brasileiras; e à filiação ao Partido dos Trabalhadores (PT), de cuja fundação, em 11 de fevereiro de 1980, Antonio Candido também participara.¹⁵

Nesse ano, ainda, tive a oportunidade de conversar pessoalmente, pela primeira (e única) vez, com o professor Antonio Candido, após palestra que ele proferiu, no Auditório do Centro de Convivência Cultural de Campinas.¹⁶ Apresentei-me, destacando a admiração por sua obra e lhe fiz uma pergunta, tão arrogante quanto ingênua, mas que obtive resposta decisiva para minhas inquietações naquela época: “O senhor ainda defende o ponto de vista estruturalista que

14 A presença destacada de Paulo Freire, doutor *honoris causa* da Faculdade de Educação da Unicamp, e a leitura de sua obra geraram também importantes reflexões e inflexões na compreensão da educação como ato político.

15 Com Luiz Inácio Lula da Silva, Lélia Abramo, Apolônio de Carvalho, Mário Pedrosa, Sérgio Buarque de Holanda, Moacir Gadotti, Manoel da Conceição, dentre outros importantes brasileiros

16 A palestra foi organizada pelo professor Ezequiel T. da Silva (FE/Unicamp), primeiro presidente da Associação de Leitura do Brasil (ALB), fundada em 1981.

apresenta em seu artigo ‘A literatura e a formação do homem?’”. Com a gentileza, a simpatia e a firmeza que o caracterizavam, ele respondeu com palavras parecidas com estas: “Ah, filha, qual é mesmo o artigo? Já não me lembro do que escrevi. São tantas coisas para lembrar...”. Por muito tempo depois dessa conversa fiquei pensando se fazia sentido o real motivo de minha pergunta crítica indireta – é possível defender posição política de esquerda e posição teórica estruturalista em literatura? – e se eu tinha entendido corretamente o artigo, cuja tese principal elegera como fundamento de minha pesquisa, mas não tinha para seu autor a mesma importância que assumiu para mim.

Com o passar dos anos e das reflexões, fui buscando possíveis respostas àquela pergunta: a perspectiva estruturalista hegemônica nos estudos linguísticos e literários que eu aprendera no curso de Letras e que passei a criticar, a partir dos anos seguintes, por considerá-la apolítica, esse intelectual brasileiro a formulava de maneira peculiar, dialogando com a ênfase dada em sua época ao estruturalismo e articulando dialeticamente a relação entre literatura e sociedade constituída *dentro do texto* e interpretável por meio da inter-relação de elementos de forma, conteúdo, público e contexto social e político.

Mesmo sem essa compreensão naquele momento, reafirmei o tema de minha pesquisa e, com base em observações e em respostas de alunos consultados a respeito de suas preferências de livros de literatura infantojuvenil, tematizei, na dissertação de mestrado (Magnani, 1989), as relações entre leitura, literatura e escola, do ponto de vista da formação do gosto. Entendendo que o gosto pela leitura da (boa) literatura não é natural, mas aprendido também *na* leitura e *pela* leitura que ocorre na escola, fundamentando-me nas relações entre a literatura e a formação do homem propostas por Antonio Candido, escolhi três dentre os livros preferidos pelos alunos consultados e os analisei do ponto de vista de sua literariedade, buscando inter-relacionar diferentes aspectos do texto literário, os quais, naquele momento, denominei de “intratextuais”, “extratextuais” e “intertextuais” (ibidem).¹⁷

17 Para a discussão do tema da dissertação, baseei-me também em Galvano Della Volpe e France Vernier.

À medida que aprofundava as reflexões, fui conhecendo e lendo outros textos de Candido, que passei a utilizar em atividades tanto no magistério quanto na pesquisa e nas disciplinas cursadas para o doutorado em Educação, que iniciei em 1989, na mesma faculdade. Nessa época, acrescentei à seção candidiana da biblioteca pessoal: *Na sala de aula: caderno de análise literária*, “Dialética da malandragem” e *Educação pela noite & outros ensaios*.

E, ainda nessa época, marcada pelo clima da queda do Muro de Berlim, finalmente comprei e li os volumes de *Em busca do tempo perdido*, de Proust, e retomei a leitura do prefácio de Antonio Candido (1976b, p.XIX) ao livro *Raízes do Brasil*, de S. B. Holanda, ampliando a compreensão da tradição em que me formava, por meio também da tradição em que ele se formara:

[o]s homens que estão hoje um pouco para cá e um pouco para lá dos cinquenta anos aprenderam a refletir e a se interessar pelo Brasil sobretudo em termos de passado e em função de três livros: *Casa-Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, publicado quando estávamos no ginásio; *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, publicado quando estávamos no curso complementar; *Formação do Brasil contemporâneo*, de Caio Prado Júnior, publicado quando estávamos na escola superior.

Na pesquisa de doutorado, em que abordei a formação de uma professora de língua e literatura, pude avançar na formulação de conceitos básicos relativos ao ensino dessas matérias escolares. Considerando o texto como unidade de sentido e objeto de estudo, elaborei a primeira formulação do conceito de “configuração textual”, com base também¹⁸ em textos de Antonio Candido:

O termo “configuração” está sendo empregado aqui para significar o processo de articulação prevista entre opções (temas e

18 Utilizei também fundamentação teórica de outros autores, dentre os quais destaco: M. Bakhtin, J. W. Geraldi e H. Osakabe.

procedimentos) e propósitos – ou seja, o projeto – que presidem a produção e leitura do texto em determinada situação discursiva. (Magnani, 1993, p.272)

Ao mesmo tempo, considerando as especificidades do ofício da professora em questão e as finalidades de tese acadêmica, busquei mostrar esse conceito, na fatura do texto da tese, por meio da inter-relação de procedimentos relacionados com a narrativa característica da epopeia, a pesquisa qualitativa em educação e a pesquisa histórica.

[...] o objetivo foi buscar a materialização discursiva – por meio da necessária coerência com todos os demais aspectos constitutivos da configuração textual – da hipótese em discussão: o professor se forma no trabalho de formação *por* outros e *de* outros; dada a mediação linguística, esse processo de formação se identifica com o processo de constituição do sujeito, cuja voz, que narra e interpreta, precisa ser ouvida para se conhecer esse processo, sobretudo no caso do ofício em questão, cuja especificidade consiste justamente no fato de língua (e literatura) caracterizarem-se também como objetos de estudo e investigação, além de sua função mediadora no trabalho educativo-pedagógico em todas as matérias e disciplinas escolares. (Mortatti, 2011, p.46-7)¹⁹

7

Com o doutorado, concluído em 1991, ingressei na carreira de docente universitária na Unesp, *campus* de Presidente Prudente, e

19 Provavelmente essas opções não foram devidamente compreendidas pela professora Ligia C. M. Leite, membro da banca examinadora da tese, que, manifestando incômodo com o que considerava ser um “memorial precoce”, advertiu-me com palavras mais ou menos assim: “Se nem Antonio Candido ainda escreveu suas memórias, como uma simples professora de 1º e 2º graus, com apenas 36 anos de idade, ousa contar as suas?”.

passsei a atuar também nos cursos de pós-graduação em Letras (Assis) e Educação (Marília), onde, novamente, reencontrei-me com as marcas de Antonio Candido.

Entre 1958 e 1960, Antonio Candido atuara como professor de Literatura Brasileira na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis,²⁰ e seu legado se mantém vivo nas gerações seguintes de professores e pesquisadores daquela faculdade.²¹ Aquele contexto e as novas demandas de orientação acadêmica me fizeram retomar textos de Candido e acrescentar outros: *O estudo analítico do poema*, *O método crítico de Sílvio Romero* e *O discurso e a cidade*.

No cerne do estudo e do ensino da literatura está o problema crítico. De um modo geral, o problema literário apresenta três aspectos: a criação artística, o público e, entre ambos, uma série de intermediários cuja função é esclarecer e sistematizar. É o papel que compete às diferentes modalidades de crítica, desde a história literária até a resenha de jornal, e delas depende em boa parte a formação e o desenvolvimento da consciência literária. *O ensino de literatura pode e deve ser considerado um aspecto da crítica, e por isso os problemas desta são para ele de importância capital.*

[...] o estudo da literatura brasileira deve abandonar momentaneamente os trabalhos de síntese e generalização, a fim de se dedicar à enorme tarefa de esclarecer centenas de pontos de detalhe, sem os quais as inferências não passam de hipóteses extremamente relativas.

Escolhendo um aspecto da obra de um determinado escritor, não o separamos, contudo, da fundamentação e das conclusões de ordem geral, sem as quais a ciência da literatura arrisca esterilizar-se no eruditismo sem finalidade. Ainda nisso nada mais fizemos do que

20 Antonio Candido integrou o primeiro grupo de professores daquela faculdade, criada em 1958 (também encampada pela Unesp em 1976). Na avaliação desse professor, a criação daquele instituto isolado de ensino superior representou o deslocamento do eixo universitário para o interior do estado de São Paulo.

21 Dentre eles, antigos e novo amigos: Carlos Erivany Fantinatti, Benedito Antunes e João Luís Ceccantinni.

nos conformarmos ao espírito crítico segundo o qual nos orientaram nossos mestres. (Candido, 1988a, p.9-11, grifo meu)

Fui, assim, incorporando com mais clareza as contribuições da “análise integradora”, naquele momento sintetizada, para mim, no prefácio a *O discurso e a cidade* e “aplicada” aos ensaios contidos nesse e em outros livros de Antonio Candido.

[...] “redução estrutural”, isto é, o processo por cujo intermédio a realidade do mundo e do ser se torna, na narrativa ficcional, componente de uma estrutura literária, permitindo que esta seja estudada em si mesma, como algo autônomo. O meu propósito é fazer uma crítica integradora, capaz de *mostrar* (não apenas enunciar teoricamente, como é hábito) de que maneira a narrativa se constitui a partir de materiais não literários, manipulados a fim de se tornarem aspectos de uma organização estética regida pelas suas próprias leis, não as da natureza, da sociedade ou do ser. No entanto, natureza, sociedade e ser parecem presentes em cada página, tanto assim que o leitor tem a impressão de estar em contato com realidades vitais, de estar aprendendo, participando, aceitando ou negando, como se estivesse envolvido nos problemas que eles suscitam. Esta dimensão é com certeza a mais importante da literatura do ponto de vista do leitor, sendo o resultado mais tangível do trabalho de escrever. O crítico deve tê-la constantemente em vista, embora lhe caiba sobretudo averiguar quais foram os recursos utilizados para criar a impressão de verdade.

[...] se conseguir realizar essa ambição, [o crítico] poderá superar o valo ente “social” e “estético”, ou entre “psicológico” e “estético”, mediante um esforço mais fundo de compreensão do processo que gera a singularidade do texto.

Frequentemente os críticos que levam em conta a sociedade, a personalidade ou a história acabam por interessar-se mais pelo ponto de partida (isto é, a vida e o mundo) do que pelo ponto de chegada (o texto). O meu interesse é diferente, porque se concentra no resultado, não no estímulo ou no condicionamento. [...] O alvo é analisar

o comportamento ou o modo de ser que se manifestam dentro do texto, porque foram criados nele a partir dos dados da realidade exterior. (ibidem, 1993, p.9-11)

A compreensão do método crítico de Antonio Candido como correlato/integrante da concepção de literatura e sua função humanizadora, assim como de suas opções políticas de que eu partilhava, estenderam-se para a formulação mais detalhada do texto como ponto de partida e de chegada da leitura crítica da literatura infantil (Mortatti, 2001), com o objetivo de formação do gosto estético, como opção intrinsecamente política (Freire, 1981) no âmbito do ensino de língua e literatura na educação básica.

Essas contribuições, por sua vez, propiciaram a compreensão de meu “ovo de colombo” e a formulação do conceito de “configuração textual”, que vinha esboçando desde o mestrado:

Por meio da expressão “configuração textual”, busco nomear o conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem: às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão. [...] É, portanto, a análise integrada desses aspectos que propicia ao investigador: reconhecer e interrogar determinado texto como configuração “saturada de agoras” [Benjamin, 1987]; e dele produzir uma leitura possível e autorizada, a partir de seus próprios objetivos, necessidades e interesses. (Mortatti, 2000a, p.31)

Essa compreensão também serviu de base para a proposta teórico-metodológica do programa de pesquisa e do grupo de pesquisa que criei em 1994 com a temática “História do ensino de língua e literatura no Brasil” e, igualmente, para a pesquisa de que resultou a

tese de livre-docência (1997), em que abordo a história do ensino de leitura e escrita no Brasil, entre 1876 e 1994, propondo a compreensão de quatro momentos que considero cruciais nesse período histórico. A escolha da expressão “momentos cruciais” foi inspirada nos “momentos decisivos” de Candido (1975), para representar a unidade resultante do entrecruzamento de sentidos históricos e indicar o “poder de mover”, no âmbito da relação dialética entre continuidade e descontinuidade (Mortatti, 2000a, p.37-8).

Ainda no final do século passado, dois encontros fizeram ecoar a presença do Mestre. Em 1997, foi publicado o livro de memórias de Lélia Abramo, que li com curiosidade de sobrinha-neta e, ao mesmo tempo, com a satisfação de me reencontrar com o Antonio Candido, no prefácio em que, ao descrever a trajetória da autora, expõe aspectos da visão de mundo e valores éticos que ele defendia. E, em 1998, quando passei a atuar somente no curso de graduação em Pedagogia e de pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências²² da Unesp, câmpus de Marília, ainda ecoava a memorável homenagem a Antonio Candido, na III Jornada de Ciências Sociais, realizada em 1990, de que resultou o livro com o sugestivo título *Dentro do texto, dentro da vida – ensaios sobre Antonio Candido*, organizado por M. A. D’Incao e E. F. Scarabótolo (Companhia das Letras e Instituto Moreira Salles, 1992).

Ainda esperançosa de interlocução mais direta com o Mestre, em 2001, quando preparava a segunda edição do livro *Leitura, literatura e escola*, recuperei a história de elaboração da dissertação de mestrado e a decisiva inspiração daquele artigo de 1972 na definição do tema. Decidi, então, que seria necessário um prefácio de Antonio Candido, pois, além de representar uma honra para mim, representaria minha modesta homenagem à sua importância para a formação como pesquisadora que se iniciara formalmente naquele mestrado. Conversei com ele, dessa vez por telefone. Após me apresentar, com reiterados

22 Com a denominação de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Fafi) de Marília, essa faculdade foi criada em 1957, tendo sido também incorporada à Unesp, em 1976.

pedidos de desculpas por incomodá-lo, fiz o pedido e expus os motivos. Com as mesmas gentileza, simpatia e firmeza de 20 anos antes, ele agradeceu a lembrança de seu nome e respondeu com um delicado e elegante “Ah, filha, não faço mais isso, estou aposentado”. Decidi, então, que eu mesma elaboraria o prefácio, em terceira pessoa...

Para [problematizar as relações entre leitura, literatura e escola], empreendeu uma análise dos livros do *corpus*, de acordo com o que definiu pela primeira vez de maneira mais sistemática como aspectos “intratextuais”, “extratextuais” e “intertextuais”, proposta de abordagem que serviu de base para a formulação, após muita leitura e pesquisa, de um método que passou a denominar de “análise da configuração textual”, sistematizado e aplicado na análise de diferentes tipos de textos e veiculado em livros e artigos publicados pela autora desde então.

Em se tratando de textos de literatura infanto-juvenil, esse método possibilita enfrentarem-se vários dos problemas envolvidos na atividade crítica, especialmente a tendência à *redução* do processo analítico a aspectos *isolados* da configuração textual, como, por exemplo, àqueles constitutivos da “camada mais aparente” [Candido, 1993] (o quê e como), ou àqueles que remetem à sobredeterminação do contexto histórico e social e suas marcas ideológicas (quando, onde, por quê, para quê), ou àqueles que se relacionam com aspectos biográficos do autor (quem), ou, ainda, àqueles que enfocam o processo de recepção por parte do leitor previsto (para quem) e suas forma de utilização na escola. Dada sua condição de texto verbal escrito, resultado de um tipo particular de atividade de, com e sobre linguagem, os sentidos e as explicações podem ser “encontrados” no conjunto dos aspectos constitutivos da configuração do texto, ponto de partida e de chegada do trabalho investigativo. (Magnani, 2001, p.XVII)

Na primeira década do século XXI, envolvida com participação política em movimentos reivindicatórios na universidade pública paulista, reencontrei o Mestre, por meio dos textos “Cidadania e

movimentos sociais” e “Educação política pela greve” (Candido, 2001b), este resultante de sua atuação decisiva na Comissão de Mediação²³ entre os grevistas e o reitor da USP, na Assembleia da Associação de Docentes dessa universidade, em junho de 2000. E, como uma tentativa de síntese da compreensão de minha filiação, agora consciente, à tradição candidiana, adquirei os dois volumes da bibliografia e textos de intervenção de Antonio Candido (2002). De lá para cá, fui adquirindo e lendo outros textos seus publicados ou republicados pela Editora Ouro sobre Azul. Entre eles, *Ficção e confissão* e “O direito à literatura”. Neste, em particular, encontrei a retomada e a expansão das reflexões contidas em “A literatura e a formação do homem” e, ao mesmo tempo, uma espécie de síntese, com base, sobretudo, na experiência de Antonio Candido como leitor de literatura, em que identifico também síntese de minha experiência com a leitura, com o estudo da literatura e seu ensino.

[...] pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo.

[...] cada época e cada cultura fixam os critérios de incompressibilidade, que estão ligados à divisão da sociedade em classes, pois inclusive a educação pode ser instrumento para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não o é para outra. [...] [arte e literatura] poderão ser consideradas bens incompressíveis segundo uma organização justa da sociedade se corresponderem a necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora.

[...]

Toda obra literária é antes de mais anda uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção*.

23 Também integraram essa comissão: Dalmo Dallari, Gerhard Malnic, Aziz Ab'Saber, Alfredo Bosi e Milton Santos.

[...]

Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido.

[...] [a literatura] não se justifica por meio de finalidades alheias ao plano estético que é decisivo.

[...] a obra de menor qualidade também atua.

[...] o que hoje chamamos direitos humanos pode dar à literatura uma força insuspeitada. E reciprocamente, [...] a literatura pode incutir em cada um de nós o sentimento de urgência de tais problemas.

Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas in-comunicáveis, dando lugar a dois tipos in-comunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (ibidem, 2004, p.176-84)

Com os avanços tecnológicos deste século, pude localizar e ler muitos outros textos de Antonio Candido e assistir a muitas outras entrevistas e depoimentos seus, disponíveis na internet. Dentre esses, especialmente duas entrevistas me serviram de retomada e reelaboração de reflexões importantes, justamente na época em que eu redigia o memorial acadêmico para concurso de professor titular na Unesp.

Na entrevista que concedeu em 2011, antes de sua conferência sobre Oswald de Andrade, na abertura da 9ª Feira Literária de Paraty (RJ), reencontrei-me, um pouco mais “ao vivo”, com algumas das lições do Mestre, um “sobrevivente”, como se considerava. Em relação à crítica literária atual, comenta que os críticos acadêmicos, apesar de “muito eruditos”, não se arriscam em juízos de valor estético sobre autores novos, diferentemente do que vivenciara, ainda jovem, como crítico da grande literatura que então se escrevia. Em relação à sua atuação como professor, constata: “A coisa mais importante que fiz

na vida foi ter em volta de mim o grupo de jovens que eu tive. Essa foi a contribuição maior que eu dei para a cultura brasileira e a Universidade de São Paulo” (ibidem, 2011a). E, em outra entrevista naquele ano, reflete sobre a “influência marxista” em sua formação (embora não se considerasse marxista)²⁴ assim como a da “escola sociológica francesa, que geralmente era formada por socialistas”, sobre a necessidade de aproveitar seu “conhecimento sociológico [para] contribuir para conhecer uma obra literária” e sobre o contato posterior com o *new criticism*, quando descobriu o

[...] ovo de colombo: a obra de arte pode depender do que for, da personalidade do autor, da classe social dele, da situação econômica, do momento histórico, mas quando ela é realizada, ela é ela. Ela tem sua própria individualidade. Então a primeira coisa que é preciso fazer é estudar a própria obra. Isso ficou na minha cabeça. Mas eu também não queria abrir mão, dada a minha formação, do social. Importante então é o seguinte: reconhecer que a obra é autônoma, mas que foi formada por coisas que vieram de fora dela, por influências da sociedade, da ideologia do tempo, do autor. Não é dizer: a sociedade é assim, portanto a obra é assim. O importante é: quais são os elementos da realidade social que se transformaram em estrutura estética.

[...] o crítico tem que proceder conforme a natureza de cada obra que ele analisa.

[...] eu me politizei muito tarde, com 23, 24 anos de idade com o Paulo Emílio. [...] Ele dizia com razão: cada geração tem o seu dever. O nosso dever era político. (ibidem, 2011b)

24 A esse respeito são sugestivas as reflexões de Schwarz (1993, p.179): “A inspiração geral é marxista, ao passo que o instrumental é elaborado com independência, no quadro do debate corrente nas ciências sociais e na crítica literária dos anos 50 a respeito da natureza da forma. Pode-se falar de um estruturalismo desenvolvido por conta própria, de inspiração antropológica e sociológica, em oposição ao marxismo vulgar, mas em todo caso anterior à moda estrutural de inspiração linguística, à qual discretamente os trabalhos de Antonio Candido se opuseram como uma alternativa de esquerda”.

8

Tendo chegado a este momento do arriscado trabalho afetivo-intelectual que me propus, vejo que é hora de iniciar o retorno pela “escada em caracol”, apesar de todas as dificuldades para buscar forma e conteúdo que representassem a força do impacto da notícia do falecimento de Antonio Candido e o esforço de compreensão de seu significado na formação desta brasileira.

Não pretendi, obviamente, realizar um estudo da obra desse intelectual brasileiro, tarefa que cabe a outros mais competentes para isso, considerando que não tive o privilégio de ter sido sua aluna e que me dediquei a estudar “objetos menores”. Essas são faltas que, infelizmente, não posso mais suprir, assim como a daquele desejado prefácio com que não tive a honra de contar.

O que me propus foi buscar mostrar um processo de formação caracterizado (*a posteriori*) por certa unidade resultante do entrecruzamento de um conjunto de indícios presentes em referências do mundo exterior, que foram configurando momentos decisivos marcados por sentidos históricos com “poder de mover”, no âmbito da tensão dialética entre continuidade e descontinuidade, entre o subjetivo e o social, entre o localismo e cosmopolitismo.

Apesar das dificuldades, talvez a realização desse árduo trabalho tenha possibilitado ao menos avaliar, a partir do sentimento de perda, a dimensão dos ganhos que a interlocução com a obra do Mestre me proporcionou e que pude recuperar com auxílio da memória subjetiva assim como das marcas e datas de sucessivas leituras registradas nos livros da seção candidiana de minha biblioteca, em alguns dos quais encontro pequenos pedaços de papel com indicação de páginas e número de cópias para meus alunos.

Ao mesmo tempo, esse esforço me propiciou compreender melhor a interlocução formativa com esse intelectual brasileiro tão inacessível fisicamente quanto eram inalcançáveis os livros daquele escritor francês. E que, não por acaso, encontravam-se tão próximos, como “afinidades eletivas” reunidas em torno de *madeleines* caiquiras, nos fragmentos de reminiscências da formação como leitora da

literatura, que se tornou estudante de Letras, professora de língua e literatura na educação básica, docente e pesquisadora na universidade, professora de professores para o ensino de língua e literatura, orientadora de pesquisadores sobre ensino de língua e literatura.

No diálogo com Antonio Candido, fui elaborando e me apropriando de aspectos de sua obra (talvez menos explorados, mas não periféricos), que encontram ponto de intersecção nas relações entre literatura e educação. Se o primeiro texto seu que li foi decisivo para compreender meu amor pela literatura, esse

[...] não foi o começo absoluto nem uma causa primeira e mecânica, porque na História não há dessas coisas. Mas foi um eixo e um catalisador: um eixo em torno do qual girou de certo modo a cultura [desta] brasileira, catalisando elementos dispersos para dispô-los numa configuração nova. (ibidem, 1987a, p.182).

Representou, assim, base para as reflexões seguintes, que se foram ampliando e se articulando às de outros autores, especialmente de literatura, estudos literários, linguagem, educação, ensino de língua e literatura, literatura infantil e juvenil.

Entre preocupação estética e preocupação político-social, por meio desse diálogo fui me apropriando de conceitos, como “formação”, “redução estrutural”, “crítica integradora”, que propiciaram compreender e dar forma à necessidade e ao compromisso de ensinar a ler o texto literário como fator de humanização, por meio da análise de sua configuração textual. E me propiciaram a elaboração de um modo de pensar, sentir, querer e agir em relação à literatura e educação, constituído “em sobressaltos” e formando “um conjunto (não isento de repetições) que, apesar da mudança de certos juízos, mostra a constância de um ponto de vista que se formou cedo” (ibidem, 2003, p.9).

Proporcionou-me, assim, atribuir sentido a uma experiência de (auto)formação literária, base para a reflexão sobre ela e sobre a necessidade de educação literária de outros, como meio de efetivação do direito à literatura, como direito humano à fruição estética, para

o que podem contribuir o ensino de literatura na educação básica assim como a consolidação e expansão de políticas de Estado para disponibilização de livros de (boa) literatura, por meio, dentre outros, de bibliotecas públicas e escolares.

Considerando os problemas seculares da educação e da cultura brasileira acentuados na atual conjuntura política do país, talvez possa hoje parecer utópico pensar em educação literária como proponho aqui (sem pretender indicar seu caráter exemplar). Mas também aprendi com o Mestre que “fins e meios não se separam”, que “é preciso ser dialético para ser ético” e que “a utopia cria o homem superior” (ibidem, 2008).

E vejo ainda que, ao tratar da relação entre literatura e educação, da função formativa e humanizadora da literatura, por meio do que aprendi com Antonio Candido, tratei também de uma tradição (ensaística) de estudos literários fundada por ele (como uma dimensão da tradição de estudos sobre cultura brasileira), na condição de integrante e último “sobrevivente” de geração de intérpretes do Brasil e propositores de um projeto de nação, que, compartilhando a atmosfera de uma época, criaram pensamento original – centrado em “tipo de interesse fecundo pelas coisas brasileiras” – em sociologia, história, filosofia, antropologia, política, literatura, estudos literários, cinema, educação.²⁵

Há muito de acaso e contingência nos momentos de encontro com Antonio Candido que apresentei aqui, assim como aparente dose de arbitrariedade (se considerados critérios objetivos) tanto na seleção de apenas alguns textos da extensa obra candididana quanto na (des)ordem de citações e na indicação discreta ou quase ausente de muitos outros interlocutores. Possivelmente, ainda, haja muito de heresia neste ensaio, em cuja configuração busquei tornar visíveis “os elementos [que] se cristalizam por seu movimento, [e essa configuração] é um campo de forças, assim como cada formação do

25 Entre eles, podem ser citados, com o risco de lacunas: Gilberto Freyre, Caio Prado Jr., Sérgio Buarque de Holanda, Fernando de Azevedo, Lívio Xavier, Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Décio de Almeida Prado, Paulo Emilio S. Gomes, Florestan Fernandes, Octavio Ianni.

espírito [...] deve se transformar em um campo de forças” (Adorno, 2003, p.31).

No entanto, sem autocomplacência nem saudosismo, posso também observar muito de sorte ou privilégio: de ter nascido e vivido naquela cidade, que, embora provinciana, partilhou da atmosfera intelectual e artística cosmopolita marcada pela presença de Antonio Candido e outras figuras ilustres da literatura e da cultura brasileiras; de ter tido acesso a clássicos da literatura brasileira e universal, a bibliotecas pública e universitária e a livraria especializada, com acervos de obras importantes; de ter frequentado aquele curso de Letras, com renomados professores, e aquele curso de extensão, com professora formada por Candido; de ter sido envolvida, inicialmente de forma involuntária, nessa atmosfera, e de tê-la posteriormente escolhido e ampliado como “tomada de consciência ideológica” da condição de herdeira do legado do Mestre.

Os jovens professores e pesquisadores de hoje talvez não possam compreender o impacto fecundo e libertador que teve a obra de Antonio Candido sobre mim – e sobre muitos de minha geração formados na segunda metade do século XX –, assim como o sentido da fruição estética que leitura de sua obra, ela mesma, me proporcionou. Mas essa tradição e as possibilidades de sua fruição continuam vivas na obra do Mestre, profundamente marcada pelo entrecruzamento do olhar formativo de professor e do olhar investigativo do pensador/estudioso da literatura e seu ensino; e, por causa disso, continuam pulsando em muitas apropriações/reelaborações contínuas dos que vêm formando as novas gerações.

A falta desse intelectual brasileiro pode, de certo modo, ser preenchida com sua obra, cuja leitura representa também um direito dos que ensinam e estudam literatura, assim como venho fazendo com a busca da resposta que, sabiamente, o Mestre se recusou a dar à jovem professora/pesquisadora naquela tarde campineira em 1980. Aquela é a pergunta que vem movendo a formulação de tantas outras, em busca da compreensão do tempo mais distante que parecia perdido, homogêneo e vazio, mas – posso hoje constatar – foi vivido intensamente com a leitura de textos literários, que, contemplando

necessidade de ficção e fantasia e contribuindo para organizar o caos, *formaram* “com o impacto indiscriminado da própria vida e educa[ram] como ela – com altos e baixos, luzes e sombras” (Candido, 1972a, p.804)

Se eu pudesse me encontrar com o Mestre novamente e recordá-lo daquela antiga pergunta, teria agradecido pela recusa em responder e talvez lhe entregasse este ensaio, como uma tentativa de autorresposta a uma autopergunta interminável, parte do interminado diálogo, iniciado há tantas décadas, dentro do texto, dentro da vida.

E é para a continuidade desse diálogo que convido especialmente professores e pesquisadores que, compreendendo a função da literatura na formação humana e o dever ético e político imposto por essa compreensão, não desistem de se perguntar: que relação se pode desejar e buscar entre literatura como direito humano (Candido, 1972a, 2004) e educação como ato intrinsecamente político (Freire, 1981)? Qual a relevância da discussão das relações entre literatura e educação nestes “tempos sombrios” (Brecht, 1990)? Como resistir, lutando, para garantir o direito de todos à fruição da (boa) literatura?

Marília (SP), 9 de agosto de 2017

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Discurso sobre lírica e sociedade. In: LIMA, L. C. *Teoria da literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.
- _____. O ensaio como forma. In: _____. *Notas de literatura*. Trad. J. M. B. Almeida. São Paulo: Duas Cidades, 2003.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. G. A. Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. B. Almeida. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL. Ata da primeira reunião do comitê provisório da Associação de Leitura do Brasil (ALB) – História. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/portal/entidade/primordios.html>>. Acesso em: 7 jul. 2009a.
- _____. História da entidade. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/portal/entidade/historia.html>>. Acesso em: 7 jul. 2009b.
- AZEVEDO, Fernando de. A Escola e a literatura. In.: COUTINHO, Afrânio (Org.). *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Sul Americana, 1955.
- AZEVEDO, F. de. Escola e literatura. In: COUTINHO, A. (Dir.). *A literatura no Brasil*. 3. ed. rev. e atual. Niterói: Eduff, 1986. p.193-218.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 2.ed. São Paulo, Hucitec, 1981.
- BALZAC, H. de. Úrsula Mirouët. In: _____. *A comédia humana*. Trad. Vidal de Oliveira. Orient., introd. e notas de Paulo Rónai. São Paulo: Globo, 1990. p.19-214.

- BARRETO, E. S. S.; ARELARO, L. R. G. As uvas não estão mais verdes: um novo currículo? (Documento síntese das linhas norteadoras da reorganização curricular). In: _____. *Fundamentos da educação e realidade brasileira: a relevância social dos conteúdos de ensino*. Projeto Ipê. São Paulo: SE/Cenp, 1986. v.7.
- BARROS, M. As lições de R. Q. In: _____. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BASBAUM, L. *História sincera da República* (1889 a 1930). 4.ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.
- BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: _____. *Magia e técnica. Arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985, p.222-32.
- _____. Sobre o conceito de história. In: _____. *Obras escolhidas*. Trad. S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. v.1.
- BLOCH, M. *Introdução à história*. Trad. M. Manuel, R. Grácio e V. Romaneiro. Lisboa: Europa-América, 1997.
- BORGES, J. L. Pierre Menard, autor do Quixote. In: _____. *Ficções*. Trad. D. Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 – Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>>. Acesso em: 7 fev. 2018.
- BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Trad. N. C. Caixeiro. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BRECHT, B. Aos que vão nascer (1938). In: _____. *Poemas: 1913-1956*. Sel. e trad. P. C. Souza. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BRITTO, L. P. L. de. Apresentação. Anais do 14º Cole. 2003. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais14/Capre.html>>. Acesso em: 7 jul. 2009.
- CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Trad. I. Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- _____. *Por que ler os clássicos*. Trad. N. Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- _____. *Mundo escrito e mundo não escrito*. Artigos, conferências e entrevistas. Org. de M. Barenghi. Trad. M. S. Dias. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, v.24, n.9, p.803-9, set. 1972a.

- _____. Literatura e subdesenvolvimento. In: MORENO, C. F. *América Latina em sua literatura*. São Paulo: Perspectiva, 1972b. p.343-62.
- _____. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 5.ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1975. 2v.
- _____. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 5.ed. rev. São Paulo: Nacional, 1976a.
- _____. O significado de *Raízes do Brasil*. In: HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976b, p.XIX-XXX.
- _____. *Vários escritos*. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1977.
- _____. Professor, escola e associações docentes. In: GALVÃO, W. N.; PRADO JR., B. P. (Coord.). *Educação ou desconversa?* São Paulo: Brasiliense, 1980. (Almanaque 11)
- _____. *Na sala de aula: cadernos de análise literária*. São Paulo: Ática, 1985.
- _____. *A educação pela noite & outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987a.
- _____. *O estudo analítico do poema*. São Paulo: FFLCH-USP, 1987b.
- _____. *O método crítico de Sílvio Romero*. São Paulo: Edusp, 1988a.
- _____. Dialética da malandragem. In: SÃO PAULO. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus*: coletânea de textos. São Paulo: Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1988b. v.1. p.74-93.
- _____. *O discurso e a cidade*. São Paulo: Duas Cidades, 1993.
- CANDIDO, A. Educação política pela greve. In: LOUREIRO, I.; DEL-MASSO, M. C. (Org.). *Tempos de greve na universidade pública*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Unesp, 2001a. p.201-4.
- _____. Cidadania e movimentos sociais.. In: LOUREIRO, I.; DEL-MASSO, M. C. (Orgs.). *Tempos de greve na universidade pública*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Unesp Marília Publicações, 2001b. p.187-192.
- _____. Textos de intervenção e bibliografia de Antonio Candido. Sel., apres. e notas de V. Dantas. São Paulo: Editora 34, Duas Cidades, 2002. 2v.
- _____. A vida ao rés-do-chão. In: VV.AA. *Para gostar de ler: crônicas*. v.5. São Paulo: Ática, 2003. p.89-99.
- _____. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 4.ed. reorg. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p.169-92.
- _____. *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. 3.ed. rev. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- _____. Entrevista concedida ao programa *Entrelinhas*, TV Cultura, 2008. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Xq-b8uYbDcA>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

- _____. Uma entrevista-aula com Antonio Candido. Transc. por M. Conde. 2011a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=z912yXNZY94>>. Acesso em: 3 jun. 2017.
- _____. O socialismo é uma doutrina triunfante. Entrevista com Antonio Candido. 2011b. Disponível em: <<https://espacoacademico.wordpress.com/2011/08/06/o-socialismo-e-uma-doutrina-triunfante-%E2%80%93-entrevista-com-antonio-candido/>>. Acesso em: 3 jun. 2017.
- CANDIDO, A.; CASTELO, J. A. *Presença da literatura brasileira*: III. Modernismo. 5.ed. Rio de Janeiro: Difel, 1975.
- _____. *Presença da literatura brasileira*: II. Romantismo, Realismo, Parnasianismo, Simbolismo. 6.ed. Rio de Janeiro: Difel, 1976.
- _____. *Presença da literatura brasileira*: história e antologia. I. Das origens ao realismo. 2.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Difel, 1987.
- CANDIDO, A. et al. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1968.
- CARTA DE GOIÂNIA. *Educação & Sociedade*, v. 25, p.5-10, dez. 1986. Disponível em: <<http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Carta%20de%20Goi%C3%A2nia%2020a%205%20de%20Setembro%20de%201986.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2018.
- CERVANTES, M de. *Dom Quixote de la Mancha*. Trad. Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- CHAGAS, V. Parecer n. 353, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 12/11/71, com emenda ao projeto de Resolução. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.125, v.57, jan./mar. 1972.
- CHAUÍ, M. Perspectivas para o futuro. In: JANCÓS, I. (Org.) *Humanidades, pesquisa, universidade*. São Paulo: Comissão de Pesquisa, FFLCH/USP, 1995. p.159-71.
- CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 1, 1978, Campinas. *Cadernos de resumos...* Campinas: Unicamp, 1978. Disponível em: <https://issuu.com/pesquisaalbmemoarias/docs/1__cole_-_resumos_98527e25dc35e3>. Acesso em: 10 fev. 2018.
- CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 14, 2003, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2003. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais14/Caprs.html>>. Acesso em: 7 jul. 2009.
- CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17, 2009, Campinas. Campinas: Unicamp, 2009. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/portal/17cole/index.html>>. Acesso em: 7 jul. 2009.
- COUTINHO, A. O ensino da literatura – discurso de posse na cátedra de literatura do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1952.

- CRUZ, M. A. ALB homenageia Ezequiel Theodoro no encerramento do Cole. *Jornal da Unicamp*, Campinas, 24 jul. 2003. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/es/divulgacao/2003/07/25/alb-homenageia-Ezequiel-theodoro-no-encerramento-do-cole>>. Acesso em: 25 out. 2009.
- DELLA VOLPE, G. *Esboço de uma história do gosto*. Trad. M. Gusmão. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.
- DRUMMOND DE ANDRADE, C. Infância. In: _____. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1977.
- DURAS, M. *O amante*. Trad. A. S. Rodrigues. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. W. Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- ECHEVERRÍA, B. *Homo legens*. In: _____. *Vuelta de siglo*. México: Ediciones Era, 2013.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, N. S. de A. *Pesquisa em leitura: um estudo dos resumos de dissertações e teses defendidas no Brasil (1980-1995)*. Campinas, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- _____. 25 anos de Cole. 2003. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/portal/entidade/cole.html>>. Acesso em: 7 jul. 2009.
- FISCHER, L. A. Todo o Candido. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/sme/downloads/debates/todo_o_candido.doc>. Acesso em: 2 maio 2007.
- FONTES JR., J. B. As obrigatórias metáforas. *Leitura – Teoria & Prática*, Porto Alegre, n.5, jun. 1985.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, Autores Associados: Cortez, 1986.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- _____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.
- _____. Fala de abertura. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 7. *Anais...* 1991b.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Trad. C. N. Coutinho. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

- HÖLDERLIN, F. Falsa popularidade. In: _____. *Poemas*. Trad. J. P. Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991a. p.101,
- _____. Lembrança. In: _____. *Poemas*. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991b. p.129-31.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. 8.ed. São Paulo: Cultrix, 1975.
- KEATS, J. *Poemas de John Keats*. Trad. P. E. S. Ramos. 2.ed. rev. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- LAJOLO, M. *Usos e abusos da literatura na escola*: Bilac e a literatura escolar na República Velha. São Paulo, 1979. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- _____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola*: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- _____. O texto não é pretexto: será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.). *Escola e leitura*: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p.17-40.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira*: história & histórias. São Paulo: Ática, 1984.
- MAGNANI, M. do R. M. *Literatura e educação em Cecília Meireles*. Campinas, 1980. 8f. Trabalho final da disciplina “Evolução da educação brasileira” – Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- _____. *Leitura, literatura e escola*: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto. Campinas, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- _____. *Leitura, literatura e escola*: sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. Prefácio. In: _____. *Leitura, literatura e escola*: sobre a formação do gosto. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. ...em sobressaltos. Campinas, 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- _____. Leitura e formação do gosto: por uma pedagogia do desafio do desejo. *Ideias*, São Paulo, v.13, p.101-8, 1992.
- _____. *Em sobressaltos*: formação de professora. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- _____. Sobre ensino da leitura. *Leitura – Teoria & Prática*, ano 14, n.25, p.29-41, jun. 1995.
- _____. Entre a literatura e o ensino: um balanço das tematizações brasileiras (e assisenses) sobre literatura infantil e juvenil. *Miscelânea – Revista de*

- Pós-Graduação em Letras: Teoria Literária, Literatura Comparada e Literaturas de Língua Portuguesa*, Assis, v.1, n.3, p.247-57, 1998.
- MARX, K.; ENGLES, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MEIRELES, C. *Criança meu amor*. Rio de Janeiro: Typografia Anuário do Brasil, 1924.
- _____. *Criança meu amor*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.
- _____. *Problemas da literatura infantil*. 2.ed. São Paulo: Summus, 1979.
- _____. *Criança meu amor*. 9.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- MILTON, J. *O paraíso perdido*. Trad. C. S. Maior. 2.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, [s.d.].
- MORAIS, L. *Mundo mágico da comunicação e expressão*. São Paulo: Ática, [s.d.]. v.2.
- MORTATTI, M. do R. L. Uma proposta para o próximo milênio: o pensamento interacionista sobre alfabetização. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v.5, n.29, p.21-8, 1999.
- _____. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876-1994*. São Paulo: Editora Unesp, 2000a.
- _____. Leitura crítica da literatura infantil. *Leitura – Teoria & Prática*, n.36, p.11-7, 2000b.
- _____. Leitura crítica da literatura infantil. *Itinerários – Revista de Literatura*, Araraquara, n.17-18, p.179-87, 2001.
- _____. *Educação e letramento*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- _____. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. (Org.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Inep; Passo Fundo: UFPF, 2007. p.155-68.
- _____. Literatura infantil e/ou juvenil: a “prima pobre” da pesquisa em Letras? *Guavira Letras*, v.6, p.43-65, 2008a.
- _____. Literatura e ensino: ¿notas quixotescas? da fronteira. *Leitura – Teoria & Prática*, v.26, p.25-31, 2008b.
- _____. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Revista ACOALFAPLP – Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, São Paulo, ano 3, n.5, p.91-114, set. 2008c.
- _____. Armadilhas discursivas da leitura: contra a ditadura da idiotia. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2008, Campinas. *Anais...* Campinas: ALB, 2008d. p.1-14.
- _____. De leis duras & noivas voadoras – 30 anos de Cole: temáticas e moções (conferência). In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17 2009, Campinas. *Anais...* Campinas: Faepex, Unicamp, 2009. p.1-21.

- _____. O direito ao texto. In: BARCELOS, V.; ANTUNES, H. S. (Org.). *Alfabetização, letramento e leitura – territórios formativos*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010. p.137-48.
- _____. *Memorial do ofício*. Marília, 194f. 2011. Memorial acadêmico apresentado ao concurso para professor titular – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.
- _____. Produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico e social. In: MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. (Org.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014a. p.131-58.
- _____. O texto na sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil. In: SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A.; MORTATTI, M. do R. L. (Org.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa*. Campinas: Autores Associados, 2014b. v.1, p.5-28.
- _____. Na história do ensino da literatura: problemas e possibilidades para o século XXI. *Educar em Revista*, Curitiba, n.53, p.23-43, abr./jun. 2014c.
- _____. Leitura na escola: para formar o *homo legens*. In: ZANCHETTA JÚNIOR, J.; FERREIRA, E. A. G. R. (Org.). *Leitura na escola: reflexões e estratégias para mediadores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015a. p.21-42.
- _____. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? *Revista Brasileira de Alfabetização*, v.2, p.191-205, 2015b.
- _____. O “discurso fundador” de Smolka: alfabetização e produção do conhecimento como processos discursivos. In: GOULART, C.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. *A alfabetização como processo discursivo – 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 2017.
- MORTATTI, M. do R. L.; PEREIRA, B. C. *Criança meu amor*, de Cecília Meireles: uma história de duas leituras. In: COENGA, R. (Org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil: redes de sentido*. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2010. v.1, p.39-60.
- NOSELLA, P. A formação do educador e do professor – esboço histórico. In: JARDILINO, J. R. L.; NOSELLA, P. (Org.). *Os professores não erram: ensaios de história e teoria sobre a formação docente*. São Paulo: Terras do Sonhar, Edições Pulsar, 2005. p.21-72.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1987.
- ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. *Texto, leitura e redação*. São Paulo: Secretaria de Educação, Cenp, 1985. (Projeto Ipê – Língua Portuguesa III).

- OSAKABE, H. Considerações em torno do acesso ao mundo da leitura e escrita. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- PERRONE-MOISÉS, L. História literária e julgamento de valor. *Colóquio/Letras*, n.77, p.5-17, 1984.
- _____. História literária e julgamento de valor – II. *Colóquio/Letras*, n.100, p.24-41, 1987.
- PERROTTI, E. A leitura como fetiche. *Leitura – Teoria e Prática*, Porto Alegre, ano V, n.8, p.3-13, dez. 1986.
- PERROTTI, E. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1989.
- PROUST, M. *No caminho de Swann*. Trad. M. Quintana. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- _____. *Sobre a leitura*. Trad. C. Vogt. Campinas: Pontes, 1989.
- RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 2.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- SANT'ANNA, A. R. *Que país é este?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- SÃO PAULO. *Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau*. São Paulo: Cerhupe, SE, [1975].
- SCHWARZ, R. Antonio Candido: um verbete. *Revista USP*, n.17, p.176-9, 1993.
- SILVA, E. T. Palavras iniciais. *Anais do 1º Cole*. [1978?].
- _____. Leitura ou “lei dura”? (Discurso de abertura). *Anais do 2º Cole*. 1979.
- _____. Cole – 30 anos de lutas pela leitura. *Linha Mestra*, ano III, n.13, mar./abr. 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/pag_revista.asp>. Acesso em: 7 jul. 2009.
- SILVA, L. L. M. A revista *Leitura – Teoria & Prática* e o professor – um leitor em formação. [1999]. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/portal/entidade/revista.html>>. Acesso em: 7 jul. 2009.
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1988.
- STAROBINSKI, J. A literatura: o texto e seu intérprete. In: LE GOFF, J.; NORA, P. (Dir.). *História: novas abordagens*. Trad. H. Mesquita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p.132-43.
- TODOROV, T. Prefácio à edição francesa. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.XIII-XXXII.

- VERNIER, F. *L'écriture et les textes* – essai sur le phénomène littéraire. Paris: Éditions Sociales, 1974.
- _____. ¿Es posible una ciencia de lo literario? Trad. M. O. Martínez y J. A. B. Cazabán. Madrid: Akal, 1975.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Trad. J. Cipolla. Neto, L. S. M. Barreto e S. C. Afeche. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WATERS, L. *Inimigos da esperança*: publicar, perecer e o eclipse da erudição. Trad. Luiz H. A. Dutra. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- YEATS, W.B. Velejando para Bizâncio. In: _____. *Poemas*. Trad. P. Vizioli. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p.103-5.
- ZAGURY, E. *Cecília Meireles*: notícia biográfica, estudo crítico, antologia, discografia, partituras. Petrópolis: Vozes, 1973.
- ZILBERMAN, R. Leitura literária e outras leituras. In: BASTOS, N. B. (Org.). *Língua portuguesa*: história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, 1998.

SOBRE O LIVRO

Tipologia: Horley Old Style 10,5/14
1ª edição Editora Unesp Digital: 2018

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Editorial
Marcos Keith Takahashi

Edição de texto
Carlos Villarruel

Editoração eletrônica
Sergio Gzeschnik

