

Inserção do Texto Literário na Educação de Jovens e Adultos: Desafios e Perspectivas de Uma Formação Leitora

Maria de Fátima Berenice da Cruz¹ (UNEB)

Resumo: Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa sobre o ensino de leitura literária no EJA. A partir dos desafios que estão por trás de um ensino de leitura eficiente, esta pesquisa propõe que os textos para o estudante do noturno devam pertencer a uma categoria que reflita a sua realidade, que provoquem emoções e sirvam de instrumento educativo. A partir de uma pedagogia do desejo e da teoria da recepção, debatem-se quais os caminhos para um ensino de leitura eficiente no EJA.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Pedagogia do desejo. Leitura.

1 À GUIA DE APRESENTAÇÃO

Depois de alguns anos em sala de aula trabalhando com os mais variados grupos humanos, desde o ensino fundamental ao ensino superior em instituições públicas, privadas e Organizações não governamentais, percebi que já era o momento de realizar uma pesquisa que respondesse às minhas inquietações sobre o ensino da leitura literária na escola. A pesquisa foi realizada, e agora, dedico este espaço para apresentar as impressões que dela ficaram em minha vida.

Muitas são as discussões acerca da formação de leitores na Educação de jovens e adultos; ensinar e aprender leitura têm sido objeto de muita polêmica, visto que alguns professores discordam de que sejam trazidos para sala textos complexos que fujam do padrão que eles trabalham. Outros já se declaram mais abertos a uma nova proposta que possa mudar a realidade de leitura existente. Foi a partir dessa situação e após percorrer a fortuna crítica desta problemática, que resolvi pensar que os textos para o estudante do noturno devem pertencer a uma categoria que reflita a sua realidade, que provoquem emoções e sirvam de instrumento educativo.

Porém, acima desta polêmica é incontestável que os elementos que estabelecem a arte – a invenção, a interpretação, a liberdade – são os mesmos que permeiam a vida do ser humano, e, por esse motivo, o jovem e o adulto estão muito perto da arte. Lembrando que a arte literária é um dos caminhos para aprender a aprender, para descobrir os mistérios e os encantos da vida; não é estranha a função pedagógica que a literatura carrega. Tal função implica o dirigir e o orientar o uso da informação e implica também o crivo da escola e da biblioteca no oferecimento de textos para os alunos do noturno. Dessa forma, os jovens e adultos que se encontram na escola noturna são convidados a entrar no universo ficcional e comungar com um ambiente lúdico e prazeroso.

Ao afirmar que a leitura é uma questão pedagógica, Eni Orlandi (1996), mostra também que a escola encara a leitura como um instrumento útil ao aprendizado, desprezando sua função lúdica e interativa. Ao propor uma forma de

¹ Professora Doutora da Universidade do Estado da Bahia; desenvolve pesquisa sobre a apropriação do texto literário por alunos da escola noturna, tomando como base o conceito de Resiliência, a logoterapia e a noção de pedagogia do desejo.

leitura homogênea, a escola privilegia a classe média em detrimento dos alunos de baixa renda. E desse modo, a ideologia escolar enfatiza a leitura parafrásica e ignora a leitura polissêmica, tirando do leitor a possibilidade de participação no texto. Aliada a essa atitude, a escola ignora o fato de que o aluno convive com outras formas de linguagem em sua comunidade, e, portanto, acaba legitimando leituras que correspondam ao gosto do docente e não a necessidade do discente.

Durante o período que convivi diretamente com os atores sociais implicados nesta pesquisa, pude observar *in loco* que muitas vezes e por razões diversas, a docente desconsiderava as ambiguidades de sentidos que emanavam do texto e se prendia às amarras do sistema escolar, deixando o aspecto lúdico obliterado pelo caráter didático. Creio que quando isso ocorre, a escola perde a oportunidade de ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento da leitura. E se a escola perde essa oportunidade é porque não tomou consciência do contexto sócio-histórico que estamos vivendo hoje no século XXI.

O jovem e/ou adulto que se encontra na escola noturna, hoje, não pode ser encarado como um sujeito ingênuo, indefeso ou totalmente dependente. Ele é indubitavelmente um ser que participa ativamente das modificações que o mundo tecnológico dispõe para todos nós, tais como: televisão, jogos de computador e internet. Além disso, ele tem consciência de sua sexualidade, é questionador e crítico e não se submete passivamente à autoridade e não aceita a leitura dirigida e dogmática. Diante disso, pode-se observar que a mudança dos tempos e a mudança de paradigmas têm profundos reflexos na literatura em geral e particularmente, no ensino da literatura na escola noturna.

É nesse sentido que esta pesquisa buscou compreender o fazer literário em sala de aula, interpretando os modos de produção de leitura criados por alunos e professora para que assim pudesse elaborar uma proposta de ensino de leitura mais prazerosa. Apesar de a escola em questão não ter um projeto voltado para o trabalho com o texto literário, foi possível comprovar com as atividades de vivências literárias realizadas ao longo da pesquisa, que o aluno necessita instigar os seus sentidos para viver melhor e com prazer neste mundo. Desse modo, as vivências literárias fizeram-me ver que não existem barreiras de idade, classe ou gênero para sentir o prazer em estar com o texto literário. No instante poético do texto o indivíduo se reconhece como sujeito do seu próprio destino, se identifica com as alegrias e tristezas do texto e passa a entender as suas próprias alegrias e tristezas.

Desde pequenos, diferentes situações nos põem em contato com as palavras. Elas vão sendo ensinadas para que possamos nomear, reconhecer, aprender, apreender, desvendar e dar sentido ao mundo onde vivemos. Num sentido amplo, a leitura desponta junto com a própria existência humana, já que implica palavras em conexão com o universo que habitamos, significações, experiências, conhecimentos, relação com o outro e com a vida. Por isso, leitura tem a ver com a mobilização de nossa curiosidade, de nossos sentidos, de nosso ser por completo.

Quando iniciei este estudo acreditava levar para os alunos da educação de jovens e adultos uma proposta inovadora de ensino da leitura literária. Contudo, a

despeito de minha presunção, fui conduzida pelas mais variadas experiências de vida daquele grupo de trabalho e pude observar que tudo já estava ali. Precisava apenas que eu não olvidasse que a prática pedagógica só é possível pela ausculta do outro. No instante em que passei a olhar os alunos como meus colaboradores, percebi que se iniciavam movimentos interativos a partir de uma dinâmica dialógica.

Esta dinâmica dialógica foi crucial para que o projeto tivesse êxito. A partir de nossas conversas e do planejamento que fazíamos semanalmente para o encontro seguinte, a cada dia ficava mais claro que a leitura é efetivamente uma atividade permanente da condição humana, uma habilidade que, por ser adquirida desde cedo, precisava ser cultivada de várias formas. Nesta perspectiva, líamos para entender e conhecer, para sonhar, viajar na imaginação, por prazer, por curiosidade, para questionar e, até mesmo para resolver problemas.

O indivíduo que lê participa de forma efetiva na construção e reconstrução da sociedade e de si mesmo, enquanto ser humano na sua totalidade. Diante da perspectiva de que a leitura é fundamental no desenvolvimento do ser humano, de que a escola possui um papel importante no desenvolvimento do hábito da leitura, apesar das dificuldades encontradas com os acervos disponíveis, julgou-se importante o desenvolvimento de vivências literárias na educação de jovens e adultos como forma de desvelar o texto que existia em cada um deles.

Este estudo analisou os processos de construção e fomento à leitura na educação de jovens e adultos, tomando como base teórica o sociointeracionismo de Mikhail Bakhtin, a noção de inacabamento do sujeito postulada por Paulo Freire e o conceito de desejo engendrado por Jacques Lacan. Partindo desta base teórica, verificamos que a leitura na escola é construída pelos movimentos e pelo olhar ou ponto de vista dos leitores. As interações professor/aluno, aluno/aluno e aluno/sociedade permitiram-me visualizar que o sentido emanado do texto literário é construído num processo de retroalimentação entre os leitores dos textos com a realidade imediata de suas vidas. Desta forma, o texto literário não é um mero instrumento de fruição, pois quando a professora possibilitava o trabalho da leitura literária numa perspectiva do diálogo (autor/texto/leitor » docente/texto/discente) o texto literário se tornava o lugar das descobertas e das leituras possíveis.

Esse lugar das descobertas só era possível porque a leitura é um ato interpretativo que exige um olhar especial de cada leitor para cada gênero discursivo que estiver ao seu alcance em situações interativas. Nesta perspectiva, quando realizávamos a atividade com o texto literário na turma de EJA -Eixo III, considerava-se o diálogo que existia entre o olhar do aluno-leitor e todas as leituras que faziam parte do seu acervo cultural.

Neste período de estudo pude constatar, também, que a leitura ocupa dois espaços distintos dentro do âmbito escolar, espaços estes que potencializam práticas diferenciadas de leitura. É possível afirmar que existem o espaço da leitura na escola e o espaço da leitura na sala de aula. No que tange ao primeiro espaço observei que muitas ações são construídas para ampliar as possibilidades de leituras dos alunos e professores, seja através da biblioteca, seja através da sala de vídeos ou da gincana de

livros, sempre há o empenho do grupo para que ocorra o envolvimento de alunos e professores com a leitura.

Porém, quando se trata da leitura na sala de aula a situação é mais complexa. Ao analisar o planejamento dos professores que lecionavam o Eixo III da EJA, pude observar que eles categorizavam o ensino da leitura em dois blocos distintos: a) *leitura sistematizada*, cujo objetivo seria desenvolver habilidades de entonação, fluência de voz, decodificação precisa dos signos linguísticos e memorização da narrativa; b) *práticas lúdicas de leitura*, onde enfatizavam a leitura “descomprometida” de uma possível avaliação, tendo por objetivo o lazer.

Considere a prática de leitura na sala de aula como sendo mais complexa, porque entendi que havia um equívoco dos professores ao dicotomizarem, no planejamento escolar, o ensino da leitura em dois formatos. O ensino da leitura não pode ser desenvolvido na sala de aula visando alcançar o objetivo da decodificação ou da fruição. O texto, e em especial o texto literário, deve servir de pretexto para que o aluno-leitor possa dialogar com os discursos da sociedade na qual habita. Esta proposta não refuta a avaliação e nem tão pouco a decodificação. Ela vai mostrar que é possível estabelecer um amálgama de todos os fatores que compõem a habilidade da leitura. E desta forma o aluno-leitor passa a ver o trabalho com o texto como uma rica possibilidade de conhecer o texto a partir do seu envolvimento real com ele.

Este equívoco provocou em mim uma inquietação, porque eu observava que apesar de todos os esforços dos professores, os alunos não conseguiam se envolver com o texto. Certa noite, conversando com uma das professoras da escola perguntei-lhe como eram feitos os prolegômenos para uma aula de leitura? Ela respondeu-me que o texto era dado ao aluno e em seguida eles faziam uma leitura silenciosa para depois iniciar o trabalho que ora estava planejado. A partir da fala da professora surgiu a ideia de criar uma discussão sobre competências comunicativas do leitor para a leitura do texto literário.

Enfronhando-me em noções teóricas da psicologia, da filosofia e da linguística textual, iniciei uma discussão sobre algumas ações comunicativas que o aluno deveria ter consciência no momento da leitura do texto literário: a) introspecção – nesta primeira ação o leitor ao tomar posse do texto literário, absorve o contexto escrito, cria empatia e se enxerga nele; b) imagem visiva – A segunda ação conduz o leitor a reconstruir imageticamente o texto conforme os seus códigos culturais e todo acervo de leituras anteriormente adquirido; c) interlocução – nesta terceira ação o leitor estabelece no âmbito do texto, uma interação com o autor, com a sociedade e com o próprio texto.

Quando consegui concluir a noção teórica sobre as competências comunicativas, realizei uma atividade com o texto literário em sala de aula, iniciando com a proposta de que eles ao tomarem contato com o texto pusessem em prática as três ações de leitura. A atividade foi realizada e percebi, a partir de seus depoimentos, que, acanhadamente, eles iniciavam uma intimidade com o texto literário. Vimos que no decorrer dos meses que passamos juntos eles já desenvolviam essa dinâmica comunicativa com o texto de uma forma mais fluida, pois já havia uma intimidade daqueles jovens e adultos com a leitura literária.

Diante do desempenho dos alunos, posso afirmar que qualquer tentativa de sistematização do ensino da leitura literária não se sustenta, uma vez que cada leitor possui de forma particular sua capacidade de introspecção, imagem visiva e interlocução das diferentes leituras que ele/a faça, considerando as variadas situações a que está submetido/a.

Foi com essa percepção que construímos juntos, no contexto da sala de aula, estratégias de leitura que provocaram aberturas para as variadas e possíveis leituras que um texto literário pudesse oferecer. A participação e empenho dos alunos foi muito importante para a dinâmica ou o movimento interpretativo de leitura, pois resultou numa grande atividade interativa. Tenho consciência de que o ato de ler como movimento interativo foi um desafio para aquele grupo de trabalho. Contudo, os alunos envolvidos no trabalho demonstraram que é possível envolver-se num trabalho que respeite a voz do outro e que tenha a interação, não uma retórica, mas como um trabalho que funcione o diálogo entre autor/texto/aluno-leitor, tendo como parceiro de mediação o professor.

Assim sendo, apesar de a abordagem sociointeracionista de leitura às vezes não se tornar muito clara e nem sempre fazer muito sentido para os educadores, a pesquisa foi importante porque através dela pude constatar que é possível trabalhar o texto literário desvinculado de obrigações gramaticais que muitas vezes dificultam as atividades da prática leitora e que não capacitam o professor e nem o aluno para serem leitores ou escritores ou para usarem a língua eficazmente. Em vista disso, o que observei é que o fenômeno da leitura continuará a ser alvo de muitas discussões porque além de ser um instrumento de comunicação, ele reflete a dinamicidade do sujeito.

Assim, acredito que outros pesquisadores entenderão que o processo de ler na sala de aula, apesar de apresentar um avanço significativo no modo como se constroem os sentidos do texto, carece ainda de olhares acurados sobre a relação resistente do texto enquanto prática de decodificação. Não se pode afirmar com total segurança que aqueles alunos encontrarão nos anos vindouros práticas de leitura voltadas para a construção de um sujeito leitor. Entretanto, o fato de terem conhecido novas possibilidades de leitura, mostra que ainda é possível se construir uma atividade de leitura que não seja neutra, mas que mostre os diferentes modos de inserção do sujeito nas práticas sociais e nas formas de letramento.

Por isso, durante esse período de interação, dois objetivos se fizeram presentes no trabalho de pesquisa. O primeiro, de cunho amplo, foi observar como os alunos da educação de jovens e adultos se apropriavam do texto literário a partir de vivências literárias e, a partir daí elaborar uma abordagem conceitual que pudesse oferecer subsídios aos interessados na leitura e na formação de leitores. O segundo objetivo, mais específico, e decorrente do primeiro foi criar uma proposta de atividades literárias para classes de EJA, envolvendo os mais variados textos literários, visando o aprimoramento da própria capacidade de leitura dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Neste artigo veremos como ocorreu a consecução do primeiro objetivo e o surgimento da proposta teórica oriunda dele.

2 POR UMA TEORIA DA APROPRIAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO

A escolarização do texto literário é uma realidade da qual não podemos fugir. Embora alguns estudiosos afirmem que o texto literário ao ser escolarizado perde sua essência primaz, que é a fruição, vale a pena dizer que muitos são os alunos que têm a escola como referência para o contato com a leitura literária. Especificamente a turma de EJA com a qual convivi em processo de pesquisa, foi possível observar que a escola era o único lugar em que a dinâmica de leitura literária se fazia presente. Contudo, a despeito da polêmica instaurada sobre escolarizar ou não escolarizar o texto literário, o que deve ser modificado é a abordagem didática que se imprime aos textos trabalhados no âmbito escolar.

Em uma época em que a internet passou a ser um dos elementos fundamentais para a nova cultura jovem, cujos padrões de comportamento, costumes e códigos se constroem dentro das experiências do ciberespaço, é necessário repensar a função de algumas atividades didático-pedagógicas para crianças, jovens e adultos em nossos dias. Na concepção de Sérgio Ferreira do Amaral (2003. p. 107-114) “com a potencialização da inteligência coletiva, será necessário repensar a função da escola e dos sistemas tradicionais de aprendizagem e avaliação”.

Partindo deste pressuposto, este artigo tem a pretensão de esboçar uma concepção teórica sobre as competências que podem ser desenvolvidas pelo leitor no momento da leitura literária. E para justificar a necessidade da elaboração de uma discussão teórica sobre a apropriação do texto, partimos da reflexão feita por Paulo Freire (1992, p.87), quando diz: “[...] ler como um ato de estudar, não é um simples passatempo, mas uma tarefa séria, em que os leitores procuram clarificar as dimensões opacas de seu estudo”.

Frente a isso, sabemos que a leitura é de fundamental importância para que possamos apreender a realidade a nossa volta e, por consequência construirmos e reconstruirmos os objetos da realidade material e imaterial. A noção de decifração de palavras para este contexto está completamente obsoleta, visto que o ato de ler deve ser entendido como um processo contínuo, similar ao fato de se estar biológica e socialmente no mundo. Por essa razão precisamos promover na prática pedagógica atividades de leitura que possibilitem ao aluno se tornar mais crítico e ativo frente ao conteúdo do texto, pois a criticidade sobre a leitura propicia entre outras coisas, o aprofundamento do seu conhecimento sobre a realidade que o cerca, além de proporcionar um olhar mais acurado sobre os problemas e desafios encontrados em sua realidade social.

Miguel Arroyo (1996, p. 11) salienta que “é preciso alargar nossa visão de como as pessoas se educam e aprendem, pois há uma pedagogia além da nossa pedagogia”. Esta pedagogia de que fala Arroyo possibilita ao aluno comparar, observar, questionar para além das possibilidades visíveis. Desta forma, o aluno é capaz de romper com a barreira da superfície do texto e investir na compreensão de sua complexidade.

Assim, se ao homem é dado o direito de produzir na dimensão material e imaterial o seu próprio mundo, é porque ele é dotado de capacidade para dar sentido a sua própria existência, produzindo ideias e ideais que reconstruem os seus valores e sentimentos dentro da sua existência. É o que Paulo Freire chama de “inteligência do mundo”. Adquirir esta inteligência significa conhecer valores e ideias na sua interioridade, significa também, pensar sobre eles, desenvolvendo uma posição crítica e própria (FREIRE, 2001, p. 23).

Partindo da concepção de Freire que põe em relevo a posição crítica e própria do leitor, defendo que o encontro do leitor com o texto literário não se limita apenas a uma análise estrutural do texto escolarizado. Esse encontro deve gerar competências comunicativas que só o leitor poderá desenvolver. Dou ênfase a essa ação solitária do leitor, porque creio que essas competências comunicativas não podem ser dependentes da prática pedagógica do professor. Apenas o contato do aluno com o texto literário pode levá-lo a desenvolver em si essas ações comunicativas.

De antemão o leitor jamais deverá perder de vista o fato de que aquilo que está lendo é produção de alguém que tinha certamente, propósitos e intencionalidade ao fazê-lo. Considerando esse indício, o leitor deve localizar os propósitos do autor e coaduná-los aos seus próprios propósitos. É nesse momento que o leitor começa a pôr em prática três competências comunicativas para a leitura do texto literário, que caracterizo como: Introspecção, Imagem visiva e Interlocução.

Esta experiência de pesquisa me ensinou que a tarefa de ensinar leitura na escola contemporânea não é uma coisa fácil, nem simples. Isto porque partimos do pressuposto de que promover a leitura em classe é somente ter um bom texto e criar dinâmicas de leitura que façam com que os alunos se interessem pelo texto dado. Ledo engano. Quando elaboramos essa teorização sobre o modo como o leitor pode se apropriar da leitura, foi porque já tínhamos feito diversas tentativas para conquistar os alunos e não tínhamos conseguido sucesso. A partir de alguns fracassos com atividades de leitura naquela classe, pude entender que alguma coisa estava errada na minha forma de abordagem comunicativa.

Foi com essa consciência (que é um aprendizado) que passei a analisar a relação existente entre o leitor, o texto, o autor e a realidade histórica que circunda todos. Essa análise me fez perceber que o docente (no caso, eu) elaborava as atividades do seu ponto de vista, sem conversar e, portanto, sem conhecer, a partir das falas dos alunos, o modo como eles se apropriavam do texto literário e que relação eles tinham com o mundo da leitura. Essa ausência de diálogo entre as partes estimulava o desinteresse dos alunos e a reprodução de leituras mecanizadas, que só serviam para cumprimento de tarefas obrigatórias.

Partindo desta perspectiva, passei a considerar que uma exposição teórica sobre a forma como nos apropriamos de um texto, poderia ser importante para que o aluno pudesse entender de que forma um elemento externo pode mexer com o nosso corpo cultural. Levei essa ideia a cabo e percebi que houve uma reação diferente nos alunos. Ao falar das três ações comunicativas que podem ocorrer com o leitor no momento em que este se defronta com o texto literário, muitos alunos se identificaram

com a explanação e de imediato diziam: – “isso acontece comigo, sim” ou – “é mesmo! Eu faço a cena toda em minha cabeça!”

O discurso do aluno mostrou-me que eu não estava trazendo nada que eles não já fizessem de forma assistemática. A minha contribuição foi apenas despertá-los para a compreensão dos seus próprios sentidos frente ao texto literário. A partir desse dia, todas as vezes que chegávamos ao campo da pesquisa eles diziam: - “pró, agora estou gostando mais da leitura porque consigo viajar nas minhas imagens”. Foi a partir daí que percebi a necessidade de trazer esta proposta de discussão de uma teoria sobre a apropriação do texto literário, visando que ela possa ser discutida com os alunos antes de iniciar uma atividade de leitura.

Não desejo que ela seja vista como uma regra fixa para iniciar o trabalho com a leitura; a importância desta conversa sobre as ações comunicativas para leitura reside no fato de que o professor/a fará com que os estudantes se percebam como peças fundamentais para que o processo de entendimento do texto dê certo. Eles devem compreender que a leitura de um texto literário ou não literário só se realiza plenamente quando o leitor absorve, imagina e dialoga com a existência do texto. Isto quer dizer que leitor, texto e contexto devem estar em constante simbiose, pois do contrário o texto está fora do leitor. E quando isso acontece surgem o cansaço, a preguiça, resultando no tão conhecido desinteresse. Por isso, apresento neste artigo as ações comunicativas para a leitura do texto literário, não como algo novo em sua constituição lexical, mas como uma aceção a ser pensada para que possa ser apresentada e discutida com o aluno em processo de formação de leitura.

Longe de querer estabelecer reducionismos a respeito de ações para a prática da leitura na escola; defendo apenas um modo particular de como o leitor pode se relacionar e interagir com a leitura literária. Esse olhar teórico que lanço sobre a dinâmica de apropriação do texto pelo leitor, não pretende encerrar (nem poderia) as (outras) possibilidades que o leitor possa vir a ter frente ao texto literário. Essa iniciativa objetiva apenas, suscitar nos docentes a necessidade de uma discussão maior sobre o modo como se oferece a leitura na sala de aula. Faz-se necessário que os professores se apercebam como promotores da leitura escolarizada, e não como criadores de regras fixas para o ensino da leitura. Antes de pensar quais as técnicas de leitura que o aluno precisa adquirir para ser um leitor competente, é preciso refletir de que forma o meu aluno se apropria do texto literário? Que competências são engendradas por ele para dialogar com o texto?

Nesse sentido, defendo a teoria de que o leitor ao entrar em contato com o texto literário depara-se com uma nova experiência que o aproxima de uma nova situação, a princípio, estranha ao seu entendimento. É exatamente nesse instante que ele inicia um intercâmbio com o mundo da leitura escrita, usando o universo dos sentidos. É necessário salientar que os sentidos imanentes não são produzidos pelo sujeito; eles estão inscritos no indivíduo e necessitam de ser aflorados por uma dinâmica externa. Neste caso, cremos que o texto literário pode ser essa dinâmica que aflora e organiza os sentidos do leitor.

Para discutir a possibilidade de essas três competências comunicativas serem entendidas e colocadas em exercício pelo leitor no âmbito escolar, fundamentamos essa exposição teórica em duas bases epistemológicas: a psicanálise-filosófica (Lacan e Merleau-Ponty) e a semiótica da cultura (Jakobson e Peirce). Embora ache que o olhar estruturalista de Jakobson desvirtue um pouco a descrição que pretendo manter sobre as competências, saberei filtrar o que for necessário para o uso da argumentação.

A princípio, o desenho que se esboça para o desenvolvimento das competências comunicativas do leitor no contato com o texto é o seguinte.

3 Introspecção

Não cabe abrir esta exposição criando definições para o conceito de introspecção, porque este não é o propósito da discussão. A introspecção é neste contexto, tomada como um exercício pessoal que o leitor estabelece consigo, visando preparar o seu corpo para receber signos promotores de novos sentidos. Urge salientar que não tomo o corpo segundo a descrição anátomo-fisiológica, mas como o lugar das inscrições do sujeito.

Neste sentido, na concepção hermenêutica inspirada em Merleau-Ponty, o corpo é entendido como lugar onde habitam as significações e os processos simbólicos. Assim, no instante em que o leitor entra em contato com o texto literário, desencadeia um processo de absorção de uma realidade extrapessoal que vai se coadunar com as inscrições históricas impressas em seu corpo cultural.

Esta absorção da realidade ficcional conduz o sujeito leitor a examinar a própria realidade interior através da dinâmica subjetiva da introspecção, que só ele pode fazer. Por isso, caracterizamos esse momento como primeiro passo no processo de apropriação do texto literário. Essa dinâmica subjetiva da introspecção é estimulada por um elemento externo ao indivíduo e, neste caso, apresento o texto literário como esse elemento. Evidente que o sujeito experiencia naturalmente a dinâmica da introspecção no dia-a-dia de sua existência nas mais variadas situações e contextos de leitura de mundo. Contudo, quando se trata do espaço escolar, onde os saberes geralmente são construídos a partir de reproduções mecânicas, desenvolvidas sob o jugo de uma técnica preestabelecida, esse exercício de vivência com o texto que estamos propondo, pode até parecer utópico.

Entretanto, é preciso entender que estamos levantando a questão da construção do saber leitor, partindo da concepção de “consciência” de Paulo Freire (1992). A consciência neste caso deve ser construída de forma integradora e interativa, para que o sujeito tenha a certeza crítica do seu inacabamento frente a construção do saber no mundo real. É nesse bojo que entra o conceito de apropriação. A apropriação resulta de ações comunicativas que levem o sujeito a realizá-las em situação concreta. Frente a isso, como a introspecção age no sujeito leitor?

Ao ler um texto literário que usa o estilo fantástico em sua descrição, podemos encontrar a seguinte imagem: existe uma personagem que é extraordinariamente magra (esquálida). É indiscutível que a magreza incomum dessa pessoa é um fato importante para a compreensão do texto. Contudo, sem a introspecção e a empatia ao

texto, a magreza da pessoa continuará simplesmente sendo um atributo físico. Só quando nos imaginamos no lugar daquela pessoa, só quando por introspecção vicária começamos a reviver experiências íntimas nas quais tínhamos sido incomuns ou conspícuos, só então começaremos a apreciar a significação que a magreza incomum possa ter para essa personagem. A psicanálise lacaniana (LACAN *apud* MILLER, 1997:52) explica que a introspecção não é uma fuga passiva à realidade, mas é a sua melhor forma, ativa, pesquisadora e empreendedora. É tão animada pelo desejo de aprofundar e expandir o campo do nosso conhecimento quanto o é a melhor das ciências físicas.

A introspecção é uma avaliação consciente do interior inconsciente, que corresponde àquilo que Lacan chamou de atingir a “Estação desejo”. O desejo é o resultado do conflito permanente do homem com a civilização; por isso não há bom senso no desejo, pois ele gera a angústia do existir. Porém na concepção de Lacan “a angústia é a única fonte da criação” (FORBES, 2003, p. 205-208). Esta concepção lacaniana nos faz compreender a razão pela qual o leitor muitas vezes refuta o texto literário, alegando ser este de difícil compreensão. Na verdade ele ainda não sabe lidar com as possibilidades de criação que carrega consigo. Daí a importância da construção de atividades leitoras que possam despertar no educando a consciência da sua potencialidade para a compreensão de si, do outro e do mundo.

Por outro lado, a docência deve perceber que na conjuntura atual o papel do educador não deve ser de autorizar de forma impositiva o saber ao outro (estudante) como se este não tivesse um corpo cultural a oferecer múltiplos saberes ao contexto escolar. Erroneamente, o educador se autoriza do autor ou da bibliografia para impor o saber ao outro objetivado e, paradoxalmente, ele produz um revoltado, um desencantado. Portanto, para fugir desse equívoco, devemos entender o ato de educar como o tratamento do outro objetivado pelo saber que este possa produzir; claro com a mediação do professor.

Como vimos anteriormente, a cultura hodierna se constrói a partir de novos paradigmas regidos pela era tecnológica do capital. Por isso, cultivar a leitura literária na escola é um desafio que exige do docente da língua materna o desejo da esperança. O mal-estar da civilização dominada pela ciência, como a nossa, se apresenta hoje como doenças predominantemente, oriundas do discurso do capitalista. Este discurso capitalista não é exatamente um laço social na medida em que oferece ao sujeito tão somente um objeto de consumo curto, rápido e descartável. Esse discurso promove a ilusão de completude ao alcance da mão. Isso pode efetivamente levar à decepção, à tristeza, ao tédio e à nostalgia do sujeito que em vão, tentou no imediatismo a completude do seu inacabamento. Por isso, contra o imperativo do discurso escolarizado e capitalista, proponho a introspecção do sujeito leitor frente ao texto literário, como um recurso identitário que estimula a falta e logo o desejo.

4 Imagem visiva

Outra ação comunicativa que se estabelece no confronto do leitor com o texto literário diz respeito à Imagem visiva. Franz Kafka abre *A Metamorfose* com a seguinte descrição:

Quando certa manhã Gregor Samsa despertou, depois de uma noite mal dormida, achou-se em sua cama transformado em um monstruoso inseto. Estava deitado sobre a dura carapaça de suas costas, e ao levantar um pouco a cabeça viu a figura convexa de seu ventre escuro, sulcado por pronunciadas ondulações, em cuja proeminência a colcha mal podia aguentar, pois estava visivelmente a ponto de escorregar até o solo. Inúmeras patas, lamentavelmente esqueléticas em comparação com a grossura comum de suas pernas, ofereciam a seus olhos o espetáculo de uma agitação sem consistência (KAFKA, 2002, p. 17).

A descrição da metamorfose de Gregor ou qualquer outra representação literária ao invadir o mundo simbólico do leitor é automaticamente transformada em imagens, similares aos objetos ou fatos da existência real. Para alguns indivíduos a elaboração das imagens ocorre com maior ou menor intensidade, a depender do contexto sociocultural do leitor. O importante é que o fato literário provoca no leitor o engendramento de novos sentidos e também de novas imagens. Esta função que o texto literário, inadvertidamente carrega em si, representa o lugar do qual são projetadas as imagens do contexto ficcional para serem alimentadas e enriquecidas pelas visões do mundo interior do leitor.

Segundo Italo Calvino “existem dois tipos de processos imaginativos: o que parte das palavras para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal” (1990, p. 99). Adotamos o primeiro tipo para discutir a apropriação do texto literário, porque este pode ser mais utilizado no processo de escolarização do texto nas atividades de leitura literária em classe de Educação de Jovens e Adultos; além disso, a utilização da palavra escrita como mediadora na formação do leitor possibilita ao sujeito a elaboração de imagens e a recriação destas a partir das suas experiências.

Esta concepção comprova que o texto literário pode estimular o sujeito a produzir imagens a partir de suas inferências. Todavia, faz-se necessário abrir um parêntese para esclarecer de que forma a palavra *estímulo* está sendo usada neste texto. Não entendamos, neste contexto, o estímulo vinculado a condicionamento. O estímulo está aqui representado por uma situação externa e concreta que desperta no leitor a produção automática de imagens oriundas da sua própria existência real, fazendo com que ele parta do contexto para o cotexto.

Essa produção de imagens engendradas pelo leitor se constitui num elemento realizador do desejo do sujeito humano, no instante em que as imagens produzidas são fatores contínuos de preenchimento da incompletude que se realiza no outro, neste caso, o outro é o texto literário. E como diz Lacan: “o desejo é, no sujeito humano, realizado no outro, pelo outro, no outro. [...] Desde então, o desejo do outro que é o desejo do homem, entra na mediatização da linguagem”. (LACAN *apud* MILLER, 1997, p. 52).

Esta citação de Lacan se tangencia com o meu pensamento de que o ser humano só encontra sua consciência e consistência da existência real no universo do simbólico. Por isso, Lacan defende a tese de que o desejo no ser humano, deve se fazer reconhecer. Esta ação do reconhecimento só é possível quando produzimos imagens que nos dá a sensação ilusória de saciedade ante o fenômeno literário. Mas logo essa impressão se esvai, porque o desejo só se realiza na incompletude do corpo cultural. Em se tratando do texto escrito, ele é por natureza, enquanto representação de uma “cadeia de expressão” (ECO, 1979, p.35), uma manifestação linguística incompleta. Desta forma, as imagens produzidas pelo leitor se coadunam à incompletude do texto escrito, servindo de combustível para abastecer continuamente a incompletude do desejo no inacabamento humano.

Na concepção de Eco (1979) a complexidade do texto escrito é motivada pelo não dito, que significa algo não manifestado na superfície. Em virtude do texto não se revelar em si mesmo, é que se requesta, portanto, o lugar decisivo do leitor através de movimentos cooperativos conscientes, que chamo neste contexto de produção de imagem visiva.

Ainda na esteira de Eco, ele tem uma frase célebre que diz: “todo texto quer que alguém o ajude a funcionar” (1979, p. 37). Esta frase sintetiza o poder que o texto literário exerce sobre o leitor no instante em que é apropriado e transformado em instrumento de compreensão da realidade circundante. Por ser, naturalmente um tecido construído com matéria prima vazada, esses vazios constitutivos da linguagem textual são continuamente preenchidos a partir dos sentidos atribuídos pelo leitor. Além disso, esses vazios responsabilizam o leitor a assumir atribuições leitoras de ordem interpretativa.

Esse quadro sinaliza que é preciso avançar naquilo que chamamos ato de interpretar. O ato de interpretar está na ordem da produção de imagens pelo leitor. Quanto a isso Heidegger (1988, p. 204) diz que “interpretar não é tomar conhecimento de que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas na compreensão”. Partindo desta concepção, a interpretação do leitor rompe com reducionismos didáticos e vincula a noção de sentido com a possibilidade de projeção existencial de suas imagens culturais no universo ficcional concreto. Sobre esse modo de lidar com o imaginário Orlandi (2005, p. 70) salienta que:

O modo que propomos de lidar com esse imaginário é trabalhar politicamente a relação dos sujeitos com os sentidos. Como dissemos, é preciso construir condições para, acolhendo sua capacidade simbólica, aumentar a capacidade de compreensão do aprendiz. Ensinar aqui significa trabalhar o efeito-leitor com o próprio aprendiz. E isto visa interferir na imagem que ele tem de texto e de leitura. Para isso é preciso mexer com a capacidade que esse sujeito tem de construir *arquivos*.

Neste sentido é necessário entender que o mecanismo de interpretação do sujeito leitor não pode ser visto como um instrumento didático que deve ser eficaz e unilateral ao ser usado pelo leitor no instante da compreensão do texto. A interpretação

é uma experiência significativa que traduz as tensões do sujeito-leitor em elementos significantes que se reconstróem continuamente a partir da profusão de sentidos, engendrados pela imagem visiva. Contrariando o sentido que a escola atribui à interpretação, enquanto instrumento didático eficaz e unilateral, a interpretação significativa é plural e ineficaz, porque não cristalizada. Quando se trata de interpretação e criação de imagens visivas, não pode haver um código de eficácia, porque tal marca desindividualizaria a competência do sujeito leitor. Por isso, a interpretação deve acompanhar a dinamicidade do sujeito, enquanto produtor de imagem visiva.

5 INTERLOCUÇÃO

Início este tópico com as considerações de Graciliano Ramos acerca da função da palavra escrita. Ele diz:

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.

Vimos que Graciliano Ramos concebe a palavra escrita como um elemento intrínseco àquele que a produziu. Da mesma forma, aquele que a recebe (leitor) passa a tê-la como um elemento indissociável em sua vida, porque no processo de leitura e escrita se estabelece no âmbito do texto, uma ação interativa triádica, a que chamamos de interlocução, pois envolve autor, leitor e contexto ficcional.

Embora a noção de interlocução seja largamente usada para o discurso falado, envolvendo sempre dois interlocutores, busquei inicialmente, algumas pistas no estudo realizado por Ângela Kleiman (2004, p. 65-80) que discute o processo de interlocução na leitura de textos. Para a autora o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto. E mediante a leitura, estabelece-se no tecido textual uma relação de responsabilidade mútua entre leitor e autor, mantida apesar das divergências possíveis de opiniões e objetivos.

Assim, interessada em compreender a forma como ocorre o processo de interlocução entre o leitor, autor e contexto ficcional pude pressupor nas observações realizadas que talvez a grande dificuldade em pôr em prática este exercício esteja ligada à apropriação de linguagens sociais priorizadas pela escola em detrimento de linguagens sociais constituídas pelos alunos.

Entendo que, quando os professores investem diferentes formas para que os alunos prestem atenção, participem, compreendam e pensem, estão atuando no sentido

de que haja persuasão para com o material oferecido. Contudo, há um equívoco nessa ação porque certamente o docente não está promovendo a interlocução. Pelo contrário, o esforço do docente se torna muito maior do que a sua capacidade de penetração na realidade didático-pedagógica do aluno. Desta forma, o discurso do professor e, conseqüentemente do texto que escolhe para o trabalho de leitura, é recebido pelo aluno como o discurso que tem a força da autoridade.

Em contrapartida, as aulas que privilegiam a conversa, o debate e a discussão de textos, tornam-se aulas em que prevalece o discurso da autoridade flexível, naturalmente persuasivo, utilizando a classificação de Bakhtin (1988). Isto significa que, aulas em que os alunos tenham espaço para expor, explicar, falar e escrever sobre suas compreensões a respeito dos temas estudados devem contribuir significativamente para a aprendizagem.

Partindo deste contexto de ensino e aprendizagem é que percebemos que há nas salas, onde se trabalha com o texto literário, uma tensão entre linguagens sociais do cotidiano do aluno e linguagens sociais sistematizadas como áreas do conhecimento. Esta tensão nos fez perceber que o exercício da interlocução nas aulas de literatura é um problema que ainda não foi valorizado o bastante, para que se pudesse buscar uma saída alternativa.

Professores e alunos se fecham em copas e não desejam entender que para a efetiva realização da leitura literária escolarizada é preciso que a linguagem sistematizada se coadune com a linguagem do cotidiano, porque no contexto ficcional elas se tangenciam e se amalgamam. Nessa linha de raciocínio, considero que a escola deva levar os sujeitos a compreender a constituição do texto literário em sua essência, isto é, no texto podemos encontrar linguagens sociais de referência como: da Ciência, da Matemática ou da História, mas podemos encontrar também, linguagens que revelam o grotesco e o chulo.

Esse amálgama de que é constituído o texto literário, revela a sua interlocução com a existência humana. Então, por que impor ao aluno um olhar unilateral sobre o texto, se ele pode encontrar a pluralidade, visto que o próprio texto contradiz essa percepção unilateral? Acredito no processo de interlocução da leitura literária porque só ela é capaz de descortinar as janelas do texto e estabelecer a interdiscursividade como medida profilática contra os discursos pedagógicos prontos. Quanto a esta questão Bakhtin afirma o seguinte:

Um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras recusa a experiência de leitura. É preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto. E estas palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensões do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz (1992, p.405-406).

Ratificando as palavras de Bakhtin, as linguagens que os alunos carregam, derivadas de suas experiências de vida, poderiam multiplicar as possibilidades de compreensão do conteúdo estudado, ao tempo em que eles se abriam a novas

textualidades, novas formas de explicar a realidade histórico-literária da qual fazem parte. Por isso, os professores devem evitar a monologização do discurso, pois esta quebra o elo com a cadeia viva do fluxo verbal, no caso o elo com a realidade dos alunos, seus valores e conhecimentos, dificultando a compreensão responsiva.

Assim, considero o que disse Geraldi (2002, p. 107) que a leitura é entendida como um processo de interlocução entre leitor/texto/autor e que nesse diálogo o aluno-leitor não é passivo, mas ao contrário, ele é o agente que busca significações. E desta forma o professor não é um mediador de leitura, mas ele deve ser um interlocutor presente que responde pergunta sobre questões levantadas pelo processo que se executa. Por isso, acrescento que essa interlocução só se realiza se houver um trabalho com o aluno para que ele possa estabelecer com o texto e o autor uma relação de confiança e liberdade.

Portanto, o trabalho com os alunos da educação de jovens e adultos revelou que ao lermos o texto literário, interpretamos não só o mundo, mas também os episódios ocorridos, a situação, as condutas, as maneiras de ser e as atmosferas, o verbal e o não verbal, o dito e o não dito, o novo e o experimentado. Por tudo aqui exposto, encerro com as palavras de Marisa Lajolo ao afirmar que leitura de livros de literatura é importante, pois o cidadão para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente mesmo que nunca vá escrever um livro. E ratifica dizendo:

Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados, que ao longo da história de um texto, este foi se acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. (2005, p.106-107)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Sérgio Ferreira do. As novas tecnologias e as mudanças no padrão de percepção da realidade, In: *A leitura nos oceanos da internet*, São Paulo: Cortez, 2003.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. Educação e exclusão da cidadania. In: *Educação e cidadania*. Cortez, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4º Ed. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988, 203p.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução do francês: Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992, 462p.
- CALVINO, Ítalo. Visibilidade. In: *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- FORBES, Jorge. Jacques Lacan, o analista do futuro. In: *Você quer o que deseja?* São Paulo: Editora Best Seller, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 15ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 10ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Tradução Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1988.
- KAFKA, Franz. *A Metamorfose*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.
- LAJOLO, Marisa. A leitura literária na escola. In: *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2005.
- MILLER, Jacques-Alain. *Lacan elucidado: palestras no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. 3. ed. São Paulo: Ed. UNICAMP, 1996.
- ORLANDI, Eni P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005

