

DO INCENTIVO À LEITURA: TEORIA DA LITERATURA, METODOLOGIA DO ENSINO E A FORMAÇÃO DO LEITOR EM QUESTÃO

Cláudio José de Almeida Mello

RESUMO

Este artigo aborda a relevância, para a formação do leitor, de metodologias de ensino que reconheçam o ato de ler como interação dialógica entre texto e leitor, com o objetivo de aprofundar a capacidade de assimilação e fruição do fenômeno estético em suas relações com outras artes e saberes. Baseado em revisão bibliográfica e em pesquisa descritiva e experimental, apresenta subsídios para uma formação do leitor como prática social.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias do ensino de literatura; escolarização da leitura literária; formação do leitor.

A educação literária a partir da escola

A pesar das iniciativas de pesquisa desenvolvidas no Brasil desde a década de 1980 (SILVA¹; BORDINI & AGUIAR²), o panorama brasileiro na área da leitura literária ainda é de desencanto. De acordo com dados do Ministério da Cultura, o brasileiro lê apenas 1,8 livros *per capita* ano, índice que, se comparado com países europeus, ou mesmo com vizinhos

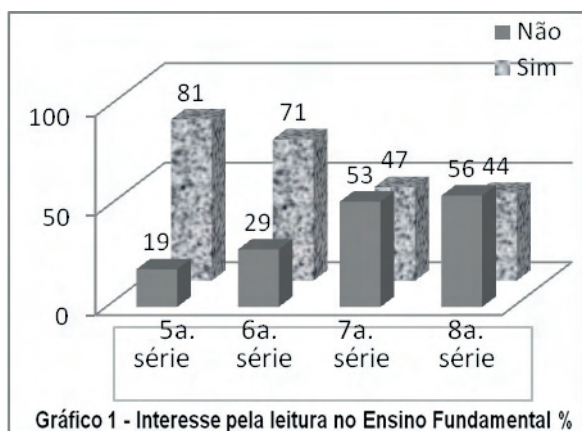
¹ SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura & realidade brasileira*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

² BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

latinoamericanos, como a Colômbia, com 3,4 livros por ano por habitante, revela o quanto estamos aquém do mínimo desejável.

De fato, as crianças passam pelas nossas escolas e, do ponto de vista do interesse pela literatura, em certos casos saem piores do que entraram, pois, quando chegam às primeiras séries, demonstram um fascínio pela leitura, que diminui na proporção inversa da escolarização da literatura; quando deixam o Ensino Fundamental, já não soa estranho ouvir dizerem que não gostam de ler, conforme exemplifica o gráfico 1, que apresenta o interesse pela leitura diagnosticado em pesquisa realizada em 2008 pelo Grupo de Pesquisa Literatura e Educação (UNICENTRO), em uma escola de Ensino Fundamental e Médio localizada na periferia de Guarapuava-PR.

GRÁFICO 1

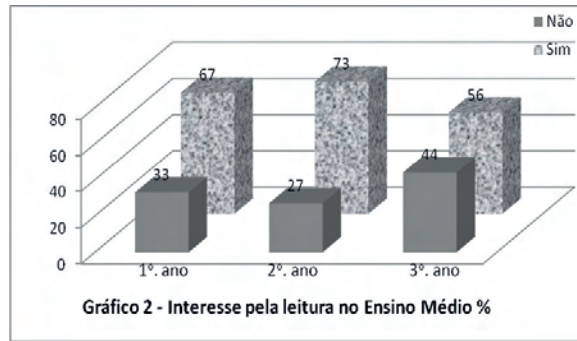


Fonte: Grupo de Pesquisa Literatura e Educação

Respondendo, em questionário, à pergunta “Você gosta de ler?”, o levantamento mostrou que, ao longo da vida estudantil, há um crescente desinteresse pela leitura, invertendo a proporção entre aqueles que afirmam, na 5ª. Série, gostar (81%) e não gostar (19%) de ler, contra aqueles que afirmam, ao final do Ensino Fundamental, na 8ª. Série, gostar (44%) e não gostar (56%) de ler.

No Ensino Médio, a tendência de queda de interesse se mantém, embora atenuada, talvez devido ao patamar já baixo em que os alunos se encontravam ao chegar nesse nível de ensino

GRÁFICO 2



Fonte: Grupo de Pesquisa Literatura e Educação

As causas para tal fenômeno são muitas, e o problema, estrutural. Podemos começar a pensar nisso considerando a precária formação dos professores. Em um país onde não há o hábito da leitura, é normal que os jovens cheguem aos cursos de Letras e Pedagogia sem um repertório desejável para quem objetiva ensinar literatura. Aliás, como docentes dos cursos de formação de professores, é comum ouvirmos depoimentos dos próprios licenciandos, na habilitação de literatura, inclusive, manifestando o desinteresse pela leitura, o que pode ser explicado pela falta de opção na escolha do curso superior – os cursos citados muitas vezes são escolhidos em razão da baixa concorrência no vestibular.

Diante da “alta” exigência de leituras teóricas, trabalhos, aulas presenciais, sobra pouco tempo nos quatro anos de licenciatura para os discentes dedicarem-se à leitura literária, sobretudo porque, normalmente vindos de uma camada de baixa renda da sociedade, precisam trabalhar para auxiliar o orçamento doméstico. Pois bem, em grande parte de nosso país é esse o perfil dos professores que, recém formados, dedicar-se-ão à formação de leitores.

Mas o problema também reside no ensino superior, uma vez que, em que pesem os projetos político-pedagógicos (devidamente arquivados), a própria universidade, em grande parte das vezes, não tem um projeto de educação para o aluno que está formando, o que pode ser explicado por fatores diversificados, desde a falta de cultura na participação das decisões num Estado democrático, até a sobrecarga de trabalho dos docentes, gerada pelos baixos salários, que obrigam colegas a disputarem cursos extras de pós-graduação e

sequenciais à noite e em finais de semana, correção e até digitação de textos, sem contar a avalanche de trabalho em pareceres, comissões, planejamentos, em razão da presença ostensiva de professores colaboradores, impedidos de exercerem certas funções burocráticas e administrativas. O resultado é cada docente ministrando a sua disciplina, entretanto despreocupado quanto ao modo como o discente utilizará esses conhecimentos no magistério, portanto conduzindo o curso superior como se não fosse uma licenciatura, até por causa de lacunas em sua própria formação pedagógica, não resolvidas também em virtude da falta de tempo. Como mostrou Vanderléia da Silva Oliveira³, apesar do discurso progressista, há no ensino superior uma prática conservadora, reprodutora do modelo historicista e positivista de ensino da literatura.

Há ainda que considerar que o aluno a ser recebido pela universidade no futuro está sendo formado por aquele que ela própria diplomou, fechando um círculo, infelizmente, vicioso. Some-se a isso a falta de cultura da leitura, menos ainda a literária, principalmente no segmento social de baixa renda, que compõe a maioria dos brasileiros, e ter-se-á um quadro lamentável da conjuntura da leitura em nosso país.

Desenhamos esse quadro propositalmente de uma maneira o mais realista (e não pessimista) possível, justamente por levarmos em conta que as soluções para o problema da falta de leitura literária requerem uma integração entre o Ensino superior e a Educação Básica, com ações articuladas em todos os níveis de ensino, das séries iniciais, ao longo de todo o Ensino Fundamental, até o Ensino Médio, quando os jovens (que podem) escolhem os cursos profissionalizantes.

Temos defendido um projeto permanente que parte da universidade, na forma de extensão, mas que conta também com professores da rede básica, a fim de que eles se sintam responsáveis pela condução do processo. A exemplo do que acontece no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, um projeto de leitura a sério deve contar com a alguma liberação dos docentes de suas atividades de sala de aula, para que possam dedicar-se não só ao planejamento, como também a leituras e debates com os professores universitários, já que esse projeto extrapola o âm-

³ OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. *História literária nos cursos de Letras: cânones e tradições*. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.

bito estrito da extensão, para vincular-se necessariamente à pesquisa: a universidade leva conhecimentos específicos que podem atuar no auxílio de soluções para a realidade escolar, e, ao mesmo tempo, traz os problemas para o seu seio, na forma de objeto de pesquisa, o que pode se caracterizar como formação continuada, para o que o poder executivo tem, inclusive, verbas e programas.

Um projeto de tal amplitude exige a presença de muitos agentes, o que esbarra no problema da falta de mão-de-obra, em todos os níveis de ensino, já que estão todos sobrecarregados. Sem competir, de modo nenhum, com a luta por melhores condições de trabalho, talvez seja possível contornar esse empecilho com o envolvimento dos alunos disponíveis do curso de Letras e de Pedagogia. Dessa forma, também poderíamos ajudar a resolver as dificuldades encontradas nos estágios, nos quais usualmente a proporção é de um supervisor para 35, 40 alunos! A ideia é que, o quanto antes, os alunos se envolvam com a realidade escolar, seja presencialmente, por intermédio da extensão, seja no contato com professores da rede, por meio de grupos de estudo e de pesquisa.⁴

Outro fator que tem sido negligenciado, mas que merece atenção especial no processo de letramento literário, é a biblioteca. Sabemos que, muitas vezes, a biblioteca serve de depósito de materiais diversos e também como espaço de trabalho que acolhe professores ou funcionários que atrapalham em outros setores. Semelhante utilização de um dos espaços mais preciosos do ambiente escolar só ratifica a falta de importância dada à leitura. Em um projeto de leitura encampado pela escola, portanto, é fundamental a presença de um servidor na função de bibliotecário, o qual, com uma formação continuada, poderá exercer seu papel educativo de agente cultural.

Além disso, considerando que a escola sozinha encontra tantas dificuldades para a superação dos problemas educacionais, entendemos que a comunidade externa precisa participar desse projeto, que almeja uma transformação social. Não se pode esperar que uma criança se dedique à leitura no tempo em que o aparelho televisor está ligado, por exemplo. Urge, portanto, que as

⁴ Embora de alcance quantitativamente limitado, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da CAPES, é uma excelente iniciativa para a integração entre Universidade e a Educação Básica, na medida em que o licenciando inicia o contato com as práticas de ensino de língua e literatura mais cedo, e, assim, potencializa as condições de sua formação, mesmo nas disciplinas teóricas.

famílias sejam conscientizadas de seu papel educador, e assumam suas responsabilidades na participação da escola democrática, a qual também tem de reconhecer a importância dos pais. Como se vê, os projetos político-pedagógicos dos ensinos Superior, Fundamental e Médio precisam ser escritos a muitas mãos. Com o tempo, uma dada comunidade escolar pode começar a ocupar os espaços da cidade, transformando-os em ambientes de leitura.

Utopia? Há alguns exemplos de iniciativas já em curso em nosso país que mostram que a transformação é possível. Podemos citar um dos mais felizes, desenvolvido pela Universidade de Passo Fundo, com um projeto de leitura já há vários anos envolvendo professores e alunos universitários, bem como outros níveis de ensino, em parceria com entidades da sociedade civil, o que permitiu à cidade ser agraciada com o título de capital nacional da literatura.

Em uma proporção de menor alcance, podemos citar nossa experiência de pesquisa, realizada pelo Grupo de Pesquisa Literatura e Educação, em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada na periferia da cidade de Guarapuava/ PR. Em diagnóstico preliminar com cada uma das séries, identificamos falta de leitura literária e seus motivos: biblioteca desinteressante, falta de ambiente adequado em casa, leituras focadas em livro didático, com objetivo de estudo gramatical e interpretação de texto. A partir daí, elaboramos projetos de intervenção em três segmentos: biblioteca, participação dos pais e práticas de ensino. No primeiro caso, que está mais desenvolvido, foi apresentado a todos os professores da escola (não só os de Língua Portuguesa) um projeto de revitalização da biblioteca, com readequação do espaço físico, formação para o servidor com função de bibliotecário (que passou de um, que se afastou, para dois, um deles disponibilizado pelo Núcleo Regional de Educação de Guarapuava), catalogação e informatização do acervo e alteração no funcionamento. No segundo caso, foi submetido às pedagogas um projeto de leitura para contar com a participação dos pais, envolvendo discussões acerca do seu papel no processo de letramento e oficinas de leitura. E no terceiro caso, foi apresentado às professoras e equipe pedagógica um projeto de leitura literária a partir da sala de aula, o qual conta com o uso otimizado da biblioteca e com a participação dos pais, focado na fruição estética. Resultados indicam melhora no nível de interesse pela leitura literária, que se pode identificar como prática social.

De fato, criadas as condições favoráveis, as atividades de leitura têm tido um nível de aceitação cada vez maior, como mostra Hélder Pinheiro.⁵ Podemos lembrar em nossa prática uma série de iniciativas, como oficinas de produção criativa, saraus literários (por exemplo, cada turma da escola fica responsável por trazer em uma semana textos de determinado autor), performances, leituras dramatizadas, festas literárias, produções de livros (na falta de recursos, pode-se fazer um livro artesanal, de exemplar único, entretanto com direito a lançamento e autógrafos, destinado ao acervo da biblioteca pública ou da escola), hora do conto etc. O fundamental é criar um ambiente propício à leitura; quando isso acontece, cada vez com mais facilidade as pessoas vão se envolvendo com o projeto.

Mas não se trata de ficar apenas na questão do incentivo, ou da leitura primeira, digamos, superficial. A ciência pode mais. O professor de português tem a missão de formar leitores competentes. Se essa competência o aluno adquire na medida em que as obras passam pelas suas mãos, muito mais cedo o fará se o professor desenvolver seu trabalho amparado em reflexões teórico-metodológicas que privilegiem a concepção de leitura como interação, com ênfase nos interesses do leitor. Para isso, é fundamental que haja uma interação entre duas áreas afins, que, apesar de serem fundamentais em práticas pedagógicas voltadas para a promoção da leitura literária a partir da sala de aula, têm sido ministradas de forma distanciada nos cursos de formação de professores: a metodologia do ensino e a teoria da literatura.

Em face do quadro de desinteresse pela leitura literária na sociedade e o despreparo por parte da escola para lidar com essas dificuldades, pesquisas desenvolvidas já na década de 1980 buscaram formular alternativas metodológicas que pudessem auxiliar no trabalho com a leitura literária. Aparecem como pioneiras as pesquisas do Centro de Pesquisas Literárias da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CPL/PUCRS), com o objetivo de abordar a realidade das salas de aula e também embasar teoricamente as estratégias de ação. Dentre as possibilidades apresentadas pelo CPL/PUCRS, delimitaremos a exposição sobre o *método recepcional*, cuja fundamentação permite notar a mudança de paradigma por que passa o sujeito do ato de ler em meados do século XX, com a Estética da Recepção, amparada filosoficamente na hermenêutica, como discutiremos mais abaixo.

⁵ PINHEIRO, Helder. *A poesia na sala de aula*. 3. ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

Numa obra canônica, Bordini & Aguiar⁶ apresentam o método recepcional, o qual, em sua aplicação didática, divide-se esquematicamente em cinco etapas: 1) determinação do horizonte de expectativas; 2) atendimento do horizonte de expectativas; 3) ruptura do horizonte de expectativas; 4) questionamento do horizonte de expectativas; e 5) ampliação do horizonte de expectativas. No primeiro, o professor fará um trabalho diagnóstico, apurando os interesses dos alunos, suas preferências temáticas e de gênero, seus estilos de vida, crenças e conhecimentos prévios; no segundo, procurará atender aos interesses dos educandos, proporcionando leituras literárias que vão ao encontro das questões apontadas na primeira etapa; na terceira, introduzirá textos com elementos novos, entretanto contendo recorrências das obras lidas na segunda fase, com o fim de não desiludir os leitores quanto ao apreço pela leitura; na quarta etapa, procederá a uma comparação das duas experiências de leitura realizadas nas fases anteriores, na qual os alunos deverão reconhecer o enriquecimento operado pela mais recente; e na última, o professor procurará estabelecer uma discussão em torno das aquisições dos alunos em termos de experiência de vida, alterando o modo como vêem seu mundo.

O que mais chama a atenção nessa proposta é a ênfase ao leitor empregada em todos os níveis, uma novidade para o ensino tradicional brasileiro, normalmente desinteressado no ponto de vista do sujeito do aprendizado. O método recepcional, ao contrário, está embasado na relatividade dos fenômenos culturais e históricos, reconhecendo que as obras de arte literárias não possuem uma significação única, imutável, determinada pela instituição literária (crítica, escolas, editoras), mas são prenes de sentidos e (re)construídas em cada leitura, de acordo com as experiências individuais e coletivas dos leitores. Como lembram as autoras,

Se o historicismo positivista entende os fenômenos literários como determinados pelos fatos sociais numa relação de origem unilateral, em que a obra é sempre consequência e nunca causa, o conceito de historicidade da teoria recepcional é o de relação de sistemas de eventos comparados num aqui-e-agora específi-

⁶ BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

co: a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada.⁷

Como se pode notar, essa abordagem diverge sensivelmente dos métodos de ensino de literatura tradicionalmente utilizados no cotidiano escolar, normalmente voltados para a história literária, buscando mostrar as características principais de estilos de época, como conhecimentos cristalizados que precisam ser absorvidos passivamente pelo aluno. Na perspectiva do método recepcional, o próprio conceito de literatura é repensado, na medida em que ela deixa de ter uma essência transcendental, para receber de cada leitor uma contribuição que passa a fazer parte do objeto, existente, portanto, em um sistema de relações que congrega tanto o texto quanto o mundo histórico extratextual.

Tal pensamento acerca do conceito de literatura é também expresso por Eagleton⁸ a partir de outro embasamento, o marxismo, estranho à sustentação do método recepcional, a Estética da Recepção. O autor inglês discorre que os textos não guardam em si elementos que garantam *ad eternum* a sua literariedade; segundo ele, os elementos que contribuem para o reconhecimento de uma obra literária precisam ser autorizados pelo público de uma época. Podemos exemplificar com textos que originariamente foram compostos como poesia sacra e, com o tempo, passaram a ser utilizados para adoração em religiões, portanto com um fim prático, afastando-se do seu contexto literário inicial; por outro lado, há textos, como a carta de Pero Vaz de Caminha, escrita como um documento, entretanto lida hoje sob uma perspectiva literária, em vista não só de elementos estilísticos e imagísticos nela presentes, mas sobretudo pela apropriação que a tradição literária fez do primeiro documento que registra a visão ocidental do nosso “paraíso”. O autor inglês entende esse relativismo como eminentemente histórico, fruto de um processo calcado no conceito de práxis, segundo o qual a realidade é resultado da ação humana, da mesma forma que os fenômenos superestruturais, como a literatura.

Já a Estética da Recepção, desenvolvida pelos teóricos alemães da Escola de Constanza, enfatiza a importância da recepção como uma concretização vin-

⁷ BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 81.

⁸ EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

culada à estrutura da obra, tanto na leitura como na produção.⁹ É nesse sentido que encontramos as idéias de Roman Ingarden, para quem a obra literária é um complexo constituído por uma estrutura linguístico-imaginária, perpassada por pontos de indeterminação, os quais conclamam a participação do leitor para organizar um todo compreensível, possibilitando-lhe recriar o objeto estético. Sob o mesmo prisma, Vodicka, considerando a obra um signo estético, entende que o leitor concretiza o seu significado, de acordo com normas vigentes em cada época, o que leva a uma apreensão social desse processo. A partir dos dois teóricos, Wolfgang Iser concebe o processo de concretização como interação do leitor com o texto, uma vez que este, por meio dos vazios, silêncios, pontos de indeterminação, força aquele a agir inclusive no seu processo de criação, estabelecendo um diálogo produtivo, um autêntico ato de comunicação.¹⁰ O interessante nesse caso é reconhecer que, enquanto na comunicação entre indivíduos sociais há o controle da fluência comunicativa por parte dos interlocutores, na comunicação configurada no ato da leitura o leitor não possui a confirmação do interlocutor para sua compreensão, e mobiliza o seu imaginário para continuar o contato.

Nessa comunicação o que ocorre é um encontro entre os horizontes históricos existentes no texto e os pertencentes ao leitor, chamados por Hans Robert Jausse de *horizontes de expectativas*, que representam todas as convenções estético-ideológicas que permitem a produção e a recepção de um texto, identificadas por Regina Zilberman como de ordem: *social*, na medida em que o indivíduo está inserido em uma dada hierarquia na sociedade; *intelectual*, uma vez que ele constrói sua visão de mundo a partir também de sua formação educacional; *ideológica*, relativo aos valores éticos e morais seus e da comunidade em que se insere; *linguística*, referente ao uso do idioma visando a um padrão expressivo convencionalizado; e *literário*, em função de sua experiência como leitor, o que lhe dá certa competência para fruição do objeto estético.¹¹

Jausse chega a aceitar a comparação entre o horizonte de expectativas da obra concreta e do leitor como parâmetro para a avaliação estética, pois, para ele, a valorização das obras se dá na medida em que elas podem ou não oferecer condições de expandir o horizonte do público, seja em termos temáticos, seja formais; assim, uma obra seria tanto mais rica quanto mais pudesse contribuir para a ampliação dos horizontes de expectativas de diferentes épocas.

⁹ ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

Daí por que o autor alemão pensar em dois tipos básicos de obras: as *emancipatórias*, as quais, por possuírem uma maior distância estética em relação ao horizonte de expectativas do leitor, desafiam-no no sentido de ele precisar dispor-se a interagir mais com a obra, mobilizando seus conhecimentos prévios a fim de compor os pontos de indeterminação do texto; e as *conformadoras*, as quais, por guardarem uma menor distância estética com o leitor, se por um lado geram uma mais fácil adesão e, muitas vezes, um consumo mais rápido, por outro lado logo deixam de interessar ao público. O leitor competente valoriza a obra emancipatória por esta oferecer-lhe condições de se superar como sujeito, reconhecendo, além da abordagem temática, estratégias textuais de ordem estilística, linguística, formal, de maneira que quanto maior for a sua experiência literária, muito maior será a sua disponibilidade para aceitar a expansão de seus horizontes de expectativas. Como lembram Bordini & Aguiar,

A ênfase na atitude receptiva emancipadora promove a contínua reformulação das exigências do leitor quanto à literatura bem como quanto aos valores que orientam sua experiência do mundo. Assim sendo, a atividade de leitura fundada nos pressupostos teóricos da estética da recepção deve enfatizar a chamada “obra difícil”, uma vez que nela reside o poder de transformação de esquemas ideológicos passíveis de crítica. O caráter iluminista dessa teoria, que no fundo pretende investir a literatura de arte de uma forma revolucionária, capaz de afetar a História, insiste na qualificação dos leitores pela interação ativa com os textos e a sociedade.¹⁰

O apelo que a Estética da Recepção faz ao relativismo da interpretação está fundado filosoficamente na hermenêutica (o estudo da compreensão), tal como ela aparece reformulada por Hans Georg Gadamer¹¹ no início da década de 1960, com o intuito de garantir uma historicidade à interpre-

¹⁰ BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 85.

¹¹ GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Trad. Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

tação da própria história, como já mostramos em outra ocasião.¹² Para o autor alemão, qualquer que seja o objeto (um texto simples ou uma obra de arte), sua compreensão se dará sempre a partir de um conhecimento de mundo do intérprete, que já é dado quando ele entra em contato com o objeto. A tarefa hermenêutica não consiste em buscar a intenção autoral, as pré-concepções do autor utilizadas na produção da obra, tampouco desvendar as pré-concepções do intérprete usadas para a compreensão do texto. Para Gadamer, a resposta está na idéia de *fusão de horizontes* – termo, como vimos, adotado por Jauss –, na qual o intérprete experimenta as suas pré-concepções, validando-as ou refutando-as de acordo com o texto. Nem o texto é uma Verdade absoluta que se impõe, nem as pré-concepções do intérprete utilizadas para a compreensão são arbitrárias. O texto é que traz à luz os juízos prévios necessários à sua compreensão, gerando um profícuo conflito de interpretações.¹³

É aí que entra a teoria da literatura. Lembrando que a missão do professor é formar leitores *competentes*, quanto mais diversificados e aprofundados forem os conhecimentos prévios do aluno, mais ele disporá de um horizonte de expectativa mais produtivo, o que lhe permitirá proceder a uma produção de sentidos de maior alcance no trato com a obra literária. Importante abordar esta questão, tendo em vista que muitas vezes o fato de o professor empregar metodologias alternativas para o ensino da literatura é interpretado como abandono da teoria, analogamente ao que acontece com o ensino da gramática na proposta sociointeracionista. Não: a teoria da literatura é absolutamente necessária para que o leitor consiga enxergar a elaboração estética existente nas obras; do mesmo modo, a reflexão sobre a língua é fundamental na análise linguística realizada no ensino de Língua Portuguesa, desde que voltada para um uso social da língua, e não para atividades meramente formais.

Talvez o problema seja o professor dosar o quanto ele poderá investir nesse tipo de conhecimento. Entendemos que é o educador, de acordo com a sua própria bagagem e também em função das possibilidades de entendimento de seus alunos, que deve avaliar a medida da ênfase aos aspectos estéticos,

¹² MELLO, Cláudio J. de A. O problema hermenêutico em *Verdade e método*. *Unopar científica*, Londrina, Vol. 1, n. 1, p. 51-60, jun. 2000.

¹³ RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

filosóficos, ideológicos e históricos existentes nas obras¹⁴. Da mesma forma, acreditamos que a historiografia literária tem um papel importante na contextualização das obras, as quais sempre estabelecem relações com a tradição literária, o que mostra que tais conhecimentos também têm o seu lugar no ensino de literatura. O que deve ficar claro é que, como a ênfase do processo é na promoção da leitura literária, há que se tomar o cuidado para não ensinar a teoria pela teoria, mas sim em razão do enriquecimento da produção de sentidos da qual o leitor é capaz.

Ainda mais um aspecto dessas interfaces existentes no ensino de literatura: um projeto de leitura tal como aqui o apresentamos só se desenvolverá se for um projeto da escola (e da universidade, dos alunos, dos pais, como vimos), um projeto necessariamente permanente, voltado, na verdade, para a formação humana do sujeito, e não apenas para a assimilação de conteúdos enviados pelo governo, como um feixe de disciplinas. Por isso, essa ênfase no leitor como agente da produção do conhecimento não pode restringir-se ao professor de português, mas deve contar com todos os docentes envolvidos com o ensino de determinado grupo de alunos. A leitura literária, portanto, é *um* dos elementos de uma proposta pedagógica que envolve os quadrinhos, a pintura, a dança, o teatro, a música, as artes, a filosofia, a história, enfim, a realidade social do aluno.

No início de 2009, a escola pesquisada nos procurou para auxiliarmos na elaboração de uma proposta pedagógica pautada nessas bases. Após encontros em que ficou clara a disposição da direção, equipe pedagógica e professores de trabalhar os conteúdos escolares em situações significativas para os alunos, contatamos, até o momento, professores da UNICENTRO dos cursos de Educação Física, Biologia, Química, Física, Matemática, História, Arte-Educação, Geografia, além de nós, de Letras e Pedagogia, que concordaram em participar de um projeto inicialmente de extensão, com o objetivo de auxiliar nas discussões da proposta pedagógica e de realizar uma formação continuada para os professores da escola, na forma de grupos de estudo acerca de questões teórico-metodológicas. A partir de 2010, os cursos envolvidos farão um esforço para encaminhar àquela unidade escolar o máximo de estagiários, os quais,

¹⁴ LIMA, Luiz Costa. *Teoria da literatura em suas fontes*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

ao mesmo tempo em que terão oportunidade de aprender com professores que possuem encaminhamento pedagógico coerente ao ensinado na universidade, também poderão contribuir com atividades extensionistas, como oficinas. Não há dúvida de que pesquisas surgirão desse encontro, resultando em um amplo projeto que progride em espiral, a exemplo do que acontece desde 2007 com o Grupo de Pesquisa Literatura e Educação na mesma escola.

Assim, pensamos que os conhecimentos podem alastrar-se de forma transdisciplinar, englobando outras artes e saberes, rompendo com o pensamento estanque, fossilizado, entrincheirado em disciplinas mortas, e, dissipando fronteiras, alcançar a vida do aluno, cujo potencial permitirá um aprofundamento da sua capacidade de assimilação e, por isso, de fruição estética.

ABSTRACT

This work has as its approach the relevance, to the development of the reader, teaching methodologies which recognizes the reading process as an dialogical interaction between the text and the person who is reading, having as an objective a better assimilation ability and joy of the esthetic phenomenon in its relation to the other forms of art and knowledge. Based on the bibliographical review and on the report and experimental research, we show assistance to the reader's formation as a social usage.

KEYWORDS: Literature teaching methodologies; schooling of the literary reading; the reader formation.

Recebido: 30/04/2010

Aprovado: 09/06/2010