

LITERATURA EM PAUTA: REFLEXÕES SOBRE A LEITURA LITERÁRIA

Danglei Castro Pereira*
Neide Araujo Castilho Teno**

Resumo: O artigo propõe uma reflexão sobre a importância do contato do leitor em formação com obras literárias. A preocupação central é evidenciar ações ligadas à formação do leitor e valorizar a importância do texto literário nesse processo. As ações descritas compreendem, por um lado, a construção de um espaço lúdico para a leitura de obras literárias em um ambiente propício a atividades lúdicas, sempre pensadas a partir da formação docente preocupada com a apresentação do literário a jovens leitores. Outro desdobramento das reflexões presentes neste estudo é a necessidade de continuamente fomentar e valorizar aspectos ligados ao ensino de literatura como forma de expressão cultural, bem como estimular o contínuo contato de alunos da educação básica com diferentes formas de expressão artística.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Letramento literário.

INTRODUÇÃO

*Repara:
Ermas de melodia e conceito
Elas se refugiam na noite, as palavras,
Ainda úmidas e impregnadas de sono,
Rolam num rio difícil e se transformam em desprezo
(ANDRADE, 2000, p. 185).*

* Universidade de Brasília (UnB) – Brasília – DF – Brasil. E-mail: danglei@terra.com.br

** Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Uems) – Dourados – MS – Brasil. E-mail: neidetenno@uems.br

■ Neste estudo apresentaremos reflexões sobre a importância da leitura literária como contribuição à formação de professores iniciantes. Os versos retirados do poema “Procura da poesia”, de Carlos Drummond de Andrade, que servem de epígrafe a este texto iluminam a necessidade de compreensão da leitura como um ato de contínua reflexão. Essa relação dentro de um poema metalinguístico como o é “Procura da poesia” indica que a leitura sempre produz sentidos, algumas vezes, de forma inovadora, mas sempre de maneira instigante, renovadora e transformadora, para lembrar os versos do poeta.

A ideia de um processo de leitura enquanto *continuum* é vista, neste estudo, como imagem complementar ao ato de leitura, sobretudo da leitura literária em ambiente escolar. Ao escolhermos os versos do poeta de Itabira como epígrafe para o estudo, indicamos que a leitura literária é um caminho frutífero para a construção de novos leitores, sobretudo, quando pensamos no contexto de acadêmicos em formação e de professores no início de sua atuação profissional.

Nossa reflexão advém da experiência adquirida no contato com professores iniciantes no projeto “Diálogos e acompanhamento: itinerários para a formação de professores iniciantes no Estado de Mato Grosso do Sul”, projeto com apoio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (Fundect). Nesse projeto, ficamos responsáveis pela pauta “Literatura infantil” e abordamos questões envolvendo a leitura literária em ambiente escolar, bem como a importância dada por professores iniciantes ao texto literário. Um de nossos pressupostos foi considerar a relevância da literatura na formação de leitores e, por consequência, de professores preocupados com o objeto literário em ambiente escolar.

Focalizamos a leitura literária como importante instrumento na formação do leitor e, por consequência, do professor em início da carreira docente¹. Antes de iniciarmos nossas reflexões, entendemos como pertinente situar nosso leitor em relação a alguns conceitos que utilizamos para subsidiar as reflexões presentes neste trabalho.

PEQUENO REFERENCIAL TEÓRICO: LETRAMENTO LITERÁRIO

Rildo Cosson (2011), ao refletir sobre o conceito de letramento literário e a situação do ensino de literatura no contemporâneo, compreende que a focalização de gêneros literários em ambiente escolar passa pela apresentação de aspectos específicos de sua gênese. Ler, na aresta das colocações do crítico, compreende uma postura reflexiva que não só valoriza traços lúdicos, mas também uma ação específica de incorporação dos sentidos subjacentes ao literário como, por exemplo, a verificação e apreciação de aspectos intrínsecos da obra de arte literária. O resultado de uma ação de letramento passa, seguindo o raciocínio de Cosson (2011), pela progressiva formação do leitor e pela valorização do literário não só como resultado de questões lúdicas e da fruição dos textos, mas como resultante de mediações estéticas.

Para o autor:

¹ Nesse estudo, consideramos professores iniciantes (PI) os professores que têm menos de 5 anos de docência. Além dos PI, o projeto teve, também, como público-alvo acadêmicos do curso de Pedagogia e Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, considerados professores em processo de formação. A sigla PIs refere-se ao grupo ora apresentado.

[...] na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2011, p. 17).

O que Cosson (2011) compreende como “interiorizar verdades” passa pela ideia de apropriação do discurso, ou seja, pela apreensão dos valores temáticos e sociais da literatura enquanto aspecto amplo de formação. Acreditamos que esse processo é construído por meio de uma apresentação mais detida do texto literário ao jovem leitor. Ao reelaborar o conhecimento transmitido pelo texto, o leitor tem a possibilidade de apreender e compreender valores que ultrapassam sua individualidade, sem, contudo, retomando palavras do autor, deixar de ser “nós mesmos”.

Entendemos por leitura, na aresta das colocações de Zilberman (1982) e de Chartier (2002), o percurso interacional do leitor com o objeto da linguagem, ou seja, a construção de significados inerentes ao ato da leitura em uma atividade crítica que incorpora valores transmitidos pelo texto no ato da leitura. O leitor será visto como agente produtor da leitura, pois é em sua ação interacional que se estabelece o diálogo crítico com o que lê em um processo contínuo de formação e transmissão dos conhecimentos ao interagir com o texto. Ainda seguindo as ideias de Zilberman (1982), compreendemos o ato da leitura como um processo complexo, no qual leitor e texto interagem na construção de significados. Esses significados construídos conjuntamente na atividade de leitura retomam questões sociais, fato que conduz a eleição da obra literária como instrumento de transmissão e veiculação da cultura.

É sob essa égide que as colocações aqui apresentadas buscam refletir os limites do processo de formação de leitores e a validade do enfrentamento do literário em ambiente escolar como forma de contribuir para a formação do docente; não só o iniciante. Em outros termos, compreendemos o literário como instrumento pertinente para a formação de leitores e isso é conseguido com a formação de professores leitores, sejam eles iniciantes ou experientes.

Entendemos que o contato com obras literárias coloca a criança/leitor e o professor em condições de ampliar sua trajetória enquanto leitores literários, pois, conforme Aguiar e Bordini (1993, p. 14), a “tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor é resultado de uma interação mediada pela linguagem verbal, escrita ou falada”. Cademartori (1994, p. 23) corrobora a ideia ao afirmar que a literatura se “configura não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação da sociedade”.

A literatura é vista, segundo Cademartori (1994, p. 28), como um espaço capaz de provocar a emancipação, pois é “um meio de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento”.

LITERATURA INFANTIL: UM TEMA EM PAUTA

Ao abordarmos a pauta “Literatura infantil” dentro das ações do projeto “Diálogos e acompanhamento: itinerários para a formação de professores iniciantes no Estado de Mato Grosso do Sul”, solicitamos aos professores iniciantes (PIs) que manifestassem suas impressões sobre a literatura não só enquanto professores, mas também enquanto leitores em formação. A ideia foi dar voz aos PIs para que apresentassem suas impressões diante da literatura e, de maneira descontraída, comentassem a contribuição do texto literário em ambiente escolar e em seu processo de formação enquanto leitores.

O diálogo preliminar evidenciou que a totalidade dos presentes na pauta – docentes iniciantes e acadêmicos monitores – afirmou que a literatura contribuiu para sua formação enquanto leitores. A presença do lúdico, a importância temática, a profundidade dos textos e a relevância ideológica dos textos literários foram justificativas para a importância da literatura. A necessidade de fruir o texto, de apresentar mecanismos de leitura que ampliassem o traço lúdico em um processo de valorização da linguagem e que, ao mesmo tempo, oportunizasse uma melhor apreensão da língua escrita, também de forma unânime, foi destacada pelos PIs como ponto positivo na abordagem da literatura em sala de aula.

Feita essa sondagem inicial, perscrutamos em que momento da vida pessoal os PIs entraram em contato com textos literários. Os relatos apresentaram certa diversidade, mas, no geral, com exceção de dois presentes, a maioria dos PIs afirma que a escola foi um dos principais espaços de contato com o texto literário. Apenas dois dos presentes informaram que, enquanto crianças, frequentaram bibliotecas e que, em casa, existiam muitos livros literários e, por isso, criaram o hábito de leitura antes do contato com a escola. Os PIs afirmam, ainda, gostar de ler e procuram apresentar textos literários para seus alunos.

Essas respostas entram em consonância com a expectativa de que a escola é um dos espaços que propiciam o contato de leitores com textos literários; algo, de certa forma, esperado. Como proveniente de uma “moldura” social que tem na escola e na família burguesa suas bases, a leitura literária torna-se progressivamente escolarizada, lembrando, nesse momento, a afirmação de Lajolo (2000). A escolarização do texto e a informação de que os professores iniciantes abordam em suas aulas textos literários entram em consonância com as respostas dadas pelos entrevistados.

Um dos professores iniciantes presente na pauta fez o seguinte relato no que se refere à utilização do texto literário em suas atividades pedagógicas:

Procuro atribuir um sentido à leitura para torná-la mais próxima das crianças, explorando o texto e permitindo a construção de novos conceitos e adquirindo um repertório de novas palavras (NE2).

Os PIs, em sua maioria, informaram que entraram em contato com textos literários em ambiente escolar e que, o excerto acima, demonstra uma preocupação em explorar novos conceitos, “novas palavras”, por meio do texto literário. Sem discordar da apresentação do literário como espaço de ampliação do repertório linguístico do aluno, entendemos que é preciso reorganizar a apresentação do texto de forma a fugir de sua focalização “escolarizada” em direção à forma-

ção de um leitor crítico; algo possível quando pensamos na especificidade do texto literário e de suas possibilidades de enfrentamento em sala de aula.

Ao lembrarmos o que nos dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), compreendemos o esforço em valorizar os diferentes gêneros discursivos em direção à leitura crítica, ou seja, ao letramento. Para os PCN,

[...] o trabalho com leitura tem como finalidade, a formação de leitores competentes e conseqüentemente a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fontes de referências modalizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever (BRASIL, 1998, p. 53).

A compreensão de que a formação de “escritores eficazes” passa por uma ação de leitura que valorize a interação com a linguagem de forma a incorporar valores linguísticos, sociais e, por consequência, culturais possibilita que o texto literário assuma fator de relevância na formação de leitores. Apresentar o texto literário é, portanto, ampliar os horizontes de formação cultural do aluno/leitor e, ao mesmo tempo, possibilitar a construção de textos eficazes em um paralelo com o “espaço de construção da intertextualidade e fontes de referências modalizadoras”, usando os termos do PCN.

Dessa consideração chegamos à inferência de que na escola, sobretudo em séries iniciais, os alunos são apresentados ao texto literário em busca de um espaço de interação lúdica. Entendemos que o caráter lúdico deva ser ampliado em direção a intervenções mais críticas do leitor diante da obra literária. Sem desconsiderar a importância do lúdico, entendemos como relevante, na leitura literária, a apresentação de elementos reflexivos inerentes ao literário, incluindo, nesse processo, suas especificidades estéticas e seu fundo humanista, parafraseando Candido (2000).

Nossa preocupação inicial foi verificar como a fala dos professores é refletida na abordagem do texto literário em sala de aula. Lembramos que os PIs afirmaram, de maneira unânime, a importância da literatura e a sua eficácia enquanto instrumento pedagógico. Fator exemplificado na citação que segue:

Trabalho a literatura no nível I com o objetivo de introduzir algum assunto ou explorá-lo em alguns aspectos. Dessa forma utilizo a literatura como um recurso muito rico que me auxilia e aproxima a criança de algumas obras significativas para sua idade (NE1).

Pensando em criar um espaço de investigação da relação dos PIs com o texto literário passamos a discutir a obra *A verdadeira história dos três porquinhos*, de Jon Scieszka, com ilustrações de Lane Smith. Nossa ideia foi verificar em que medida a obra literária descrita como “muito rica” por NE1 é compreendida pelos professores iniciantes.

O conto em questão recupera metalinguisticamente o conto popular “Os três porquinhos” compilado no século XVI por Charles Perrault. Antes de focalizarmos esse texto, introduzimos a discussão focalizando o conto “Chapeuzinho vermelho”, também compilado por Perrault². O primeiro passo foi ouvir dos pre-

2 Entendemos que a eleição de um texto fonte é sempre aleatória, sobretudo quando pensamos em um conto de tradição oral. Porém, como forma de identificar um ponto de partida para a reflexão proposta, elegemos o texto de Perrault como tal.

sententes sua versão para o texto, mesmo anunciando que iríamos ler, inicialmente, o texto de Perrault.

Todos os PIs afirmaram conhecer o texto. Pedimos, então, que fizessem um breve resumo do texto, que parafraseamos em seguida. Para eles, o conto “Chapeuzinho Vermelho” aborda a relação entre uma jovem inexperiente, Chapeuzinho Vermelho, que, a mando da mãe, leva doces à casa da avó em uma vila distante. A personagem é aconselhada a tomar o caminho seguro e evitar o caminho da floresta, descrito como perigoso pela presença do Lobo. Ignorando a advertência materna, Chapeuzinho escolhe o caminho da floresta e estabelece um diálogo com o Lobo, que a engana e chega primeiro à casa da avó. Uma vez na casa, o Lobo devora a avó, veste suas roupas e, após a chegada da menina e de um diálogo curto, também a devora. Nesse momento, aparece o herói, um lenhador ou príncipe, que salva as duas e mata/expulsa o Lobo.

Podemos dizer que essa síntese foi apresentada de maneira conjunta por todos os presentes que, inclusive, repetiram as frases que compõe o diálogo entre o Lobo e Chapeuzinho Vermelho. Todos os PIs dizem já terem trabalhado com esse texto em suas aulas. Afirmam, no entanto, que valorizam aspectos lúdicos após a leitura, como a construção de dobraduras e desenhos sobre a leitura realizada. Essas observações parecem entrar em consonância com o relato de NE1 citado neste estudo.

De maneira geral, também segundo relatos dos PIs, o texto é trabalhado de forma a “atribuir um sentido à leitura para torná-la mais próxima das crianças, explorando o texto e permitindo a construção de novos conceitos” e, ainda, pensando na fala de NE1, fazê-lo de maneira a aproximar “a criança de algumas obras significativas para sua idade”. Quando perguntados sobre o grau de ingenuidade do texto “Chapeuzinho Vermelho”, todos os presentes comentam se tratar de um texto ingênuo e, por isso, passível de ser trabalhado nas séries iniciais da educação infantil, novamente lembrando a colocação de NE1, no que se refere à seleção de “obras significativas para sua idade”.

Feita essa exploração inicial, informamos aos PIs que o enredo referido é proveniente da releitura do texto de Charles Perrault feita por Hans Christian Andersen (1805-1875) e que o texto compilado por Perrault traz algumas divergências. Lembramos que o texto de Andersen assume popularidade no Brasil pela compilação de sua obra em uma publicação do início do século XX, intitulada *Histórias da Carochinha*. Essa publicação é retomada, posteriormente, como motivo criativo na obra de Monteiro Lobato, já na década de 1920, e funciona como texto paradigmático até os dias atuais, como evidencia, por exemplo, sua recente reedição em 2002³.

Em seguida, passamos à leitura do texto “Chapeuzinho Vermelho” na versão de Charles Perrault, do qual citamos o último parágrafo:

[...] O Lobo, vendo-a entrar, disse-lhe, escondendo-se sob as cobertas: “Ponha o bolo e o potezinho de manteiga sobre a arca e venha deitar aqui comigo”. Chapeuzinho Vermelho despiu-se e se meteu na cama, onde ficou muito admirada ao ver como a avó estava esquisita em seu traje de dormir. Disse a ela: “Vovó, como são grandes os seus braços!” “É para melhor te abraçar, minha filha!”

3 Não nos aprofundamos nessa questão por entender que as releituras de textos da tradição oral por autores a partir do século XVI ultrapassam o limite da proposta. Deixamos claro aos PIs, no entanto, que um texto sempre dialoga com textos anteriores e é preciso estar atento a esse contato explícito ou implícito à superfície do texto quando de sua abordagem em sala de aula.

“Vovó, como são grandes as suas pernas!” “É para poder correr melhor, minha netinha” “Vovó, como são grandes as suas orelhas!” “É para ouvir melhor, netinha!” “Vovó, como são grandes os seus olhos!” “É para ver melhor, netinha!” “Vovó, como são grandes os seus dentes!” “É para te comer”. E assim dizendo, o malvado lobo atirou-se sobre Chapeuzinho Vermelho e a comeu (PERRAULT, 1999, p. 55).

No texto de Perrault, não consta a advertência materna, “Não vá pelo caminho da floresta”. Nele, também não encontramos os personagens “lenhador” e “príncipe”. A ausência desses elementos linguísticos e dos personagens tem como principal consequência diegética a explicitação do caráter prescritivo e, por vezes, moralizante presente no cerne das obras de tradição oral. Trata-se de um conto popular de advertência, seguindo as colocações de Joles (1930)⁴. Fica evidente, também, no texto de Perrault, o caráter sexual por meio de fragmentos como: “despiu-se e se meteu na cama”. Os PIs demonstraram surpresa diante do desfecho erótico inferido no texto de Perrault. Utilizamos essa surpresa para evidenciar que as mudanças interferem na percepção ingênua que geralmente é associada ao conto “Chapeuzinho Vermelho”. A discussão foi aprofundada em direção à presença de uma temática ligada à sexualidade, por meio de uma referência direta no texto de Perrault, e indireta no texto de Andersen, e à maturidade sexual da personagem “Chapeuzinho vermelho”. Informamos, ainda, que por se tratar de um texto de tradição oral não é de estranhar que retome um ritual de passagem que pode ser percebido na iminência da passagem da ingenuidade feminina à maturidade.

A inferência de que o Lobo é uma representação fálica é ampliada pela conotação metafórica da matriz vermelha presente na capa da personagem. Esse signo, entre outros significados, compreende o sentido de proteção e serve para encobrir, esconder algo; nesse caso, a maturidade da personagem. Essa linha de leitura possibilita explicar o processo de “despir-se” de algo que limita e protege ao deitar na cama e revelar-se ao Lobo. Teríamos, então, simbolicamente, uma representação masculina – figura do Lobo – em contato com a figura feminina ainda ingênua – “Chapeuzinho Vermelho” –, mas que se apresenta em processo de maturidade ao optar pela burla à advertência materna e dialogar com o Lobo. Outro aspecto da inferência proposta é a simbologia do mensturo feminino, metaforizada no matiz vermelho e, em nosso entendimento, ampliada pela imagem simbólica do “chapeuzinho vermelho”, sobretudo ao lembrarmos que esse objeto é entregue à jovem personagem em meio a uma advertência e das mãos de uma anciã⁵.

Fica evidente o caráter provocativo que a leitura do texto de Perrault assume na pauta de “Literatura infantil” em um diálogo com professores iniciantes. Entendemos que o professor deve compreender a complexidade do texto literário para conduzir possíveis discussões em ambiente escolar. Esse recurso é um dos caminhos para provocar nos jovens leitores uma inquietação crítica que contribuirá ativamente para sua formação enquanto leitor. Compreender a complexi-

4 André Joles (1930) empreende um trabalho minucioso de classificação e discussão das formas simples no medievo. Ao seu estudo remetemos o leitor mais curioso.

5 Indicamos ao leitor o trabalho de Levi e Schmitt (1996) que aborda o mítico relacionados à mulher na Idade Média. Sugerimos, também, a leitura de Bettelheim (1996) que aborda questões ligadas à sexualidade. Essas obras constam nas referências deste estudo. Optamos por não aprofundar a discussão por entender que ultrapassa a temática deste estudo. Compreendemos, no entanto, que o professor, não só o iniciante, deve empreender um estudo detalhado do texto literário que abordará na atividade em sala de aula.

dade das questões culturais que emanam do texto literário, nesse caso, exemplificadas pela discussão do texto “Chapeuzinho Vermelho”, nas duas versões citadas neste estudo, é ponto central da provocação feita aos PIs.

Naturalmente, não defendemos a apresentação do texto de Perrault de forma *stricto sensu* a leitores em fase inicial de formação, mas sim a necessidade de que o professor tenha domínio e, pelo menos, conheça a complexidade do texto literário que aborda em sala de aula. A compreensão dessa especificidade garante ao professor iniciante uma percepção mais ampla dos valores culturais implícitos nos textos literários que apresenta ao aluno/leitor em formação.

Retomando o texto de Perrault, lembramos aos PIs que é um texto advindo da tradição oral e que sua origem é indefinida em termos históricos. A compilação de Perrault é um dos primeiros registros escritos desse texto oral e, por isso, remonta a uma tradição popular anterior ao século XVI de difícil delimitação. Nesse passado, a tradição oral assume inevitavelmente um tom burlesco e é a esse tom que o texto de Perrault faz referência⁶. Advertimos, ainda, que na versão de Andersen evidencia-se o que Zilberman (1982) compreende como um processo de moralização histórica do texto, algo também presente no texto de Perrault, mas que assume um tom enigmático pela dificuldade de encontrar a fonte efetiva para a obra compilada pelo autor francês.

Bettelheim (1996) toca nessas questões quando aborda a presença de tensões psicológicas no interior de textos da tradição oral, incluindo os contos maravilhosos. Nossa preocupação, no entanto, foi apresentar aos PIs um aspecto a ser pensado quando da apresentação do texto literário a leitores em formação: os textos são adaptados ao contexto de recepção por meio de um diálogo tensivo com seu tempo histórico e essa relação deve ser recuperada no ato da leitura. É da metáfora de uma maturidade sexual, “chapeuzinho vermelho”, que advém a advertência do narrador por meio da presença simbólica da figura do Lobo, entendida muito mais como elemento complicador das responsabilidades da maturidade humana do que apenas como uma expressão fálica de fundo erótico; entendida como natural na alta Idade Média.

Essa percepção indica que não só Andersen como também os autores que o precederam e, depois, o sucederam adaptaram o texto oral ao contexto histórico do qual faziam parte e, com isso, acrescentaram novos trechos às obras em um processo de contínuo diálogo intertextual. O diálogo intertextual é percebido, também, na releitura que Scieszka (2005) implementa ao conto popular “Os três Porquinhos”, texto que abordamos na sequência da atividade.

Como se trata de um texto curto, optamos por reproduzi-lo na íntegra.

A verdadeira história dos três porquinhos

Em todo o mundo as pessoas conhecem a história dos Três Porquinhos. Ou pelo menos, acham que conhecem. Mas eu vou contar um segredo. Ninguém conhece a história verdadeira, porque ninguém jamais escutou o meu lado da história. Eu sou o lobo. Alexandre T. Lobo. Pode me chamar de Alex. Eu não sei como começou todo esse papo de Lobo Mau, mas está completamente errado. Talvez seja por conta de nossa alimentação. Olha, não é culpa minha se os lobos comem bichos engraçadinhos como coelhos e porquinhos. É apenas nos-

6 Remetemos o leitor interessado, entre outras referências, ao texto de Bakhtin (2010).

so jeito de ser. Se os *cheeseburgers* fossem uma gracinha, todos iam achar que você é mau? Mas como eu estava dizendo, todo esse papo de Lobo Mau está errado. A verdadeira história é sobre um espirro e uma xícara de açúcar.

No tempo do Era Uma Vez, eu estava fazendo um bolo de aniversário para minha querida e amada vovozinha. Eu estava com um resfriado terrível, espirrando muito. Fiquei sem açúcar. Então resolvi pedir uma xícara de açúcar emprestada para o meu vizinho. Agora, esse vizinho era um porco. E não era muito inteligente também. Ele tinha construído a sua casa toda de palha. Dá para acreditar? Quero dizer, quem tem a cabeça no lugar não constrói uma casa de palha. É claro que, assim que bati, a porta caiu. Eu não sou de ir entrando assim na casa dos outros. Então chamei: “Porquinho, Porquinho, você está aí?”. Ninguém respondeu.

Eu já estava a ponto de voltar para casa sem o açúcar para o bolo de aniversário da minha querida e amada vovozinha. Foi quando meu nariz começou a coçar. Senti o espirro vindo. Então inflei. E bufei. E soltei um grande espirro. Sabe o que aconteceu? Aquela casa de palha desmoronou inteirinha. E bem no meio do monte de palha estava o Primeiro Porquinho – mortinho da silva. Ele estava em casa o tempo todo. Seria um desperdício deixar um presunto em excelente estado no meio daquela palha toda. Então eu o comi. Imagine o porquinho como se fosse um grande *cheeseburger* dando sopa.

Eu estava me sentindo um pouco melhor. Mas ainda não tinha minha xícara de açúcar. Então fui até a casa do próximo vizinho. Esse vizinho era irmão do Primeiro Porquinho. Ele era um pouco mais esperto, mas não muito. Tinha construído a sua casa com lenha. Toquei a campainha da casa de lenha. Ninguém respondeu. Chamei: “Senhor Porco, senhor Porco, está em casa?” Ele gritou de volta: “Vá embora, Lobo. Você não pode entrar. Estou fazendo a barba de minhas bochechas rechonchudas”. Eu tinha acabado de pegar na maçaneta quando senti outro espirro vindo. Eu inflei. E bufei. E tentei cobrir minha boca, mas soltei um grande espirro. Você não vai acreditar. Mas a casa desse sujeito desmoronou igualzinho à do irmão dele.

Quando a poeira baixou, lá estava o Segundo Porquinho – mortinho da silva. Palavra de honra. Na certa você sabe que a comida estraga se ficar abandonada ao relento. Então fiz a única coisa que tinha de ser feita. Jantei de novo. Era o mesmo que repetir um prato. Eu estava ficando tremendamente empanurrado. Mas estava um pouco melhor do resfriado. E eu ainda não conseguira aquela xícara de açúcar para o bolo de aniversário da minha querida e amada vovozinha. Então fui até a casa do próximo vizinho. Esse era irmão do Primeiro e do Segundo Porquinho. Devia ser o crânio da família. A casa dele era de tijolos.

Bati na casa de tijolos. Ninguém respondeu. Eu chamei: “Senhor Porco, o senhor está?” E sabe o que aquele leitãozinho atrevido me respondeu? “Cai fora daqui, Lobo. Não me amole mais.” E venham me acusar de grosseria! Ele tinha provavelmente um saco cheio de açúcar. E não ia me dar uma xícara para o bolo de aniversário da minha querida e amada vovozinha. Que porco! Eu já estava quase indo embora para fazer um lindo cartão de aniversário em vez de um bolo, quando senti um espirro vindo.

Eu inflei.

E bufei.

E espirrei de novo.

Então o Terceiro Porquinho gritou:

“E a sua velha vovozinha pode ir às favas”.

Sabe, sou um cara geralmente bem calmo. Mas quando alguém fala desse jeito da minha vovozinha, eu perco a cabeça.

Quando a polícia chegou, é evidente que eu estava tentando arrebentar a porta daquele porco. E todo o tempo eu estava inflando, bufando e espirrando e fazendo uma barulheria. O resto, como dizem, é história.

Tive um azar: os repórteres descobriram que eu tinha jantado os outros dois porcos. E acharam que a história de um sujeito doente pedindo açúcar emprestado não era muito emocionante. Então enfeitaram e exageraram a história com todo aquele negócio de “bufar, assombrar e derrubar sua casa”. E fizeram de mim o Lobo Mau. É isso aí. Esta é a verdadeira história. Fui vítima de uma armação. Mas talvez você possa emprestar uma xícara de açúcar (SCIESZKA, 2005).

Ao apresentar o texto de Scieszka (2005), chamamos a atenção para a forma com que o narrador utiliza mecanismos linguísticos para aproximar o leitor da possível inocência do Lobo. O principal deles, como já dito, é construir uma narrativa em primeira pessoa em que defende, ironicamente, sua docilidade e bondade. O narrador usa a primeira pessoa do singular e um conjunto de signos como “querida e amada vovozinha”, “bolo de aniversário” e a informação de uma doença “estava gripado” como forma de comover o leitor em direção a seu ponto de vista: a descrição de uma tragédia “quase” natural que resultou na morte dos dois porquinhos no enredo.

A narrativa utiliza, também, o humor como ponto de aproximação e validação da inocência do Lobo, inclusive, atribuindo características negativas aos porquinhos. Podemos dizer que o percurso narrativo atribui, por exemplo, responsabilidades aos porquinhos na tragédia que se abateu sobre eles. Segundo o narrador o Primeiro Porquinho “não é muito inteligente”, o segundo “pouco inteligente e mal-educado” e o terceiro “grosseiro e ofensivo”.

A narrativa é repleta de humor e contém um excelente trabalho de ilustração⁷, que infelizmente não abordaremos neste estudo, o que contribui para uma releitura bem-humorada do relato popular. Enfatizamos aos PIs presentes que o texto de Scieszka (2005) é um exemplo de como a literatura pode oportunizar reflexões críticas para leitores em formação. Nosso percurso, no entanto, aponta para uma verificação intrínseca ao texto, procurando estabelecer em seu interior mecanismos de investigação que valorizem a mensagem apresentada em diferentes enredos.

Nesse caso, o texto de Scieszka (2005) foi utilizado como exemplo de uma polêmica atribuída aos sentidos imediatos do texto literário. Ao observarmos o relato de “Alexandre T. Lobo”, refletimos sobre sua provável inocência. Essa inocência, no entanto, é colocada em “cheque” não pela narrativa em discussão, que procura, por meio de um narrador hábil, argumentar e provar a veracidade de sua inocência, antes pela presença da ironia percebida pelo leitor e que evoca em sua leitura não só o texto de Scieszka, mas a maldade inata atribuída consensualmente à figura do Lobo em muitos textos.

7 Não abordaremos, neste estudo, os significados presentes nas ilustrações e no trabalho gráfico de construção do texto de Scieszka, porém deixamos em evidência sua importância semiótica na construção do sentido global do texto.

Para problematizarmos essa questão – a de que o texto literário cria um espaço reflexivo –, chamamos a atenção para a compreensão da figura do Lobo nos contos trabalhados na pauta. Solicitamos aos PIs que identificassem uma confluência entre as representações do Lobo evocadas pelos textos referenciados. Após uma série de discussões, os PIs acabaram por compreender na figura do Lobo não só um elemento, fático, um símbolo de maldade ou do erotismo; antes um complicador, um elemento que provoca algum tipo de mudança não só nos enredos, mas na forma como a narrativa aborda essa figura.

Ao perceberem esse aspecto, os PIs inferiram que o texto literário traz em seu bojo um processo reflexivo que, de alguma forma, provoca uma percepção crítica no leitor. Seguindo o raciocínio deste estudo, concluímos que para compreender as nuances significativas de um texto literário é preciso focalizar, além das questões lúdicas que envolvem a leitura, elementos intrínsecos e extrínsecos à materialidade do texto literário. Entre esses aspectos – intrínsecos e extrínsecos –, podemos citar: sua relação com o tempo histórico, o conjunto de características estéticas que constituem o texto, as relações intertextuais e extratextuais que evoca, a maneira como cada texto aborda e filtra as tensões de seu tempo, a vivência cultural do leitor, entre outros traços.

Devemos, portanto, considerar no momento de apresentação do literário sua complexidade. Compreendemos ao concluirmos este texto que a forma de apresentação do literário na pauta de “Literatura infantil” pretendeu instigar os PIs a refletir sobre sua prática com a literatura em ambiente escolar e, principalmente, possibilitar uma reflexão sobre a importância da literatura na educação infantil.

No relato seguinte, compreendemos que nosso objetivo foi atingido, pois instigamos nas discussões dessa pauta uma reflexão sobre a complexidade do texto literário, como pode ser compreendido, metonimicamente, no excerto que segue:

Diante de alguns depoimentos no encontro, fica claro a necessidade de uma formação acadêmica mais dinâmica e preocupada com este rico recurso [a literatura]. E a formação continuada para professores que ofereçam fundamentos e possibilidades para poder trabalhar com alunos reais e não ideais dentro de uma realidade escolar e não um faz de conta escolar (NE3).

O relato apresenta um ponto importante para nossa reflexão: a necessidade de buscar caminhos para enfrentar os diferentes contextos escolares que desafiam o professor iniciante e, de alguma forma, afastá-lo do que NE3 denomina “faz de conta escolar”. Esse percurso, em nosso entendimento, contribui para a formação de professores iniciantes, entendidos como leitores, e, por isso, preocupados com a leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este texto, retomamos sua epígrafe. Nela, o trabalho com a literatura é um desafio, pois produz deslocamentos diante da leitura referencial do signo linguístico que parece lançado a novas conjecturas de significação e, nesse processo, por vezes é lançado ao “desprezo”. Para nós, o texto literário é um contraponto necessário para congrega a fruição do texto e sua intermediação crítica, proporcionar o que Drummond propõe ao desafiar o leitor a “encon-

trar a chave” de leitura em “Procura da poesia” e, com isso, vislumbrar a essência, o “rio difícil”, que transforma as palavras sonolentas em algo novo no literário.

Em nosso entendimento, um caminho é o enfrentamento estético do texto literário e, por isso, retomando Drummond, as “palavras”, no literário, tocam o “desprezo”, metáfora para a consciência crítica presente na essência do texto literário; para além dos aspectos lúdicos inerentes ao processo de leitura literária, para nós, um dos maiores desafios do professor de literatura em sala de aula.

LITERATURE ON THE AGENDA: REFLECTIONS ON THE LITERARY READING

Abstract: This paper proposes a reflection on the importance of contact with the reader in forming literary works. The central concern is to show actions related to the formation of the reader and appreciate the importance of the literary text in this process. The actions described include, first, the construction of a play area for reading literary works in an environment conducive to leisure activities always thought from the teacher training concerned with the presentation of the literary environment for young readers. Another offshoot of the reflections in this study is the need to continually encourage and enhance the teaching of literature related aspects as a means of cultural expression, as well as stimulate the continuous contact of basic education students with different forms of artistic expression.

Keywords: Reading. Literature. Literary literacy.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ANDRADE, C. D. de. Procura da poesia. In.: ANDRADE, C. D. de. *Antologia poética*: organizada pelo autor. 46. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BAKHTIN, M. M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: SEF, 1998.
- CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil?*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CANDIDO, A. Direito a literatura. In. CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2000.
- CHARTIER, R. Sobre a leitura. *Revista Nova Escola*, São Paulo, v. 1, n. 139, p. 55-56, out. 2002.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2011.

JOLLES, A. *Formas simples*: legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste. São Paulo: Cultrix, 1930.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2000.

LEVI, G.; SCHMITT, J.-C. (Org.). *História dos jovens*: da antiguidade à era moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. v. 1.

PERRAULT, C. *Contos de Perrault*. Tradução Regina Reis Junqueira. Belo Horizonte: Vila Rica, 1999.

SCIESZKA, J. *A verdadeira história dos três porquinhos*. Ilustrações de Lane Smith. Tradução Pedro Maia. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola*: as alternativas do professor. Novas Perspectivas 1. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

Recebido em março de 2015.

Aprovado em outubro de 2015.