

POR QUE CINTIA E NÃO MARIANA? FORMANDO LEITOR DE LITERATURA NA CONTEMPORANEIDADE

WHY CINTIA AND NOT MARIANA? EDUCATING LITERATURE'S READER IN THE CONTEMPORANEITY

Francisco Neto Pereira Pinto¹

RESUMO: Trata-se de uma reflexão sobre a leitura literária realizada por alunos de uma turma de escola pública de Ensino Médio e, ao mesmo tempo, sobre o processo de ensinar literatura conforme desvelado na prática da professora Maria, enfatizando, em especial, o processo de identificação que se estabelece entre aquele que lê e o que é lido. Os resultados indicam que a professora escolhe os livros que acredita ter potencial de ressoar na subjetividade de seus alunos e eles, por seu turno, correspondem aos esforços, se empenhando, de fato, na leitura literária. A conclusão a que chegamos é que, quando arranjada a situação, os alunos leem sim literatura, e gostam. Assim sendo, o texto é um testemunho de que, em meio a tão propalada crise do ensino da literatura, experiências exitosas estão acontecendo, o que pode, certamente, muito nos ensinar.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária. Ensino de literatura. Prática Docente.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo deste artigo é refletir sobre práticas de leitura discente e docente, quer dizer, como alunos leem literatura na escola e como uma professora conduz o processo de formação literária em sala de aula, enfatizando, para tanto, o processo de identificação que se estabelece entre aquele que lê e o que é lido. A análise volta-se especificamente para leituras de textos literários realizadas por alunos de uma escola média, na cidade de Araguaína, Tocantins, em uma turma de primeira série conduzida pela professora Maria², cuja prática merece nossa atenção por sinalizar em direção otimista quando a questão posta é a formação do leitor de literatura, dado que, como diz Regina Zilberman (2008), o ensino público brasileiro confronta-se com uma crise no ensino de literatura.

Este texto é um recorte de um capítulo de nossa Dissertação de Mestrado, defendida no início de 2013 no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Araguaína³. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (FLICK, 2009), definida como estudo de caso (YIN, 2005), do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995), cujos instrumentos geradores de dados foram a entrevista semiestruturada e

1 Mestre em Ensino de Língua e Literatura. Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Araguaína. E-mail: fneto@uft.edu.br

2 Os nomes de todos os colaboradores são fictícios.

3 A pesquisa foi orientada pela Profa. Dra. Hilda Gomes Dutra Magalhães, a quem externamos nossos agradecimentos.

o diário e, no que toca às observações relatadas na pesquisa, ocorreram na 1ª série, 3º bimestre, em 2011. A leitura a que faremos referências tem as seguintes configurações: aconteceu no 1º ano, cujo romance era *O menino no espelho*, de Fernando Sabino, em aula observada em 21/09/2011, e as alunas-colaboradoras foram: **Janete** - referência à personagem do programa Zorra Total, da rede Globo de televisão -, 15 anos, cor branca; **Valéria** - referência à personagem do programa Zorra Total, da rede Globo de televisão -, 16 anos, cor parda; e Tati, 15 anos, negra⁴.

É bom destacarmos que nesse texto iremos realçar também a prática docente de Maria quanto à maneira como conduz a educação literária, o que se justifica por esta razão: como diz Maurice Tardif (2011), em países ocidentais, como é o caso do Brasil, os sistemas de ensino veem-se diante de expectativas, desafios e exigências sem precedentes, situação crítica que repercute com maior força na figura do professor, cujo trabalho assume cada vez mais importância na sociedade do conhecimento, o que nos leva a acreditar que aqueles cujas práticas pedagógicas colocam-se como exitosas merecem ser observados de perto. Vê-se, dessa colocação, que, ao contrário de um certo desprestígio que boa parte da sociedade brasileira empresta ao professor, nós, de nossa parte, continuamos a acreditar que seu papel dentro da sala de aula continua de muito valor.

Para as análises, adotamos alguns posicionamentos de orientação psicanalítica, notadamente conforme elaborados por Sigmund Freud, para mostrar que, mesmo para não profissionais da Psicanálise, observações atentas de nossos alunos, por meio do que falam, do comportamento que adotam, de suas escolhas – do que gostam e do que descartam -, nós, educadores, podemos em muito selecionar, indicar e mesmo explorar leituras que digam respeito às questões que mais o assediam e, assim, mantê-los mais interessados na leitura literária, pois, como diz Freud (1996a) “somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las”.

Nesse sentido, parece-nos bastante apropriado trazermos a atenção algumas considerações de Freud (1996a) acerca do interesse da Psicanálise para a educação, o que fará com que nossa linha de raciocínio se coloque de maneira mais clara. No referido texto, Freud diz que

quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da psicanálise, será mais fácil se reconciliarem com certas fases do desenvolvimento infantil e, entre outras coisas, não correrão o risco de superestimar a importância dos impulsos instintivos socialmente imprestáveis ou perversos que surgem nas crianças (FREUD, 1996^a, p. 191).

4 Essas informações aqui comparecem tal como foram fornecidas pelas colaboradoras.

A primeira coisa a notar é que o conhecimento psicanalítico, de acordo com o pai da Psicanálise, não se restringe somente aos profissionais da área, mas muito interessa aos educadores, dado o fato de que, se, por um lado, a Psicanálise está interessada no aparecimento, desenvolvimento e funcionamento dos processos mentais, por outro, os educadores lidam diariamente com crianças e adolescente cujos processos de desenvolvimento requerem posicionamentos, comportamentos e práticas docentes que propiciem um melhor rendimento em sua aprendizagem. O desconhecimento, pois, de como esses sujeitos se desenvolvem e de como se comportam e pelo que se interessam pode levar os educadores a superestimar a importância das pulsões para o processo educativo, perdendo, assim, a possibilidade de tirar vantagens e, ao contrário, ignorá-las ou mesmo reprimi-las.

Continuando com Freud, lemos:

e a psicanálise pode também demonstrar que preciosas contribuições para a formação do caráter são realizadas por esses instintos associativos e perversos na criança, se não forem submetidos à repressão, e sim desviados de seus objetivos originais para outros mais valiosos, através do processo conhecido como 'sublimação' (FREUD, 1996^a, p. 191 – aspas no original).

Do trecho acima, podemos aprender que não é fechar os olhos às pulsões – seja qual for a sua natureza -, que a fará desaparecer ou não fazer sentir sua influência na vida do sujeito, mas, ao contrário, mesmo em sala de aula - e aqui o educador pode desempenhar um papel valioso na formação do caráter de seus alunos -, a elas, se forem voltadas para as paixões imediatas, podem ser dados outros objetivos, o que ocorre por meio da sublimação, podendo, no caso de nossa consideração, muito auxiliar na formação de leitores de literatura.

Freud (1996^a, p. 191) ainda diz que “a educação deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras”. De nossa parte, consideramos que, muito do que escolhemos em matéria de entretenimento, quer um filme, quer uma música ou mesmo um livro literário, atende a necessidades de conferirmos satisfação a pulsões que, em função do princípio de realidade, não podemos satisfazê-las em seus objetivos primeiros e, assim, vamos conduzindo as energias que as impulsionam por meios de canais seguros. É com esse entendimento em mente que passamos à análise de nosso caso.

1 O PRIMEIRO AMOR É ASSIM, EU ENTENDO ELE

O ponto de partida para nossa consideração é um comentário feito por Tati, por

ocasião da apresentação do nono capítulo de *O menino no espelho*, na aula do dia 21/09/2011, que foi uma continuação da aula do dia 20/09/2011 e que se deu em forma de seminário. Em sua apresentação, Tati estava comentando sobre a paixão de Fernando por sua prima Cintia, cuja idade era entre dezessete e dezoito, ao passo que ele, no romance, é um garoto de oito anos. Tati diz: “o amor é assim, não mede consequências, o primeiro amor é assim e eu entendo ele” (DIÁRIO DE CAMPO, 21/09/2011). Por ocasião de nossa entrevista, trouxemos esse comentário de Tati à atenção, ao que ela responde:

Entrevistador: É que a Tati tinha falado que o amor não mede consequências, né? E o primeiro amor é assim. É por isso que ela dizia que entendia o Fernando.
Tati: - é por que eu já passei por isso (ENTREVISTA, 21/11/2011).

No romance, a presença de Cintia faz Fernando experimentar sentimentos até então desconhecidos, que ele descreve como paixão. Em suas palavras:

a sua presença fez com que nossa casa ganhasse uma aura de encanto, como um lugar privilegiado, de um fascínio que parecia impregnar o próprio ar que eu respirava. Quando ela surgia na sala, tudo se iluminava. Eu voltava correndo da escola para não perder um minuto da sua presença, e não arredava pé de casa, nem mesmo para ir ao quintal, meu reino esquecido. Mamãe estranhava aquela mudança nos meus hábitos: — Não sei o que deu nesse menino. Nem eu mesmo sabia que estava experimentando pela primeira vez a sensação inebriante de uma paixão (...) Porque a partir daquele instante tomei consciência de que Cíntia era o meu primeiro amor. (SABINO, 2003, s/p).

A temática do primeiro amor foi o ponto da narrativa com o qual Tati mais se identificou, não somente ela, como também outros alunos. Logo no início da entrevista, a primeira pergunta que fizemos a eles estava relacionada ao que mais havia chamado sua atenção no livro. Em resposta, Janete e Valéria disseram:

Janete: Eu gostei muito da parte em que falou da paixão dele pela Cintia, que era uma moça bem mais velha do que ele e da implicância que ele pegava com Peixoto por conta dela, eu acho essa parte muito bonitinha, por que eu acho que a maioria das pessoas já teve disso, né, num é bem uma paixão..., se apega muito a uma pessoa bem mais velha e confunde as coisas.

Valéria: eu me identifiquei muito com essa história do amor... de infância, que eu já passei por isso quando eu era pequena, gostei de um primo meu mais velho e oxi, ele tinha uma namorada e essa namorada eu ficava infernizando a vida dela, fica tipo sem parar atrás dele, ele mais ela... eu me identifiquei muito nessa parte do amor que não mede limites consequências (ENTREVISTA, 21/11/2011).

Janete, Valéria e Tati são três amigas cujas configurações familiares são bem parecidas. Procedem de famílias em que a situação financeira permite-lhes apenas estudar,

sem necessidade de trabalhar para sustentar a si mesmas ou ajudar no orçamento doméstico. Dizem gostar de ler, embora com pouca regularidade, e afirmam vez por outra retirarem emprestados livros da biblioteca, cujos autores preferidos comuns às três amigas são Nicholas Sparks e Augusto Cury.

Algo que se mantém em todas as declarações das entrevistadas é a identificação do amor de Fernando por Cintia e isso é bem significativo quando nos atentamos ao fato de que, logo no início do capítulo IX, Fernando pede Mariana em namoro e, ao final do mesmo capítulo, é com ela que ele restabelece ligação emocional. Similarmente, Cintia namora Peixoto, relacionamento que é prejudicado pelas situações provocadas pelo ciumento Fernando. No entanto, é o amor frustrado por Cintia e não o vivido com Mariana, quer dizer aquele que se estabelece entre uma criança, Fernando, de oito anos, e uma pessoa mais velha, de cerca de dezessete ou dezoito, que, na linguagem de Fernando já era uma mulher, faz eco na subjetividade das entrevistadas.

Trata-se, pois, para Fernando, da revivência do Édipo e, para as alunas, do retorno de resíduos recalçados do drama familiar ao qual, segundo Juan-David Nasio (2007), nenhuma criança escapa. Embora não seja consenso, esse período ocorre por volta dos três ou quatro anos de idade e as resoluções daí resultantes assumem importância capital para muitas das funções mentais nos períodos posteriores. O desenvolvimento do superego, inicialmente, e a tomada de posição em relação à identidade sexual, posteriormente, são questões relacionadas ao Édipo. Nas palavras de Freud,

com o término do período sexual inicial ele deve normalmente ser abandonado, deve desintegrar-se radicalmente e ser transformado, estando os resultados dessa transformação destinados a importantes funções na vida mental ulterior. Mas em geral isso não se efetua de maneira bastante radical, caso em que a puberdade acarreta uma revivescência do complexo, que pode ter graves consequências (FREUD, 1996b, p. 206).

Se, por volta dos quatro anos de idade a criança desenvolve fortes sentimentos sexuais pelos genitores, por irmãos mais velhos ou ainda por outros que lhe são caros, logo ela deve abandonar esses primeiros objetos sexuais para, no futuro, identificar-se com pessoas de fora do círculo familiar. Assim, por um bom tempo a criança vive intensamente os desejos sexuais que nutre pelo primeiro amor e, por essa ocasião, elabora as mais diversas teorias acerca da sexualidade. Porém, logo ela terá de abandoná-lo porque o ver incompatível com os valores morais nos quais está submersa e, no ardor do conflito, o complexo é destinado à repressão. Contudo, mesmo do inconsciente fará sentir sua persistência e intensidade.

Para Nasio (2007), o complexo de Édipo é de importância crucial para a vida adulta em sociedade e tem uma função pedagógica. É por ocasião do Édipo que a criança começa a aprender dizer não ao seu desejo e a canalizá-lo de uma forma socialmente aceitável. Nas palavras do autor:

o Édipo é a experiência vivida por uma criança de cerca de quatro anos, absorvida por um desejo sexual incontrolável, tem de aprender a limitar seu impulso e ajustá-lo aos limites de seu corpo imaturo, aos limites de sua consciência nascente, aos limites de seu medo e, finalmente, aos limites de uma Lei tácita que lhe ordena que pare de tomar seus pais por objetos sexuais. Eis então o essencial da crise edípica: aprender a canalizar um desejo transbordante. No Édipo, é a primeira vez na vida que dizemos ao nosso insolente desejo: “Calma! Fique mais tranquilo! Aprenda a viver em sociedade!” Assim, concluímos que o Édipo é a dolorosa e iniciática passagem de um desejo selvagem para um desejo socializado, e aceitação igualmente dolorosa de que nossos desejos jamais serão capazes de se satisfazer totalmente (NASIO, 2007, p. 12 – ênfases no original).

Conforme já falamos, muito do que é vivido durante o período do Édipo é reprimido, e isso ficará registrado no inconsciente infantil e servirá de modelo para muito do que o sujeito será quando adulto, pois continuará a forjar fantasias, sentir prazer com seu próprio corpo e com o de outros e a refrear seus desejos e prazeres em nome das normas de morais para viver bem em sociedade. Se, por um lado, é por volta dos quatro anos de idade que a criança viverá a fase do Édipo, por outro, na puberdade ela o reviverá, contudo, desta vez, tendo como objetos de desejo não mais as figuras mais imediatas, como seus pais, mas agora pessoas fora do círculo familiar. Freud (1996c, p. 58) nos diz que

é absolutamente normal e inevitável que a criança faça dos pais o objeto da primeira escolha amorosa. Porém a libido não permanece fixa neste primeiro objeto: posteriormente o tomará apenas como modelo, passando dele para pessoas estranhas, na ocasião da escolha definitiva.

Dessas considerações, podemos concluir que o Édipo é um processo importante para o desenvolvimento da criança, de modo a prepará-la para uma vida emocional saudável posteriormente; porém, não é sem custo e sofrimento que ela o vive. Igualmente, o adolescente é tomado por uma enxurrada de sentimentos conflitantes que, em meio a tantas outras demandas, é chamado a se firmar no campo sexual e social. A adolescência é a época em que, de acordo com Beatriz Gutierrez (2003), os desejos sexuais fazem as mais fortes exigências, tendo agora por objetos não mais os pais, o primeiro amor, mas agora uma pessoa estranha e, assim, aquilo de que falaram nossos colaboradores, já não era mais o primeiro amor, mas uma encenação inconsciente dele, pois a leitura da história de Fernando e Cintia atualizou suas fantasias infantis, possibilitando o retorno do recalcado.

Esse é o processo que Jauss (2002b), relendo Aristóteles, chamou de *katharsis*, no qual, por meio da leitura, o leitor identifica-se com as pessoas em ação e, projetando-se nelas, dá livre curso às suas paixões, do que advém prazer. É nesse sentido que também entendemos as palavras de Roland Barthes (1993), quando diz que o prazer do texto não é redutível ao seu funcionamento gramatical, tal como o prazer do corpo é irredutível à necessidade fisiológica, pois “o prazer do texto é esse momento em que meu corpo vai seguir suas próprias ideias – pois meu corpo não tem as mesmas ideias que eu” (BARTHES, 1993, p. 26).

Os exemplos que estamos apresentando devem ser compreendidos em conformidades com essas palavras, pois eles mostram como leitores de carne e osso não se guiam apenas pela razão na escolha do que leem, mas que também são movidos por paixão e direcionados pelo inconsciente. Mostram, ainda, que o leitor real, na escola, quando arranjada a situação, lê sim literatura, e gosta e, para além disso, que a escola, na promoção da leitura, deve tomar a peito as palavras de Barthes (1993) e deixar de lado o “velho mito reacionário do coração contra a cabeça, da sensação contra o raciocínio, da ‘vida’ (quente) contra a ‘abstração’ (fria)” (BARTHES, 1993, p. 32 – ênfases no original).

2 GOSTO DE PEGAR DETERMINADAS OBRAS QUE FAZEM GANCHO

Neste ponto de nossa argumentação, gostaríamos de estabelecer um link entre as experiências de leitura dos alunos e a prática da professora Maria, com o objetivo de evidenciar que o modo de o professor conduzir o processo educativo pode ou não contribuir para o sucesso da formação de leitores. Os relatos a seguir mostram como a professora organizou o seminário, como escolheu os livros para leitura e como se relaciona com seus alunos. Sobre a aula do dia 20/09/2011, registramos o seguinte em nosso diário:

a aula consistia em apresentações de leituras do romance *O menino no espelho*, de Fernando Sabino. Inicialmente a professora dividiu a turma em dois blocos, lado esquerdo e lado direito, ficando um vácuo no meio da sala. Escreveu no quadro o título dos capítulos do livro, e esse era o esquema para condução da discussão da obra, ou seja, por capítulos (DIÁRIO DE CAMPO, 20/09/2011).

A seguir,

a professora indagou dos alunos, para abrir o bloco de análise da obra, a respeito do foco narrativo. Como ninguém respondeu, ela pediu que alguém lesse as linhas iniciais do prólogo. Uma aluna se prontificou e fez a leitura sugerida e, logo, um aluno respondeu que a narrativa se dava em 1ª pessoa e, com base nessa afirmativa, a professora perguntou que classe gramatical indicava isso no texto, ao que alguns

alunos responderam que era a classe dos pronomes (DIÁRIO DE CAMPO, 20/09/2011).

O primeiro ponto a ressaltar é a centralidade da experiência estética nas aulas de literatura conduzidas pela professora Maria, quer dizer, o foco é o aluno em contato com o texto literário, prática que se afina com o que preconiza os conhecimentos do campo do letramento literário e, ao mesmo tempo, rompe com o vicioso costume de empreender o estudo literário com base na história da literatura, notadamente por meio do livro didático. Nessa direção, os excertos acima testemunham a atualização, na prática efetiva, das orientações contidas nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006) e da Proposta Curricular do Estado do Tocantins para o Ensino Médio (2009), em sua primeira parte. Vale à pena mencionar que os alunos, na grande maioria, estavam de fato com a obra em mãos, embora por meio de cópias, pois a biblioteca, segundo nossa averiguação, possui cerca de 20 (vinte) exemplares dessa obra de Fernando Sabino.

No entanto, o pouco número de exemplares não impediu que os alunos tivessem acesso à obra em si que, conforme estamos mostrando, não apenas foi lida, mas também explorada de diversas formas, como por meio de socialização da leitura em seminários e análise técnica com ajuda de instrumentos da teoria da literatura. O primeiro trecho transcrito aponta para os seminários e, o segundo, mostra a consideração da obra por meio de análise literária, com ênfase no foco narrativo e, como fica evidente, trata-se de um conhecimento que os alunos manejam com certa eficiência, posto que bastou recorrerem ao texto para descobrirem a perspectiva usada pelo narrador para contar a história, detalhe que é bem significativo, uma vez que mostra que o conhecimento da teoria da literatura não encerra finalidade em si, mas coloca-se como instrumento que capacita os alunos a penetrarem na obra.

É perceptível que os alunos não lembravam, inicialmente, qual o foco narrativo, porém, ao lerem as linhas iniciais do prólogo, logo reconheceram que tratava-se de narrador em primeira pessoa, cujos indícios são os pronomes possessivo *meu* e o pessoal reto *eu*, encontrados no primeiro parágrafo, que transcrevemos a seguir:

Quando chovia, no *meu* tempo de menino, a casa virava um festival de goteiras. Eram pingos do teto ensopando o soalho de todas as salas e quartos. Seguiu-se um corre-corre dos diabos, todo mundo levando e trazendo baldes, bacias, panelas, penicos e o que mais houvesse para aparar a água que caía e para que os vazamentos não se transformassem numa inundação. Os mais velhos ficavam aborrecidos, *eu* não entendia a razão: aquilo era uma distração das mais excitantes (SABINO, 2003, s/p – itálico nosso).

É especialmente notório esse fato porque nos ajuda a ver que os conhecimentos de técnica estudados com os alunos têm uma finalidade, ajudá-los a conhecer melhor o texto literário, ou seja, não se trata de estudar teoria da literatura como uma finalidade em si, uma vez que, diante de uma obra literária concreta, os alunos conseguiram compreender tratar-se de uma narrativa em primeira pessoa, o que os levou a tomá-la como biografia e compreender que o pessoal reto ‘eu’ apontava para o autor, pessoa empírica Fernando Sabino, equívoco a que não deu atenção a professora e, por isso, os alunos continuaram até o fim a confundir Fernando, protagonista do romance, com o autor da obra.

Outro ponto a destacar relaciona-se às obras, a escolha que a professora fez levou em conta a faixa etária do alunado, segundo julgamento que ela fez quanto ao que lhes poderia ser atraente, daí as três obras principais tematizarem a infância – além de *O menino no espelho*, de Fernando Sabino, as outras obras foram: *Os rochedos da tunda vala*, de Pepetela, e *O pequeno príncipe*, de Saint-Exupéry. Muito esclarecedoras são as seguintes palavras da professora Maria sobre o trabalho com a primeira série e as obras escolhidas: “engraçado, na primeira série parece que me encaixo; assim, porque eu gosto de pegar determinadas obras que fazem gancho...tudo falando de infância” (ENTREVISTA, 25/09/2012).

Nesse sentido, é o ser humano que entra em evidência, vindo a ser o alvo da preocupação primária no arranjo do ensino, pois, embora seja possível argumentar que a relação assunto/faixa etária não se sustente, Ezra Pound (2006, p. 90) diz que “homem algum consegue compreender um livro profundo enquanto não tenha visto e vivido pelo menos parte de seu conteúdo”. Por seu turno, esse proceder realinha a razão de ser da literatura enquanto instrumento de humanização e, para além disso, promove o encontro entre leitor e literatura, configurando, assim, a experiência literária, condição indispensável à ocorrência do letramento.

Quanto ao modo de organizar a sala de aula, exceto em momentos expositivos, foi comum ver a turma organizada em círculo e a professora sentada em diversos lugares entre os alunos, quer dando assistência individual quer comandando a aula dessa posição. A razão desse proceder ser significativo é porque coloca-se como um índice do grau de significância atribuído pela professora aos seus estudantes, ou seja, eles ocupam a posição de coconstrutores do conhecimento, tal como a docente. Isso não implica em a professora declinar de sua autoridade como tal, pois, tão logo surjam assuntos que requeiram sua atenção, ela posiciona-se, tomando a dianteira da situação.

O entrosamento desenvolvido entre a professora e seus alunos possibilita a abertura ao diálogo, de modo que os alunos se sentem à vontade para se expressar de modo respeitoso e

franco. Neste respeito, é bem oportuno o fragmento a seguir, retirado de nosso diário de campo:

a professora disse que antes de se voltarem para a obra propriamente dita, ela gostaria que alguém contasse casos de peraltices feitas na infância, juventude. Tivemos relatos, tanto de meninas quanto de meninos, dois homens e duas mulheres. (DIÁRIO DE CAMPO, 20/09/2011).

O fragmento evidencia que o percurso da professora Maria em relação à educação literária é complexo e que nada se dá por acaso. Indica, pois, que a docente tem uma aguda consciência do que pretende e como conseguiu-lo, a julgar pela escolha das obras, o porquê da preferência, a adoção metodológica do seminário, a atividade que antecede a análise e que prepara os alunos para a penetração na obra propriamente dita. Além disso, a que se considerar a forma de avaliação, cuja preferência, segundo a própria professora, é pelas atividades nas quais os alunos possam expressar oralmente suas respostas, quer sejam de ponto de vista, quer objetivas, como é o caso do seminário em que estava sendo considerado o romance *O menino no espelho*, que, em partes, estamos analisando neste artigo.

Vê-se, do exposto, que embora a professora Maria não seja leitora da Psicanálise, sabe, no entanto, na prática, que o mundo subjetivo joga nas escolhas da leitura literária de seus alunos e, mais que isso, usa-o a favor da promoção da educação literária. Percebemos que a professora Maria não teme deixar que seu inconsciente se comunique com o de seus alunos, e que o afeto contamine a sala, circulando livremente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Experiências como as vivenciadas por nós nessa turma de escola média e que aqui relatamos nos mostram que a educação literária deveria ser pensada levando-se em consideração a realidade da escola e dos sujeitos que ali frequentam e não somente o que porções teóricas a cerca da literatura e do ensino literário propõem como ideal. Para que o ideal seja alcançado é necessário que à realidade seja dada atenção, o que pode tornar possível que o ensino literário seja o *locus* privilegiado em que a literatura seja o espaço em que o impossível torna-se possível. Em adição, chamamos a atenção o fato de que em meio a tão propalada crise do ensino da literatura experiências exitosas estão acontecendo, e elas devem, pois, ser contadas, porque, quem sabe, tenhamos, muita coisa a aprender.

ABSTRACT: This text brings a reflection about literary reading undertaken by secondary public's students and about the process of teaching literature as unveiled in the practice of Maria's teacher. It emphasizes specially the identification process that establishes itself between the person who reads and what is read. The results show that the teacher chooses books that she believes can reflect on her students subjectivities and then correspond her efforts by engaging in literary reading. We concluded that when the scene is pre-organized by the teacher, consequently, students will read and enjoy it. Therefore, this text is an example that among much-touted crisis of literature's teaching, successfully experiences are occurring and they have so much to teach us.

KEYWORDS: Literature reading. Teaching of literature. Teaching Practice.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BARTHES, R. *O prazer do texto*. Tradução de J. Buinsurg. 3. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1993.

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ensino Médio*. Brasília: MEC/ Semtec, 2006.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREUD, S. Totem e Tabu e outros trabalhos. In: FREUD, S. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. XIII. Edição standard brasileira. Traduzido do inglês e alemão sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996a.

_____. A questão da análise leiga. In: FREUD, S. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. XX. Edição standard brasileira. Traduzido do inglês e alemão sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996b.

_____. Cinco lições de psicanálise. In: FREUD, S. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. XI. Edição standard brasileira. Traduzido do inglês e alemão sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996c.

GUTIERRA, B. C. C. *Adolescência, psicanálise e educação: o mestre possível de adolescentes*. São Paulo: Avercamp, 2003.

JAUSS, H. R. O texto poético na mudança de horizonte da leitura. Tradução de Marion S. Hirschmann e Rosane V. Lopes. In: LIMA, L. C. *Teoria da literatura em suas fontes*. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002a. p. 873 – 919.

_____. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. In: JAUSS, H. R. et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b. p. 85-104..

NASIO, J. D. *Édipo: o complexo do qual nenhuma criança escapa*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

POUND, E. *ABC da literatura*. Organização e apresentação de Augusto de Campos. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. 11. ed. São Paulo: Cutrix, 2006.

SABINO, F. *O menino no espelho*. 64. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TOCANTINS. *Proposta Curricular: Ensino Médio*. Palmas: Secretaria de educação e cultura, 2009.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e método*. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. In: *Via Atlântica*, n. 14, 2008a. p. 11-22.