

LÍNGUA E LITERATURA EM PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES

Begma Tavares BARBOSA
Colégio de Aplicação João XXIII- UFJF
begma@acessa.com

Resumo: Este trabalho discute o ensino de língua e literatura a partir da proposição de **práticas de ensino e de leitura** desenvolvidas no Ensino Médio. A indissociabilidade das práticas de ensino de língua e literatura decorre de uma concepção de língua como atividade sociocognitiva e discursiva e do reconhecimento de que seu ensino deve ocupar-se dos **usos da língua**. Torna-se ainda mais clara a vinculação entre língua e literatura, se considerarmos como tarefa central da disciplina Língua Portuguesa a formação de leitores, que deve incluir um conjunto de práticas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura e que incluem o domínio de **conhecimentos sobre a linguagem e sobre os textos** - literários e não literários – que auxiliam os processos de construção de sentidos. Nesse sentido, ensinar a ler pressupõe exercitar cotidianamente a linguagem em práticas que requerem planejamento sistemático. Esse projeto, no entanto, coloca-nos o desafio de construir práticas de letramento literário que não firam a experiência estética, particularmente subjetiva, que caracteriza o contato com a literatura.

Palavras-chave: linguagem; ensino; leitura; literatura.

1. Introdução

Discute-se, neste artigo, uma possibilidade de integração entre disciplinas que, inexplicavelmente, encontram-se separadas nos currículos de muitas escolas: as disciplinas Língua Portuguesa e Literatura. Propomos um caminho: transformar a leitura em eixo central do ensino de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, ensinar linguagem seria, primeiramente, ensinar a leitura, formar leitores capazes de abordar eficientemente quaisquer tipos de textos – literários e não literários. E o que aqui chamamos de ensino da leitura, por sua vez, não se faz sem profundo mergulho na linguagem, em seu sistema, em seus recursos, nas regras que garantem a tessitura de bons textos.

A centralidade da tarefa de formar leitores justifica-se pela importância mesma da leitura como atividade que permeia o nosso cotidiano de maneira definitiva e cada vez mais complexa nas modernas sociedades letradas. Ler é condição para atuar no mundo com autonomia. É condição para continuar aprendendo fora da escola, num mundo que se caracteriza pela permanente fluidez (BAUMAN, 2001), pela agilidade da mudança, inclusive em nossas formas de aprender. Assumir a leitura como eixo central da disciplina Língua Portuguesa é ainda possibilitar que a escola contextualize o conhecimento de modo a que ele faça mais sentido para os alunos, na medida em que bons textos têm enorme potencial de nos colocar em diálogo com o mundo e com nós mesmos.

A partir da descrição de um modelo de programa de ensino e da abordagem de práticas de leitura e de ensino de leitura, desenvolvidas no Ensino Médio de uma escola da rede pública federal, argumentaremos sobre a indissociabilidade do trabalho com Língua e Literatura e sobre a necessidade de integração do conhecimento, hoje alvo de fragmentação, inclusive, dentro de uma mesma área.

Tendo a leitura como eixo central, esse programa organiza-se a partir de um conjunto de habilidades de leitura, escrita e oralidade e recoloca o que antes era central – os conteúdos sobre a linguagem – em plano secundário, redimensionado. Trata-se de um projeto que concebe o ensino da leitura como ensino de habilidades de leitura, o que inclui a mobilização

de estratégias acionadas por leitores proficientes, um trabalho que se deve desenvolver de forma programática e sistemática.

A organização do programa de leitura que irá formar leitores se faz a partir de uma tipologia textual, devendo-se considerar as especificidades dos gêneros aos se pensarem as práticas e atividades de leitura. Na escola, portanto, lê-se, também, para se aprender a ler. Muito embora devamos pensar em aproximar o mais possível as práticas escolares das práticas sociais de leitura, a escolarização da leitura parece-nos inevitável. Ao professor de Português, agente mediador da maior importância, cabe planejar de forma sistemática o trabalho, coordenar as práticas de leitura, formular questões que a facilitem, avaliar o desempenho de seus alunos para conhecê-los como leitores e para, se necessário, reprogramar o planejamento inicial.

O texto literário, também objeto de ensino, requer, no entanto, que o professor faça escolhas metodológicas que considerem as particularidades da leitura literária e os objetivos do trabalho com a literatura na escola. Tradicionalmente, a disciplina Literatura tem se ocupado mais em ensinar sobre Literatura que, propriamente, em “letrar literariamente” (BRASIL/MEC, 2006, p.54) os alunos. Assumir o objetivo primeiro da disciplina, que é a formação do leitor do texto literário, implica deslocar para segundo plano os conhecimentos teóricos e historiográficos e expor os alunos ao contato com os textos, de modo que possam enfrentar as possíveis dificuldades em abordar textos às vezes muito “exigentes”, para, daí, aprender a fruí-los.

O desafio a ser enfrentado, portanto, quando pensamos a Literatura como objeto de ensino em práticas de leitura é o de ensinar a ler sem ferir a experiência literária, que se singulariza por ser particularmente subjetiva, não-pragmática e por envolver uma dimensão estética. Trata-se de ensinar a ler e a gostar de ler.

1. O ensino de Língua Portuguesa.

Há discussões que estão ficando “antigas” entre nós, professores de Língua Portuguesa, sem que, no entanto, se possa dizer que estão esgotadas. Muito embora tenhamos proposto, há cerca de 25 anos, a chamada “virada pragmática” no ensino de linguagem – conscientes de que o foco na teoria gramatical significava uma grande distorção do ensino com enorme prejuízo ao aperfeiçoamento das capacidades linguísticas de nossos alunos – persistem práticas cujos resultados estão aí a nos incomodar: baixo desempenho em leitura; sérias dificuldades de produção escrita; pouca condição de análise e reflexão sobre a língua, não obstante o esforço de professores por descrever sua estrutura e nomear seus componentes; e enorme desinteresse por tudo isso que a escola oferece como sendo o ensino da língua que falamos, na qual agimos e interagimos no mundo, defendendo nossos interesses, expressando nossos sentimentos, criando e recontando nossas histórias etc.

Temos, no entanto, boas diretrizes, ou seja, documentos que nos indicam um rumo diferente e mais acertado. No caso do Ensino Médio: “*as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta.*” (BRASIL/MEC, 2006, p.18). Podemos supor que a dificuldade de se efetivar projeto tão necessário não esteja mais na resistência a ele, mas em certa incompreensão relativa, sobretudo, ao como fazê-lo¹.

O que aqui defendemos não é exatamente novo, a não ser na reivindicação de que a leitura se transforme no eixo central do programa de Língua Portuguesa e a tarefa de formar leitores seja assumida como a principal função do professor de Português. Desse modo, propomos um programa de ensino para a disciplina que se organize da seguinte forma:

¹ O fato de os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento de 1999, terem demandado um novo documento, os PCN+ Ensino Médio, de 2002, demonstra a necessidade de orientações que garantam aos professores conhecimentos para promoverem mudanças.

LÍNGUA PORTUGUESA – ENSINO MÉDIO	
EIXO 1 – Leitura	EIXO 4 – Reflexão sobre a linguagem
EIXO 2 – Produção escrita	
EIXO 3 – Oralidade	

O **Eixo 1** corresponde a um programa de leitura que inclui gêneros textuais os mais diversos, literários e não literários: notícias, reportagens, textos de opinião, textos publicitários, hipertextos, contos, poemas, crônicas, romances, ensaios etc. Muito embora se reconheça a relevância de que se construam práticas de leitura mais próximas das práticas sociais - nas quais se possa reafirmar a importância da leitura como fonte de informação, conhecimento e fruição - sua escolarização é inevitável. É importante ressaltar, portanto, que as práticas de leitura, na escola, devem ter uma dimensão pedagógica, ou seja, lê-se, também, para que se aprenda a ler. E o professor é agente fundamental nesse cenário: a ele caberá mediar a leitura facilitando seu **aprendizado**.

O **Eixo 2** – da Escrita - deve ser pensado de forma integrada a essas práticas. O domínio da escrita de diversos gêneros textuais pode ser facilitado pelo contato frequente com bons textos. A atividade de leitura, portanto, auxilia a aquisição de competências de produção escrita, sobretudo quando aquela atividade inclui a análise da macro e microestrutura textual e apresenta aos alunos **textos modelares**. No entanto, aprende-se a escrever, escrevendo e, sobretudo, reescrevendo.

Outro aspecto do processo que deve ser destacado: o planejamento do texto. Escritores iniciantes precisam ser auxiliados a construir um esquema de sua produção de modo a garantir que seu discurso se realize de forma consistente. Precisam aprender a refletir sobre os fatores que garantem textualidade a uma produção escrita, quais sejam: explicitude, não-contradição, progressão, informatividade etc (COSTA VAL, 1994). Deve-se, ainda, ressaltar a importância de se produzirem espaços de interação real dentro dos quais a atividade escrita possa acontecer, evitando-se, sobretudo no ensino fundamental, a artificialidade da prática escolar de escrever redações ou de produzir textos somente para serem corrigidos.

O **Eixo 3** - da Oralidade – abrange práticas de escuta e produção oral. Negligenciado pela disciplina, de tradição grafocêntrica, o trabalho com a oralidade perdeu espaço e deve ser recuperado. O aluno vai exercitar os gêneros orais, em atividades **programadas e sistemáticas**, o que lhe permitirá aprender a preparar a própria fala, considerando os diferentes contextos comunicativos em que atua, e a exercitar a escuta ativa. É importante que os alunos estejam em contato com gêneros diversos: entrevistas, mesas-redondas, palestras, propagandas, debates, jogos teatrais, etc.

O **Eixo da Análise Linguística** é um eixo vertical em nossa proposta. A atividade de reflexão e análise da língua deve estar voltada para o aprimoramento do estudante, como leitor, ouvinte, escritor e falante. Propomos, portanto, a superação do ensino metalinguístico, centrado no reconhecimento e na classificação dos elementos da língua, e a adoção de um ensino epilinguístico, centrado na análise da funcionalidade dos elementos linguísticos tendo em vista o discurso. Refletir sobre a língua portuguesa, seu funcionamento, sua estrutura e recursos, ajuda a tornar mais competentes seus usuários, ampliando suas possibilidades de participação em eventos discursivos os mais diversos.

O conhecimento das convenções que regulam a escrita, ou seja, os estudos normativos, incluem-se nesse eixo, mas a atividade de análise linguística constitui um exercício mais amplo, mais rico e mais complexo que a consideração das normas que regem os usos formais da linguagem. As regras normativas devem ser, inclusive, alvo de análise crítica, evitando-se uma visão preconceituosa das variedades não padrão da língua.

O programa que acabamos de esboçar será mais eficiente quanto mais conseguir a integração dos eixos. Considerando os eixos da Leitura e da Análise Linguística - eixo vertical, que desloca os estudos sobre a linguagem para um plano secundário - vejamos como se articulariam as práticas de leitura às de análise linguística.

DISCURSO ARGUMENTATIVO	
LEITURA	ANÁLISE LINGUÍSTICA
H1 – Identificar a tese de um texto	
H2 – Identificar os argumentos de um texto	
H3 – Reconhecer posicionamentos distintos em textos contra-argumentados.	H1 – Identificar conectores de contrajunção (conjunções adversativas, concessivas, operadores argumentativos).
H4 – Reconhecer contra-argumentos num texto.	

No quadro acima, ilustramos a proposta de trabalho com o texto argumentativo. Observe-se que o programa proposto substitui um elenco de conteúdos por um conjunto de **habilidades** a serem trabalhadas. Numa etapa inicial de ensino, algumas habilidades de leitura importantes para o domínio de argumentações relacionam-se à identificação de componentes da **macroestrutura** desse tipo textual: a tese e os argumentos. Habilidades mais complexas podem ser as de identificar vozes discordantes em um texto argumentativo e procedimentos contra-argumentativos.

Tudo isso deve ser objeto de ensino, que pode ser facilitado, quando, a esses conhecimentos **sobre** a organização macroestrutural de textos argumentativos e contra-argumentativos, somam-se metacconhecimentos sobre os recursos linguísticos – como as conjunções - que operam nesse tipo textual, sinalizando posicionamentos, contraposicionamentos, ressalvas etc. Os conhecimentos sobre a linguagem, portanto, que antes ocupavam o centro do ensino de Português, deslocam-se para posição secundária, auxiliando as práticas de leitura, produção escrita e oralidade.

2. O ensino de leitura.

A pesquisa acadêmica vem produzindo, desde a década de 80, larga bibliografia sobre a leitura e seu ensino (Smith 1989; Kato 1987; Kleiman 1989; Kleiman 1993; Koch e Elias 2010). Pautada numa visão cognitivista, social e interacionista da linguagem, esse conjunto de “teorias da leitura” pode oferecer subsídios para a construção de práticas pedagógicas eficientes.

As premissas que fundamentam o trabalho com a leitura que propomos baseiam-se nesse arcabouço teórico. São elas: i) a leitura é uma **construção subjetiva** de leitores que atuam sobre o texto a partir de um conjunto de conhecimentos culturalmente determinados; ii) o texto, portanto, não porta um significado, mas oferece um conjunto de pistas que guiam o leitor na tarefa de construção de sentido que é a leitura; iii) além de atividade cognitiva, a leitura é também empreendimento interativo mediado pelo texto.

A adesão a essas postulações teóricas tem implicações óbvias para o trabalho do professor. A primeira delas permite por em cheque uma prática ainda corrente que cerceia os processos de leitura em sala de aula ao impor como correta ou mais autorizável a leitura do professor ou do livro didático. Uma análise superficial dos livros didáticos mais adotados entre nós deverá, certamente, apontar para uma concepção de leitura radicalmente diversa da que aqui assumimos: muitos deles costumam, ainda hoje, indicar, nos manuais do professor, a “resposta certa” nas atividades de leitura. O resultado mais prejudicial disso é que, ao assumir esse tipo de procedimento, o professor estará inibindo o exercício de interação dos alunos

com o texto, exercício que, envolvendo “acertos” e “erros”, deve constituir o centro do trabalho do professor de Português.

O **ensino da leitura**, conforme aqui propomos, prevê o exercício cotidiano daquilo que faz um leitor proficiente quando lê: o exercício de levantar hipóteses e checá-las, o exercício de confirmar ou descartar hipóteses iniciais, o de retornar a partes do texto ou mesmo relê-lo para refinar a compreensão, o exercício de inferir o significado de termos desconhecidos em atenção ao contexto local ou a sua morfologia, o exercício de selecionar as pistas relevantes que possam melhor guiar os leitores na tarefa de construir sentido. Toda essa fecunda atividade costuma ser anulada nas aulas de leitura que sobrepõem as “leituras autorizadas” àquelas que nossos alunos nos oferecem a partir de seus conhecimentos e experiências ou mesmo de suas possibilidades de interação com os textos que lhes apresentamos.

Não estamos assumindo com isso que toda leitura produzida na sala de aula seja autorizável e deva ser acatada sem questionamentos pelo professor. Há certamente leituras que os textos não autorizam, ou seja, aquelas que não encontram fundamentação suficiente nas pistas textuais. Um rico exercício de leitura, a propósito, é justamente o de solicitar que os alunos fundamentem as leituras feitas. Em alguns casos, o resultado desse exercício será o descarte, pelo aluno, de sua construção inicial. Em outros casos, porém, o professor poderá perceber uma possibilidade de leitura ainda não cogitada por ele, professor, ou mesmo uma contribuição coerente com o processo de maturação de determinado leitor ainda em formação.

Essa compreensão da leitura como empreendimento sócio-cognitivo e interacional que estamos assumindo tem, ainda, implicações relativas ao arranjo do espaço interativo onde se produzirão as leituras que pretendem formar leitores. A sala de aula deverá constituir-se num espaço de interação em que os textos circulem e sejam objeto de leitura compartilhada. Os alunos partilham suas leituras entre si e com o professor². Este tem um papel definido no processo: o de mediar os processos de construção de sentido de modo a “guiar” o leitor em formação em seu percurso de aprendiz. Através de exercícios sistemáticos, dos mais simples aos mais complexos (como o de localizar informações, o de levantar hipóteses e confirmá-las, o de produzir inferências, o de relacionar informações etc), o professor vai modelando estratégias metacognitivas de abordagem do texto, ou seja, vai possibilitando que o jovem leitor aprenda a proceder como os leitores mais experientes.

Acreditamos que é esse exercício cotidiano, focado no desenvolvimento de habilidades de leitura, que garantirá a formação de leitores competentes, proficientes. Acreditamos também que o domínio de algumas habilidades de leitura pode ser facilitado se considerarmos, no ensino da leitura, as particularidades estruturais e linguísticas de determinados tipos e gêneros de textos. Desse modo, propomos um planejamento que parta de uma tipologia de textos - narrar, relatar, argumentar, expor, instruir, poetar - e considere as especificidades dos gêneros na construção de um conjunto de atividades de linguagem sistemáticas e sequenciais. Propomos, ainda, que se listem habilidades de leitura a serem trabalhadas em determinadas etapas do trabalho.

² A propósito, é importante o professor cuidar para que suas aulas de leitura não se transformem em debates que abandonam o texto e passam a discutir os temas em questão sem dar atenção às pistas textuais sinalizadoras de posicionamentos ou intenções daquele que escreve.

LÍNGUA PORTUGUESA – ENSINO MÉDIO	
LEITURA	ANÁLISE LINGUÍSTICA
NARRAR	
H1 – Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa	
H2 – Relacionar as partes estruturantes o enredo: orientação, complicação, desfecho.	H1- Reconhecer o tempo verbal como recurso estruturante na narrativa
RELATAR	
H1 –	
...	
ARGUMENTAR	
H1 –	
...	
EXPOR	
H1 –	
...	
INSTRUIR	
H1 –	
...	
POETAR	
H1 – Reconhecer os efeitos de sentido de recursos da linguagem figurativa: metáfora, metonímia, personificação etc.	H1- Identificar, analisar e distinguir processos figurativos da linguagem: metáfora, metonímia, personificação etc.
...	

O quadro 3 deixa claro de que modo as práticas de linguagem integram **língua e literatura**. O programa da disciplina desenvolve práticas de leitura voltadas para o ensino, aqui entendido como o desenvolvendo habilidades e estratégias de leitura. Os gêneros do “literário”³ – contos, crônicas, romances, poemas – situam-se nas categorias “narrar” e “poetar” e são objetos de ensino. No entanto, as práticas de leitura devem atentar para as particularidades dos tipos/gêneros textuais e, em se tratando da formação do leitor de literatura, há especificidades, sobretudo metodológicas, que precisam ser consideradas para que não se ponha em risco a atividade particularmente subjetiva que caracteriza o contato com a literatura.

3. O ensino de literatura

As orientações oficiais para o ensino da literatura são bastante claras na proposição do objetivo principal da disciplina: o de letrar literariamente os alunos (BRASIL/MEC, 2006, p.54), inserindo-os numa categoria de leitores que usufrui de uma prática de leitura distinta, não-funcional, determinada pelo gosto, pelo desejo de ler. Esse leitor não lê movido exatamente por objetivos práticos como o de obter alguma informação, ou adquirir conhecimento sobre matéria de interesse, ou de formar opinião, ou, ainda, para atuar com eficiência em algum espaço. Trata-se de um leitor que descobriu um potencial particular da leitura: a leitura como espaço de entretenimento, de fruição estética e de reflexão sobre o humano.

A descoberta da experiência estética que só a Literatura, “arte em palavras” (BRASIL/MEC, 2006, p.55), pode provocar, pressupõe um contato **direto** e particularmente

³ Essa proposta, obviamente, assume que haverá sempre

atento com o texto, que leve em conta as especificidades do literário, cuja elaboração envolve um trabalho formal cuidadoso. Por isso a consideração da forma e não apenas do conteúdo é um exercício importante para a experiência da fruição estética.

No entanto, as práticas escolares – hoje bastante moldadas pelo livro didático e por programas externos como os dos concursos vestibulares e, mais recentemente, o Enem – estão ainda pouco voltadas para a formação desse tipo de leitor. Apressadas e superficiais, inseridas num cenário pragmático e de alta competitividade, essas práticas costumam equivocar-se quando propõem: i) a substituição da leitura de literatura por **estudos sobre a literatura**; ii) mediações que inibem as leituras dos alunos; iii) simulações da leitura do texto literário.

Os estudos **sobre a literatura** ocupam o espaço do - ou se sobrepõem ao - trabalho efetivo com a leitura de literatura na sala de aula. Trabalhar efetivamente para a formação de leitores de literatura significa construir práticas centradas na produção de leituras “protagonizadas” pelos alunos. Entendida como **construção subjetiva**, a leitura pressupõe um trabalho interpretativo intenso do leitor, que aciona conhecimentos de diversas naturezas: conhecimento de mundo, enciclopédico, conhecimentos sobre a linguagem, sobre os gêneros literários, e mesmo conhecimentos sobre a história da literatura. Estes últimos, a propósito, podem permitir “verticalizar” leituras, mas seu domínio não é condição essencial para ler um texto literário.

Tratada a leitura como construção de sentidos, particularmente o texto literário é “obra aberta” (ECO, 1969). A formação do leitor de literatura pressupõe, portanto, práticas que, prioritariamente, motivem os alunos a produzirem suas leituras; e muitas e diferentes leituras podem ser feitas de um mesmo texto. Num movimento contrário, quando nós, professores, propomos a leitura dos textos literários a partir da categoria “estética literária”, acabamos por inibir essa experiência fundamental à descoberta da literatura: a de agir subjetivamente sobre o texto. Uma prática ainda mais equivocada é a que se limita a recuperar, nos textos, os traços desta ou daquela estética.

A categoria “estética literária” como categoria ordenadora dos programas de Literatura tem colocado, ainda, outra dificuldade à formação dos leitores, tornando esses programas inflexíveis à possibilidade de conduzir o ensino a partir de textos mais próximos do universo dos jovens. Iniciar os estudos de literatura, no Ensino Médio, com jovens de 15 anos, normalmente pouco envolvidos com a leitura literária, a partir de autores dos séculos XVI e XVII, não contribui para despertar o interesse pela literatura.

Isso não quer dizer que clássicos como Gregório de Matos e Camões não devam ser lidos nas séries iniciais do Ensino Médio e mesmo no Ensino Fundamental. Parece-nos, apenas, que a questão dos critérios de escolha sobre **o que** deve ser lido na escola - e **quando** - merece ser revista, criando-se a possibilidade de conduzir essa formação inicial a partir da leitura de autores que possam falar mais diretamente ao universo juvenil?⁴

As práticas de ensino de literatura podem equivocar-se também pelo **tipo de mediação** que exercem. Atuar como mediador no processo de aquisição de habilidades de leitura, inclusive do texto literário, é papel central do professor. Organizar o espaço da sala de aula, propor objetivos de leitura, fazer perguntas que facilitem o processo interpretativo etc são formas de atuar positivamente nesse processo. No entanto, muitas “atividades de interpretação de textos” configuram um tipo de mediação prejudicial à formação do leitor de literatura. Isso

⁴ Em pesquisa realizada por nós - nos anos de 2008 e 2009, com apoio da Fapemig - sobre leitores jovens, estudantes do Ensino Médio, um dos motivos que os jovens apresentam para justificar seu desinteresse pelo texto literário é a compreensão de que a literatura está distante de seu universo. Eles declaram seu interesse por temas e autores “atuais”. Muito embora essa dificuldade em reconhecer a “atualidade” de muitos textos literários deva ser creditada às próprias práticas escolares, o critério cronológico que, ainda hoje, distribui, ao longo de três anos, o que deve ser lido na escola, é bastante prejudicial à formação do gosto e da descoberta da literatura. Inflexível, o critério didático das estéticas literárias não tem permitido chegar a autores contemporâneos, que podem ser um ponto de partida, inclusive, para a viagem ao passado da nossa literatura.

acontece, principalmente, quando as perguntas de mediação pressupõem uma leitura “autorizada” e sobrepõem essa leitura àquelas que nossos alunos nos oferecem a partir de seus conhecimentos e experiências.

Creio não haver, portanto, dúvidas a respeito do fato de que a disciplina Literatura tem se realizado mais como ensino de História da Literatura, contrariando seu objetivo: o letramento literário dos alunos. A proposta de situar os estudos de Língua e Literatura no âmbito do trabalho com a linguagem, ou seja, dentro da disciplina Língua Portuguesa, permite recuperar o objetivo principal da disciplina Literatura, que é a formação do leitor, entendendo que essa formação presume o domínio de **conhecimentos sobre a língua** que podem ser bastante sofisticados. Literatura é “forma ordenadora” (CÂNDIDO, 2004, p.177). O texto literário prevê um leitor bastante vertical e atento à forma, mais que ao conteúdo. A literatura é, portanto, lugar privilegiado para pensar sobre a linguagem, sobre seu potencial expressivo e estético.

O que acabamos de dizer está longe de significar que o texto literário deva ser utilizado para que se promovam exercícios de reflexão e análise linguística. Se isso acontece, deve tratar-se mais de uma ação espontânea, decorrente do mergulho na linguagem que caracteriza a ação de leitores de “segundo nível” (Eco, 2004, p.33). Esse tipo de leitor define-se como aquele “sabe jogar o jogo”, ou seja, um leitor atento às estratégias e pistas textuais, capaz de refletir sobre as escolhas linguísticas e discursivas feitas para se contar uma história, um leitor que “mergulha”, “verticaliza”, reflete e se detém. Não é apressado. Trata-se, ainda, de um leitor que relê.

As práticas de letramento literário que defendemos assumem uma dupla tarefa: a de ensinar a ler e a gostar de ler literatura. Parece-nos mesmo que o gostar de ler está condicionado, em muitos casos, ao “aprender” a ler literatura. E aqui devo inserir como dado para esta argumentação minha própria ação como mediadora de leitura. As interações de sala de aula têm resultado em relatos interessantes dos alunos acerca de algumas descobertas associadas à leitura de literatura.

É frequente que os alunos manifestem ter gostado de determinado texto literário depois de tê-lo “entendido”. Isso resulta do exercício de **ler com** o auxílio de um mediador mais “experiente”, particularmente em atividades de **releitura**. Sem dúvida, indicamos que se possibilite ao aluno o contato inicial solitário com o texto para que ele possa construir sua leitura. A atividade de reler em práticas interativas, no entanto, pode facilitar a leitura na medida em que os leitores em formação vão descobrindo novos trajetos, desvelando estratégias narrativas, refletindo sobre escolhas lexicais que chamaram a atenção de outros leitores em algum momento, percebendo relações entre as estrofes de um poema etc. A contribuição a esses leitores em formação pode vir do professor ou de um colega.

Daí a importância de práticas que façam interagir leituras, sobretudo entre os jovens. As leituras do professor, normalmente apresentadas e reconhecidas como as leituras autorizadas, inibem, muitas vezes, a produção de leituras diversas entre os alunos. Um dos exercícios mais importantes para ensinar a ler literatura é possibilitar que o aluno se atreva, arriscando leituras a partir de uma interação pessoal com os textos. Quando isso não acontece, é possível que os alunos criem, inclusive, certo “temor” em relação ao texto literário, distanciando-se dele. O professor, portanto, deve ser um ouvinte atento e generoso, sobretudo quando as leituras dos jovens não refletem as suas. Elas podem ser surpreendentes e, ao revelar os leitores que as produziram, podem contribuir com a proposição de ações mais acertadas no processo de letramento literário.

Ao mesmo tempo, a contribuição do professor, leitor supostamente mais experiente, é fundamental nos casos em que aspectos fundamentais relativos à construção de determinados textos passem despercebidos. O simples apontar para certas escolhas ou recursos pode auxiliar significativamente a atividade interpretativa e desvelar a beleza do literário, e essa é

uma questão das mais relevantes na discussão da formação do leitor de literatura. A mediação, no caso do letramento literário, implica atuar para que esse tipo de descoberta – a estética – se realize. A formação do leitor de literatura pressupõe mais que a construção de competências de leitura para abordar narrativas e poemas. Em muitos casos, nossos jovens estudantes terminam o Ensino Médio com capacidade suficiente para serem bem sucedidos nos exames Vestibulares, no campo da Literatura, mas não chegam a descobrir o seu valor, nem as possibilidades de entretenimento, reflexão e crescimento humano que a experiência literária pode oferecer.

4. Considerações finais.

Nessas considerações finais, gostaríamos de pontuar, a partir das propostas que aqui defendemos, alguns desafios a serem enfrentados para que consigamos construir práticas de leitura eficientes dentro de nossos currículos de Língua Portuguesa. O primeiro deles diz respeito à superação definitiva da compreensão de que ensinar a língua é ensinar uma gramática da língua, compreensão ainda firme entre pais, alunos e mesmo professores.

De fato, um bom ensino deve incluir o exercício de **análise e reflexão sobre a língua** - não apenas daquela que se descreve nas nossas gramáticas normativas. Se bem feito, o exercício pode ser muito interessante e, inclusive, divertido. No entanto, essa representação equivocada da língua provoca distorções graves no ensino, pois: reduz-se o ensino teórico/analítico (que tem o seu lugar!) a uma abordagem normativa simplista; desconsidera-se a variação como fenômeno constitutivo da língua; e – o mais grave – anulam-se práticas sistemáticas de uso da língua que desenvolvam as capacidades de ler, ouvir, falar e escrever.

Um outro desafio diz respeito a garantir ao professor acesso a conhecimentos teóricos - sobre a linguagem, sobre os processos de construção da significação, enfim, sobre a leitura - que possibilitem a ele construir práticas de mediação nas quais se ensine a ler. O que aqui estamos tratando como “ensino da leitura” diz respeito a um conjunto de atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades de leitura e para a mobilização das estratégias acionadas por leitores proficientes.

Essa concepção de “ensino de língua” e de “ensino de leitura” permite integrar as práticas de língua e literatura na escola. Desse modo, ao programarmos e sistematizarmos as atividades de leitura, estaremos contemplando a formação do leitor de literatura, formação que nos coloca, inicialmente, um desafio metodológico: as práticas de ensino, necessárias ao desenvolvimento de capacidades leitoras não devem anular a experiência particularmente pessoal que caracteriza o contato com o literário.

Ainda outros desafios devem enfrentados por aqueles que acreditam no poder formador e transformador da Literatura e, por isso, buscam, na escola, um lugar para a disciplina que não anule o que ela pode oferecer de melhor aos jovens.

É comum, entre jovens leitores em formação, a compreensão, de que literatura é “chato”. O texto literário costuma ser, de fato, bastante “exigente” (e, também por isso, pode se constituir num rico exercício de linguagem). Mas, esse tipo de avaliação – de que é um texto “chato” – parece relacionar-se, também, ao fato de que o texto é “difícil”, “trabalhoso”. Como enfrentar esse desafio? Apostando no desenvolvimento da capacidade de ler literatura. Nesse sentido, o texto literário, conforme sinalizamos acima, deve participar de práticas de ensino de leitura, o que significa que, na mediação, o professor auxilia a atividade interpretativa, na medida em que mobiliza a produção de inferências, a percepção das relações de sentido entre partes do texto, a seleção de escolhas linguísticas e discursivas relevantes à interpretação etc.

Uma outra crença bastante presente entre os leitores jovens é a de que muitos textos literários, não sendo “atuais”, nada teriam a dizer aos jovens do século XXI. Calvino (2004), em texto clássico, ao discutir a importância dos clássicos, aponta a sua “atualidade” como

critério mesmo de definição: o que faz um texto ser um clássico é a possibilidade que ele tem de renovar-se, “atualizar-se”. A dificuldade que os jovens têm de perceber essa atualidade pode ser creditada a práticas que inibem a leitura, que, uma vez promovida, não deixa dúvida sobre as possibilidades de renovação e sobre a “abertura” dos textos literários.

Apostamos, portanto, na formação de leitores competentes do literário, mas, sobretudo, na descoberta da literatura e do prazer de ler literatura. Formar leitores competentes e interessados em literatura requer, por outro lado, um professor que seja leitor de literatura, sob pena de se continuar lendo literatura, na escola, de forma pragmática, perdendo-se a dimensão estética e prazerosa da leitura.

5. Referências bibliográficas

BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ECO, U. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 1969.

_____. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. 8. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLEIMAN, A. *Leitura: Ensino e Pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

KOCH, I. V & ELIAS, V. M. *Ler e compreender – os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2010.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.