

LETRAMENTO LITERÁRIO: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO

Gilmar Ramos da Silva (UFT)
gilmarsilva6@hotmail.com

1. Introdução

Dos vários adjetivos que o termo *letramento* hoje possui talvez o maior gerador de debates – no circuito acadêmico – e insegurança – na prática docente – seja o representado pelo termo *literário*. A difícil relação entre o discurso pedagógico e o discurso estético é, de longa data, uma questão que tem intrigado muitos pesquisadores e suscitado dúvidas em muitos docentes quando se deparam, não com *uma pedra no caminho*, mas com uma bifurcação que aponta para fundamentos/concepções distintas, até mesmo díspares, em relação ao trabalho com o literário na sala de aula. É nesta hora que o professor ou professora vacilam diante de uma questão inevitável: Como trabalhar com o letramento literário como objeto de ensino?

Esta é a primeira questão ao qual se coloca o docente quando confrontado com a necessidade de abordar na escola saberes não tipicamente escolarizáveis, entre os quais se insere o letramento literário. A indagação parece vir de uma percepção de que há algo de diferente, idiossincrático, em relação ao trabalho de comunicação de um saber que mostra especificidade e singularidade em relação a outros conhecimentos. Esta inquietação tem fundamento na posição ocupada pela leitura e pelo letramento literário, tipificados como pertencentes (assim como a escrita) ao conjunto das práticas sociais; e, por isto mesmo, no dizer de Lerner (2002, p. 19) identificados como “(...) totalidades indissociáveis, que oferecem resistência tanto à análise quanto à programação sequencial (...)”, componentes inevitáveis da escolarização.

Todavia, a melhor forma de abordagem para se chegar a soluções que, pelo menos em caráter provisório consigam delimitar uma orientação viável, é encontrada não pela resposta direta a questão precedentemente apontada. Na mesma consideração que Cruz (2002) faz a respeito das competências, dizendo que não é possível serem observadas diretamente; da mesma forma se apresentam a leitura e o letramento literário. Por este fato é que a indagação inicial é importante, até mesmo crucial; mas não para ser respondida de pronto; e sim para ser utilizada como mote que nos conduz à reflexão e a questões que se aproximam ainda mais

do âmago da investigação. Eis as questões fundamentais que, se respondidas, levarão a uma resposta viável para o problema que aqui se apresenta: Qual o fundamento do letramento literário e como o mesmo se realiza? Quais as implicações da resposta a esta questão, para o trabalho na escola? A delimitação destas indagações – que guiarão a reflexão pretendida com este artigo – é necessária, mas não suficiente para se elucidar o impasse. Há outros cuidados que precisam ser colocados em prática. A seguir, há a explicitação de alguns expedientes que são utilizados com o objetivo de tornar esta exposição menos frágil, embora não seja possível total segurança nestas paragens. Os pontos de apoio da abordagem são:

- a) a incursão nos primórdios do trato com o aspecto literário, cujo fundamento se baseia no pensamento platoniano, no aristotélico e no kantiano. A postulação é de que o pensamento destes autores configuram as práticas escolares da atualidade (numa ação levada a cabo por professores, de forma consciente ou, na maior parte do tempo, inconsciente), e;
- b) o contraponto dos autores clássicos com os da modernidade e contemporaneidade, numa perspectiva que promova uma visão equilibrada de autores mais afeitos à teorização sobre o trabalho com o literário, ao lado de estudiosos que pesquisam e desenvolvem ações práticas de escolarização do letramento literário. Este contraponto contribuirá para uma melhor compreensão e tomada de atitude que permita mais alguns passos em relação a uma prática docente no mínimo coerente de letramento literário.

Estabelecidos estes pré-requisitos mínimos para a abordagem, garante-se passo livre para prosseguir.

2. O letramento literário e a necessária volta às origens do conceito de arte

Os atos de ler e de escrever representam fenômenos constituídos por um “conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum” (SOARES, 2001, p. 48-49), mas que guardam suas respectivas características individuais, conquanto complementares. As práticas de leitura e escrita são constituintes, por excelência, do *letramento*, termo que melhor explicita o ideal a ser perseguido pela instituição escolar: formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos capazes de decifrar o sistema de escrita. É lamentá-

vel, no entanto, que o ensino da leitura se apresente tão inócuo que em alguns casos a construção de uma compreensão sobre o sistema alfabético (apenas parte do objetivo da escola) configura-se como uma barreira cuja transposição é, em muitos casos, conseguida a custo de muitos anos de investimento do aluno no espaço escolar.

Embora se saiba que leitura e escrita apresentam relações indissociáveis, neste trabalho, por uma questão didática, o enfoque estará voltado para o *letramento* e sua realização no ato de *leitura* de textos em geral e, mais notadamente, de textos que apresentam literariedade. A abordagem mais específica sobre leitura de textos (demandados por e ou na escola) que têm como principal característica o realce sobre o plano da expressão, exige a necessária discussão sobre as diferenças de compreensão sobre o estético. Para esta reflexão serão apresentadas, inicialmente, as postulações de dois grandes pensadores gregos que se constituíram em referência para a cultura ocidental: Platão e Aristóteles (e, mais a frente, convida-se para este diálogo um novo e também importante personagem: Immanuel Kant).

O literário, como se sabe, insere-se no contexto geral da arte, cujo lugar na sociedade, para cada um dos filósofos supracitados, representa e ocupa posição distinta. Para o idealizador do *mito da caverna* o ideal de homem deve ser alcançado pela moral e pela ciência. A arte, para Platão, é vista como forma inferior de conhecimento, representação imitativa da realidade, sem vinculação com inventividade, criatividade. Neste sentido, a arte é vista como um elemento a ser constantemente vigiada e, se necessário, manipulada para que não interfira negativamente na formação do homem. Na obra *A República* fica clara esta intervenção quando Platão recomenda a “eliminação” de trechos de obras literárias, não por não serem poéticas, mas exatamente por apresentarem tal expediente, sob a justificativa de que: “(...) quanto mais poéticas (as palavras) menos deverão chegar aos ouvidos de crianças e de homens (...)” (PLATÃO, 2011, p. 75). Aristóteles, por outro lado, apresenta uma concepção de arte enquanto imitação, mimese. Algo que não se circunscreve na simples imitação da realidade, mas que a transplanta e a amplia, através da atividade criadora.

Eis um trecho que evidencia a compreensão de Aristóteles sobre a arte e o lugar que possui no mundo (1966, p. 71): “A tendência para imitação é instintiva no homem, desde a infância. Neste ponto distinguem-se os seres humanos de todos os outros seres vivos: por sua aptidão muito desenvolvida para a imitação.” Em outras palavras, há aqui uma visão

positiva da arte, encarada como oriunda de uma tendência natural da espécie humana. Tendência que, por sua importância e idiosincrasia, é característica singularizadora do homem no conjunto dos animais. Mas Aristóteles nos diz mais:

Pela imitação adquirimos nossos primeiros conhecimentos e nela todos experimentamos prazer. (...) Os seres humanos sentem prazer em olhar para as imagens que reproduzem objetos. A contemplação delas os instrui, e os induz a discorrer sobre cada uma, ou a discernir nas imagens as pessoas deste ou daquele sujeito conhecido. Se acontece alguém não ter visto ainda o original, não é a imitação que produz o prazer, mas a perfeita execução, ou o colorido, ou alguma outra causa do mesmo gênero. (ARISTÓTELES, 1966, p. 71).

A arte, como se verifica, ganhou em Aristóteles uma valoração *sine qua non*. Alçada a este patamar, ela se eleva ao status de fundamento, de base, sem a qual o homem não pode ficar; sob pena de ter mutilada sua humanidade. Também fica explicitado que na visão aristotélica a arte, enquanto recriação da realidade configura-se como fonte de prazer. Para falar mais apropriadamente sobre este expediente, conclama-se para a análise Immanuel Kant, que em sua *Crítica da Faculdade de Juízo Estético* apresenta três relações distintas relacionadas à representação de prazer (e desprazer): o agradável, o bom e o belo. O agradável diz respeito, para Kant, ao sentimento determinado pelo interesse mediato no objeto (como um prato de comida, que alguém poderia considerar agradável apenas em vê-lo); enquanto que o bom, embora também fundado em interesse, apresenta uma relação distinta, pois se alicerça naquilo que é estimado, aprovado (utilizando-se ainda o exemplo de um prato de comida, depois de degustada, tal refeição, há a possibilidade de que a mesma, embora a princípio se configurasse agradável – pelo sentido imediato – apresente-se àquele que a experimentou – sentido mediato – como comida ruim, de mau gosto). O agradável e o bom, desta forma, ligam-se a experiência do sensível, exigem, portanto, a racionalidade como intermediário, racionalidade esta perpassada pelo interesse e pelo sentimento individualista em relação ao objeto de contemplação.

O belo, para Kant, por outro lado, funda-se naquilo que é totalmente desinteressado, ou seja, o objeto estético por excelência não cumpre uma função prática no mundo. Considerando a ótica kantiana, portanto, não se deve perguntar a respeito de uma pintura, de uma escultura ou de uma poesia: Para que serve? Esta pergunta não teria sentido em relação ao objeto artístico, pois a *complacência que determina o juízo de gosto é independente de todo o interesse* (o que não significa que o obje-

to artístico não seja interessante)⁴⁶. Além disto, Kant também defende que a arte não se funda na razão, mas na fruição, pois embora a experiência do belo advenha do que ele denomina de livre jogo prazeroso da imaginação e do entendimento, a imaginação e o entendimento, neste caso, se encontram em uma fase *pré-conceitual*, ou seja, o belo não se funda no conceito, na compreensão (que se funda na razão), mas sim no estético. Ainda na visão kantiana, o sentimento do belo, ao contrário do agradável e do bom, não pode ser referido como algo de ordem particular, mas sim a um sentimento de universalidade. Embora a contemplação do belo seja de ordem subjetiva, sua força é tamanha que o ser que contempla tem o sentimento como objetivo, ou seja, imagina que qualquer ser que entre em contato com o objeto estético terá a mesma sensação. A visão de Kant a respeito da arte é apresentada com maestria por Almeida (1995, p. 56) que declara:

Kant ressalta que a beleza não é atributo do objeto. Ela se dá por ocasião do objeto, mas situa-se no livre-jogo prazeroso da imaginação e do entendimento. É este prazer que qualifica uma experiência enquanto bela. Portanto, na *Crítica da Faculdade do Juízo*, a beleza desponta da harmonia livre e espontânea de nossas faculdades espirituais. Não há uma faculdade legisladora, interessada na harmonia. Assim, quando dizemos de um quadro de Matisse que ele é belo, não o fazemos pelo fato de ele respeitar regras ou critérios de beleza, mas pelo fato de suscitar em nós o tal acordo das faculdades. E na medida em que essas faculdades são compartilhadas por todos os homens, somos levados a pressupor que a mesma harmonia se reproduza (desde que haja a ocasião para a experiência).

Com Immanuel Kant, a arte se complexificou ao se estabelecer que na contemplação da arte há desinteresse, mas não indiferença; que a beleza se faz presente na contemplação do objeto artístico, mas não se situa neste objeto; que o belo parece ao contemplador um sentimento universal, todavia é individual, único, pois subjetivo.

Até este ponto foram apresentadas e comentadas algumas posições de grandes pensadores do campo filosófico. A hipótese aqui defendida é a de que as práticas educativas da atualidade corroboram as ideias defendidas pelos pensadores acima aludidos. As concepções precedente-

⁴⁶ O que se procura dizer é que para Kant o artístico não existe em função de uma finalidade objetiva ligada ao interesse; não possui uma função que caracterize sua existência, como, por exemplo, um relógio, que cumpre a função de orientar a passagem do tempo. O objeto artístico (e aqui, certamente se inclui a produção literária) não teria, portanto, de acordo com Kant, uma função prática; mas, a despeito disto, é capaz de suscitar interesse (como quando alguém que lê um livro literário apenas pela fruição da leitura, sem outro objetivo). É nisto que se resume o fato do objeto artístico ser, de-sinteressado e, ao mesmo tempo, interessante.

mente apresentadas “enformam” as práticas escolares e determinam, em boa medida, o lugar (muitas vezes inapropriado) que a escola, hoje, reserva ao letramento literário. No próximo tópico são explicitadas as características desta “herança” epistemológica e as consequências para o ensino do literário nos nossos dias.

3. *Reconsiderando alguns pontos-chave para o trabalho docente.*

As postulações de grandes pensadores como Platão, Aristóteles e Immanuel Kant determinam, em grande medida, concepções do literário e, hoje, estas concepções, aprendidas pelos docentes, em boa parte, pela observação da prática educativa de seus próprios mestres, caracterizam a prática do professor da atualidade, tenha este professor consciência ou não da questão. Estas posturas são evidenciadas na prática destes docentes de forma não regular e, por vezes, apresentam-se misturadas, com movimentos de avanços e recuos. Todavia, para fins de análise, estas posturas são distinguidas e especificadas de acordo com a apresentação a seguir:

3.1. Desvalorização do aspecto literário

Tendo-se originada na postulação de Platão, esta postura transporece na prática do professor que não acredita que o literário seja importante para a formação e que, portanto, deveria ser excluído do currículo. O professor que apresenta esta concepção relega o literário, em sua prática, a um aspecto secundário, um apêndice do conhecimento gramatical, este sim, para ele, fundamento para o conhecimento da língua. Cosson (2011, p. 20) denuncia esta postura ao dizer que “Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI.” Desta forma, o professor signatário desta concepção platônica, quando confrontado com a necessidade de trabalhar o literário, resigna-se a escolha de textos literários que em sua prática possuem o único propósito didático de favorecer a análise de questões gramaticais de base metalinguística. Depois da leitura de um poema, conto, crônica ou outro gênero do literário, nestas aulas, invariavelmente, se solicita alguma análise gramatical descontextualizada, que despreza o olhar atento sobre o plano da expressão e sua riqueza de nuances.

Esta compreensão também está presente no movimento exacerbado de moralismo que em razão de uma pretensa proteção aos leitores (notadamente crianças, adolescentes e jovens) empreende luta pela extinção de textos que apresentam a realidade complexa em que hoje vivemos, marcada não apenas por questões justas, puras; mas em cujo espaço contraditório convivem aspectos positivos e negativos, marca singular da humanidade. Este movimento se faz presente, por exemplo, na tentativa de apagamento e de se evitar a continuidade da transmissão para as próximas gerações, de cantigas que se constituíram em um bem cultural, como a famosa “Atirei o pau no gato”, para a qual se criou uma nova versão, politicamente correta (e bastante insossa) que se inicia com um “Não atirei o pau no gato”. Mas, para um exemplo inquestionavelmente ligado ao texto literário (“Atirei o pau no gato” não é considerado pertencente ao cânone, pela maioria), basta a simples lembrança às críticas sofridas pelos textos de Monteiro Lobato, sob o argumento ingênuo de que passariam uma visão de discriminação racial pelo lugar social que ocupa a famosa personagem tia Anastácia. Ora, como bem sabemos o literário, embora possa ser escrito com uma lógica própria, cuja coerência deva obediência apenas à verdade do texto, neste caso pertencente ao universo fantástico (como por exemplo, os belos *A Moça Tecelã*, de Colassanti; e *Cem Anos de Solidão*, de Garcia Márquez); também, por outro lado, pode apresentar-se através de textos literários construídos sob outra ordem, a da verossimilhança com a realidade; que de igual forma nos insere no universo literário pela mimetização deste mundo, apresentada pela forma de escrita e pela linguagem surpreendente a demonstrar um mundo a ser descoberto em suas diferenças, dificuldades e maravilhas (como, por exemplo, *Dom Casmurro* e *O Cortiço*). Lobato certamente esteve com um pé na verdade dos textos, no fantástico (no qual reinava a boneca Emília) e o outro na realidade social (que apresentava uma senhora Anastácia com aquela configuração de personagem, cujas características e posição foram construídas não com base no ideal, mas na realidade da sociedade da época). Este é, certamente, um dos expedientes que conferem a riqueza literária aos textos lobatianos (ao lado, claro, de sua escrita leve, convidativa, intrigante e) que tanto desperta para a fruição da leitura.

A postura precedentemente delineada (expressa por dois *modus operandi* distintos de negação ao literário), embora grave; não se constitui no principal obstáculo a efetivação da prática de letramento literário nas escolas, pois sua manifestação é evidenciada pela prática do professor e pela ação consciente do docente, que enxerga no literário um aspecto menor, desnecessário para a formação atual que é marcada pelo apelo

ao mercado, à formação profissionalizante. Por este fato, esta postura não ganha ares de escamoteamento, e, assim, pode ser combatida de forma mais direta. Diferentemente das práticas que se alicerçam nas concepções a seguir delineadas...

3.2. Compreensão equivocada sobre a posição do prazer no contexto de ensino-aprendizagem do literário

Conforme exposto nas páginas iniciais deste texto, Aristóteles é uma das referências na compreensão do literário e de suas vinculações com o prazer e o conhecimento, como na passagem já citada em que o filósofo diz que “pela imitação (...) todos experimentamos *prazer*” (ARISTÓTELES, 1966, p. 71) (grifo nosso). Mas é em Kant, notadamente em sua obra *Análítica da Faculdade de Juízo Estética* que verificamos uma preocupação maior em relação ao prazer. Este artigo, embora reconheça a importância de uma caracterização mais pormenorizada a respeito dos termos prazer e conhecimento, não tem a pretensão de fazer uma análise exaustiva sobre esta questão, que foge ao escopo do trabalho (Cf. TROMBETTA, 2006). Os objetivos principais deste subtópico são: a) em primeiro lugar, evidenciar que em função de um entendimento deturpado, estreito, de prazer relacionado à leitura de forma geral e, mais ainda em relação à leitura literária, temos como resultante, hoje, uma postura didática equivocada que promove a leitura do entretenimento, visualizando-se a panaceia do trabalho no *laissez faire* da liberdade total da escolha do que ler e do quanto ler (pois ao leitor, de forma questionável, tem sido dado o direito de somente ler o que lhe for aprazível!) e ponto final, pois se avançar para uma verificação da leitura a escola estaria infringindo ou descaracterizando o objeto literário, pela escolarização. Neste sentido, cumpre apenas esclarecer, aqui que, em Kant, o que em português está traduzido como *prazer* apresenta uma gradação de sentidos representada por diversas palavras no texto original (a saber, as palavras: *lust, geschmack, vergnügen, genus*), como a indicar uma gradação de sentidos relacionados ao termo; mas, nenhum destes, associado ao que hoje comumente (e erradamente) se construiu em língua portuguesa, na qual a palavra prazer está relacionada, em relação ao ato de ler, como uma prática fácil, simples, que não implica em investimento cognitivo relacionado a trabalho. Cosson (2011, p. 26) nos apresenta uma exemplificação desta incompreensão da relação leitura (literária) e prazer, ao comentar sobre a proposta a respeito de um programa de leitura, apresentado pela coordenadora de língua portuguesa da escola de seu filho. A supracitada ação

pedagógica, de acordo com a professora, consistia na “leitura de obras literárias previamente selecionadas por um especialista em literatura infanto-juvenil”, em que a simples leitura e troca de livros entre os alunos era considerada como suficiente para constituir um programa de leitura envolvendo textos literários. Brito (2011, p. 86), alicerçando-se em Barthes, esclarece de modo inquestionável este equívoco de sentido atribuído à leitura literária (como tão somente envolvimento emocional, prazeroso, leitura fácil), ao distinguir o sentido (pejorativo) que a palavra prazer tem evocado (no contexto do letramento) e sua distinta posição em relação ao sentido veiculado pela palavra fruição:

Para Barthes, entretanto, a fruição, diferentemente do prazer, implica a ruptura e resulta da intenção crítica do sujeito, nada tendo a ver com a satisfação ligeira, com o mergulho na aventura romanesca. O texto de prazer é “aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura”. O texto de fruição é “aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem”.

Nesta mesma linhagem de descaracterização da leitura literária como leitura palatável, Paulino (2011, p. 74) nos apresenta o comentário a seguir, a respeito dos livros e das leituras literárias:

Os livros literários – quando são literários e a leitura também é literária – constituem universos textuais extremamente complexos, em que o prazer é sofisticado, exigindo muitas habilidades de inferenciação e interpretação de seus leitores. Não se trata de uma brincadeira gratuita, em que vale tudo e não existem regras e nem uso da inteligência. Pelo contrário: o leitor em leitura literária tem de ficar esperto para não ficar por fora. (...).

Em virtude disto, urge a compreensão de que a transposição didática (que tende a descaracterizar o conhecimento, quando escolarizado, ou seja, institucionalizado com a finalidade ser ensinado) deve ser trabalhada para que seus efeitos sobre o objeto de conhecimento seja minimizado, mantendo-o o mais próximo possível de sua realização real, como nos diz Lerner (2002, p. 21).

O possível é fazer o esforço de conciliar as necessidades inerentes à instituição escolar com o propósito educativo de formar leitores e escritores, o possível é gerar condições didáticas que permitam pôr em cena – apesar das dificuldades e contando com elas – uma versão escolar da leitura e da escrita mais próxima da versão social (não escolar) dessas práticas.

Todavia, este movimento não deve ser efetivado à custa de uma descaracterização da função primordial da escola, que é ensinar. Ou seja,

em nome de uma não descaracterização do objeto de ensino (ressalte-se, algo indispensável) e de uma compreensão equivocada sobre o prazer da leitura, a escola, hoje, pode estar paradoxalmente, não fazendo aquilo pela qual foi criada e que dá sentido a sua existência em nossa sociedade. A invenção de um espaço/tempo de aprendizagem, concretizada por meio da formalização de currículos, matérias, disciplinas, programas, e metodologias foi realizada para estar a serviço da sociedade. A escola, que representa este constructo social, não pode deixar de cumprir sua função em detrimento de um equívoco que relaciona leitura literária a leitura sem compromisso, não acompanhada e não orientada, como se o simples fato de ler um texto literário fosse suficiente para se garantir toda a gama de conhecimentos necessários. Ora, esta compreensão se mostra frágil, na medida em que, como antes explicitado, a leitura literária na escola não pressupõe simples entretenimento, mas sim fonte de conhecimento (na visão aristotélica); e este conhecimento somente poderá advir, em primeiro lugar, do contato direto do aluno com o texto literário (esta ação é necessária, mas não suficiente). Em segundo lugar, este conhecimento somente é explorado em toda sua amplitude e riqueza através dos mecanismos de interpretação que, embora não se realizem somente na escola, é este, inquestionavelmente, o seu lugar privilegiado de construção e desenvolvimento. Portanto, a escola não pode se furtar de escolarizar, ou, em outras palavras, ensinar. E a leitura não está isenta deste aspecto inerente a todo o conhecimento escolarizável, como nos diz Soares (2011, p. 24):

(...) a leitura (na ou proposta pela escola) é sempre avaliada, por mais que se mascarem também as formas de avaliação (...) que se use seja qual for a estratégia, das muitas que a bibliografia de uma pedagogia renovadora vem sugerindo, sempre a leitura feita terá que ser demonstrada, comprovada, porque a situação é escolar e é da essência da escola avaliar (o simples fato de se estar sempre discutindo que é preciso não avaliar explicitamente, de se criarem estratégias as mais engenhosas para se verificar se a leitura foi feita, e bem feita, evidencia como a leitura é escolarizada).

3.3. Compreensão equivocada sobre a posição do conhecimento no contexto de ensino-aprendizagem do literário:

A vinculação entre arte e conhecimento é encontrada em Aristóteles, para quem a mimese constitui a fonte primeira de conhecimento. Para o filósofo, a contemplação do objeto estético configura o início da construção humana. No entanto, embora relacione “imitação” (mimese) ao conhecimento, não se verifica uma abordagem extensiva sobre as rela-

ções que se estabelecem entre arte e conhecimento, resumindo-se o filósofo a dizer, em outras palavras, que a contemplação da arte nos instrui. A partir desta assertiva sintética de Aristóteles foram se formando, ao longo dos anos, algumas compreensões equivocadas sobre as relações entre conhecimento e o trabalho com o literário na escola. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* do primeiro segmento do Ensino Fundamental, documento que parametriza o ensino do país nesta área/modalidade, destaca algumas acepções equivocadas na relação entre o literário e a construção do conhecimento, ao apontar que:

(...) é possível afastar uma série de equívocos que costumam estarem presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como *expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais*, das receitas desgastadas do prazer do texto, etc. (...). (PCN – Língua Portuguesa, 1997, p. 37 – grifo nosso).

Este fragmento de texto é apresentado pelos PCN em um breve texto intitulado *A especificidade do texto literário*, tema que, por si só, se revela muito complexo para ser condensado em apenas quatro parágrafos, extensão dedicada ao assunto no documento oficial. Neste artigo, a título de contribuição, serão feitas algumas considerações não sobre o título apresentado pelos PCN, mas sobre o excerto acima, foco da análise aqui apresentada. Inicialmente, cumpre destacar que as “receitas desgastadas de prazer do texto”, referidas no final da citação, se referem à compreensão equivocada sobre a posição do prazer no contexto de ensino-aprendizagem do literário, tema analisado no item b deste artigo. Restam, assim, as posturas advindas da relação equivocada entre o aspecto literário e o cognitivo. Estas posturas são subespecificadas em dois tipos, caracterizadas abaixo:

3.3.1. Primeiro problema advindo da compreensão equivocada sobre a posição do conhecimento no contexto de ensino-aprendizagem do literário – indiscriminação do lugar específico da informação e do conhecimento no processo aprendizagem

Este problema está evidenciado no fragmento apontado pelos PCN quando diz que o literário é visto como “*o ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão*”. Há aqui uma simplificação do literário, concebido como orientador de condutas saudáveis e éticas. Aqui, o texto literário, a pretexto de uma (infeliz) ideia de transmissão do conhecimento sofre uma deturpação que desconsidera sua

plurissignificação e o reposiciona (equivocadamente) como simples texto veiculador de informações. Quem sabe este seja um movimento vinculado a uma postura extremista da literatização da escolarização infantil, definida, por Soares (2011, p. 15) como a “*produção*, para a escola, de uma literatura destinada a crianças” (grifo do autor). A literatização da escolarização infantil não seria, por si mesma, a causa desta compreensão distorcida⁴⁷, mas sim a exacerbação da literatização. A escola, neste sentido, no afã de garantir o cumprimento de seu dever, (qual seja, propiciar formação humana, ética, estética e política) estaria reduzindo a leitura literária à função informativa e moralizante. Paulino (2008, p. 58) faz menção a esta prática, ao dizer que:

Entramos, quando se tornou hegemônica a Teoria da Comunicação, numa fase de escolarização da leitura literária em que os textos literários estavam (e muitas vezes ainda estão) sendo lidos e tratados como as notícias do maremoto: quantas foram as vítimas, como sucedeu o evento, que países atingiu, por que não houve dele previsão? Lidos como textos informativos, cada resposta sobre textos literários corresponderia à verdade dos fatos, textualizados para serem detectados e memorizados. (...)

O que foi defendido até aqui pode suscitar no leitor uma indagação: Então a leitura de textos literários não se vincula à aquisição de conhecimentos? É claro que a resposta é sim. Os sentidos são, para Aristóteles, apenas uma das origens do prazer estético; a outra origem liga-se ao aspecto intelectual. Mas o que precisa ficar claro é que o conhecimento advindo do texto literário não está situado na superficialidade do texto, ou seja, é um tipo de conhecimento que não vem prontinho, caso em que basta apenas a assimilação por parte do leitor (o que não quer dizer que a leitura informativa seja menor, o que se está dizendo é que ela é apenas diferente – como se sabe, ela também implica do leitor estratégias importantíssimas relacionadas à decodificação, seleção, antecipação, verificação e inferência). O que se quer dizer é que o texto literário exige, além das estratégias gerais de leitura de textos, um movimento cognitivo próprio, capaz de apreender a organização inusitada do texto literário, que foge ao padrão característico da maioria dos textos em circulação social. É preciso dizer, ainda, que os textos são importantes fontes de transmissão de informações, matéria a partir da qual se produzem conhecimentos, que, por sua vez, não residem nos textos escritos, pois são construções intelectuais. Paulino (2011, p. 72) já dizia que “se considerarmos que conhecimento é informação contida no texto para ser acessada pelo leitor,

⁴⁷ De acordo com Soares (2011, p. 19), o próprio Monteiro Lobato, quando publicou *A Menina do Nariz Arrebitado*, em 1921, caracterizou-o, na capa, como livro de leitura para as segundas séries.

estamos valorizando o livro mais que o ato de ler, mais a posse que o processamento.” Portanto, a informação, sim, é subsidiária do texto escrito, que a encerra; mas o conhecimento não, este é produzido pela ação intelectual do homem, ao trabalhar cognitivamente a partir da informação, matéria bruta para a produção do conhecimento, formado, em muitas situações, no momento mesmo da leitura. Esta compreensão de leitura como processo intelectual gerador do conhecimento, a partir do contato com as informações presentes nos textos, é perceptível nas palavras de Brito (2011, p. 83):

Ler é uma ação intelectual, através da qual os sujeitos, em função de sua experiência, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos escritos. A leitura se faz sempre sobre textos que se dão a ler, textos que trazem representações do mundo e com as quais o leitor vê-se obrigado a negociar, já que “ao ler um texto o leitor mobiliza dois tipos de ‘informação’: aquelas que se constituíram em sua experiência de vida e aquelas que lhe fornece o autor em seu próprio texto.”

3.3.2. Segundo problema advindo da compreensão equivocada sobre a posição do conhecimento no contexto de ensino-aprendizagem do literário – a incompreensão sobre o ensino de análise linguística

Esta questão é bastante ilustrativa do quanto os extremismos em educação conduzem a práticas equivocadas. Quando os PCN denunciam uma prática equivocada de ensino do literário nas escolas, relatando que a literatura não deve ser tratada como simples “expedientes de tópicos gramaticais”, não se está dizendo que o texto literário não possa ser analisado linguisticamente. Sabe-se que a utilização de resumos de obras literárias, fragmentos, resenhas, informações sobre contexto histórico, autor e obra são insuficientes para a concretização da experiência literária, conseguida apenas pelo ato de leitura do texto literário integral, por parte do aprendiz. Mas, cumpre observar, que, na escola, o letramento literário não se dará de forma completa se ficar apenas na leitura do texto literário pelo aprendiz. É necessário o compartilhamento dos sentidos do texto, construídos de forma única, pois este sentido é construído pela interação obra e leitor, uma interação nunca reproduzida de forma igual, nem mesmo quando uma obra é revisitada, em outro momento da vida, pelo mesmo leitor (será que esta é, realmente, a mesma pessoa?). E este compartilhamento, na escola, deve ser permeado pela análise dos meandros da linguagem, pelos recursos expressivos que configuram um modo de dizer inusitado, gerador de prazer, mas fruto de uma ação laboriosa. Cos-

son (2009, p. 28) combate o pensamento falacioso expresso na máxima de que “qualquer tentativa de tornar uma obra em objeto de discussão mais específica do que a enunciação do êxtase redundará na quebra de sua aura.” O mesmo autor, na defesa de um ensino investigativo, aprofundador dos conhecimentos sobre as formas de expressão possibilitadas pela linguagem, afirma que:

O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no poder que ilumina e não na escuridão da ignorância. (COSSON, 2009, p. 29).

O ensino do letramento literário na escola não deve prescindir do estudo do texto, da análise literária e linguística. Somente se deve atentar para que os aspectos de primazia não sejam sucumbidos pelos aspectos auxiliares, acessórios. Como nos ensina Mendonça (2006), ao falar do ensino da língua, “o fluxo natural da aprendizagem é: da competência discursiva, para a competência textual até a competência gramatical (também chamada por alguns de competência linguística).” O ensino do literário, portanto, não deve desvincular-se da análise literária e até mesmo da análise linguística, que devem ser requisitadas *apenas e quando* forem necessárias para uma maior compreensão da obra literária em pauta. Deverão, portanto, atuar na posição que lhes pertence, a de item acessório, prontos para entrarem em cena sempre que forem necessárias para uma maior experiência de fruição do literário, aspecto primordial letramento literário.

4. Conclusão

A abordagem realizada até aqui confirma que a relação entre ensino formal e letramento literário está longe de constituir um campo tranquilo; mas, com a adoção de uma postura reflexiva sobre a própria prática, aliada ao estudo e análise das origens do pensamento sobre o literário e ainda das postulações de autores contemporâneos os professores poderão compreender que o letramento literário se alicerça duplamente: por um lado, no sensível (fruição), e, por outro, no inteligível (cognitivo). Esta compreensão é o principal alicerce para o desenvolvimento de uma prática equitativa em relação ao literário, uma prática que, garanta aos alunos a fruição do objeto estético, ao oportunizar-lhes o exposto a seguir, nesta ordem de prioridades: a) momentos de leitura de textos literários, na íntegra; b) momentos de compartilhamento dos sentidos constru-

idos no ato da leitura; c) e, ainda, *quando necessário*, momentos de problematização e análise dos aspectos internos da linguagem literária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad.: Eudoro Souza. Porto Alegre: Globo, 1966.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – 1ª a 4ª séries: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2011.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. *Competências e habilidades: da proposta à prática*. São Paulo: Loyola, 2002.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

OSORIO, Luiz Camillo. *O formalismo da estética kantiana: considerações sobre uma incompreensão*. 1995. Disponível em: <http://www.oquenofazpensar.com/adm/uploads/artigo/formalismo_da_estetica_kantiana_consideracoes_sobre_uma_incompreensao/n9camillo.pdf>. Acesso em: 16-04-2012.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida *et alii*. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Sobre *Leitura e Saber*, de Anne-Marie Chartier. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MA-

CHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PLATAÃO. *A república*. São Paulo: Martin Claret, 2011.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TROMBETTA, Gerson Luís. *Harmonia e ruptura: a crítica da faculdade do juízo e os rumos da arte contemporânea*. 2006. Tese (de doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/FILOSOFIA/Teses/Gerson_Luis_Trombetta.pdf>. Acesso em: 25-08-2012.