

MODELOS DE LETRAMENTO LITERÁRIO E ENSINO DA LITERATURA: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS

LITERARY MODELS OF LITERACY AND EDUCATION LITERATURE: PROBLEMS AND PROSPECTS

Mirian Hisae Yaegashi Zappone¹

Resumo

Este artigo discute conceitos de letramento, a saber, os modelos autônomo e ideológico de letramento, compreendidos como práticas sociais que usam a escrita, relacionando-os ao uso da escrita literária. Assim, propõe a apropriação dos referidos conceitos a fim de que se possa compreender o ensino da literatura. Como conclusões da aplicação teórica desse referencial, o texto apresenta um quadro geral do ensino da literatura no Brasil, observando práticas de letramento literário verificadas por meio de história, ainda que panorâmica, do ensino de literatura em nosso país.

Palavras-chave: Ensino de literatura, letramento literário, leitura, escola.

Abstract

This article discusses concepts of literacy, namely standalone templates and ideological literacy, understood as social practices that use the writing, the use of literary writing. Thus proposes ownership... of these concepts in order to understand the teaching of literature. Theoretical conclusions that application implementation, the text presents a general framework of teaching literature in Brazil, observing practices verified literary literacy through history, albeit overview of teaching literature in our country.

Key words: teaching literature, literary reading literacy, school.

MODELOS DE LETRAMENTO LITERÁRIO E ENSINO DA LITERATURA: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS

Trilhando conceitos: letramento e modelos de letramento

Durante muito tempo, teóricos da área da lingüística bem como da educação estiveram preocupados com a questão da alfabetização, entendendo-a como uma competência individual relativa ao uso da escrita e da leitura. Eles se preocupavam com as habilidades que as pessoas desenvolviam quando liam ou escreviam e assim surgiram muitos estudos explicativos sobre, por

exemplo, como a leitura acontecia, sobre os processos cognitivos que as pessoas efetuavam quando liam, sobre as habilidades necessárias para realizar leitura ou escrita e outros, situando sempre as questões da escrita e sua leitura no âmbito individual.

Como tais estudos se pautavam em questões individuais, eles acabavam não se preocupando com um aspecto importante relativo aos *efeitos* que os usos da leitura e da escrita poderiam acarretar não só em indivíduos, mas em grupos de pessoas. Ou seja, havia uma lacuna nos estudos sobre escrita e leitura que vieram a ser preenchidos com os estudos do que se chamou *letramento*. Assim, tais estudos expandiram o foco de atenção sobre a leitura e escrita do âmbito individual para o social. Algumas

¹ Universidade Estadual de Maringá - Departamento de Letras

áreas de interesse desses estudos preocupam-se com questões tais como: 1) o desenvolvimento social que acompanhou os usos da escrita a partir do século 17; as mudanças sociais, políticas, econômicas relacionadas aos usos da escrita; 3) os efeitos das práticas de letramento em grupos sociais específicos. (KLEIMAN, 2004).

Como a própria gênese dos estudos de letramento evidencia, a distinção letramento e alfabetização é importante para que se possa compreender melhor o conceito de letramento. Segundo alguns pesquisadores (Kleiman, 2004, Soares, 1998), a alfabetização está relacionada a uma tecnologia que se adquire para efetuar-se leitura e escrita. Ela envolve, por exemplo, o treino de habilidades motoras para o uso de instrumentos para a escrita (lápiz ou caneta) para escrever, o modo de associar letras e palavras ao ler, o aprendizado dos elementos gráficos da escrita tais como a noção de paragrafação, de linhas, da leitura como um movimento dos olhos que se dá da esquerda para a direita e de cima para baixo, a percepção de que letras representam sons e que alguns sons são representados por mais de uma letra etc. Enfim, a alfabetização envolve os processos de aquisição da escrita e da leitura. Portanto, alfabetizar alguém significa torná-lo capaz de desenvolver essa tecnologia da escrita (codificação de uma língua) e da leitura (descodificação).

Como se trata de uma tecnologia, os processos de alfabetização podem ser diferentes dependendo do suporte do texto. Escrever em um papel implica uma tecnologia de escrita ao passo que escrever em um teclado de computador envolve, certamente, outra tecnologia.

Retornando à distinção letramento e alfabetização, observamos que a palavra letramento, por sua vez, abarca a idéia de ação devido à presença do sufixo *mento* em sua composição. Ao mesmo tempo, tem-se o prefixo *letra*, que vem do latim – *littera*, como indica Soares (1998). Assim, letramento indica a ação de letrar-se, de tornar-se letrado. Kleiman (2004) define o termo como se vê abaixo:

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. (Kleiman, 2004, p.19)

O conceito apresentado refere-se a letramento como um conjunto de práticas sociais. Como práticas sociais, podemos compreender todas as ações que fazemos em grupo, ações como, por exemplo, fazer compras, participar de uma missa ou culto, ir a uma reunião de escola de filhos etc. Entretanto, as práticas sociais recebem, no conceito de Kleiman, uma restrição semântica, pois as práticas das quais fala a autora não abarcam *todas* as práticas sociais, mas apenas algumas, a saber, as que usam a escrita. Logo, o campo de compreensão da expressão “práticas sociais” torna-se mais especializado. Envolve as práticas sociais que usam a escrita, tais como assistir a um filme legendado, conversar sobre como escrever uma carta para reclamar de algum produto defeituoso a um fabricante, ler um trecho da bíblia em culto religioso etc. As práticas sociais que usam a escrita, portanto, referem-se a que ações que são realizadas em nossa interação social e que envolvem, de algum modo, a escrita.

O conceito apresentado por Kleiman (2004) apresenta, também, uma outra especialização: além de abarcar práticas sociais que usam a escrita, essa escrita é usada enquanto tecnologia (no sentido de alfabetização do qual se falou anteriormente) e enquanto sistema simbólico, ou seja, esta escrita é usada como forma de significar coisas, idéias, fatos etc. E, finalmente, a última parte da conceituação: essas práticas sociais que usam a escrita são praticadas em contextos específicos, em situações demarcadas e para objetivos específicos, o que significa que são inúmeras as funções ou objetivos para os quais se podem usar a escrita em nossa sociedade.

Observando o conceito de letramento apresentado por Kleiman (2004), podemos notar que, efetivamente, ele envolve muitos tipos de usos da escrita, já que há inúmeras práticas sociais que usam a escrita e há inúmeros objetivos para os quais essas práticas podem ser efetuadas nos mais diversos contextos. Logo, podemos inferir que o letramento é um fenômeno muito amplo e que não está restrito apenas ao circuito escolar, ao espaço da escola.

A escola é, certamente, um lugar privilegiado onde se efetuam práticas de letramento, mas tais práticas estão muito ligadas a um tipo de letramento, a alfabetização. Se observarmos algumas atividades escolares com leitura e escrita, veremos que elas se voltam, mais especificamente, para o processo de aquisição de códigos (sejam numéricos ou alfabéticos). A escola tem como uma

de suas metas principais o desenvolvimento de capacidades individuais relacionadas ao codificar e decodificar da língua e não volta sua atenção para os modos como essas práticas podem fazer sentido na vida de seus alunos, o que transformaria a leitura e a escrita em atividades muito mais significativas para os estudantes.

Um aspecto importante que se pode apontar com relação ao letramento existente na escola é que ele possui uma característica particular: tal modelo enfatiza sobretudo o texto escrito, considerando-o uma *forma autônoma*, pois a escrita é entendida como produto completo em si mesmo, e cujos significados independem de seu contexto de produção, já que o funcionamento lógico da escrita, o modo como as palavras se articulam são considerados aspectos suficientes para que as pessoas interpretem o escrito. Por isso, o letramento escolar foi caracterizado por pesquisadores como um *modelo autônomo de letramento*, já que todas as atividades com a escrita propostas neste ambiente são feitas com base no texto, de modo que esse é considerado suficiente para produzir um significado que está nele presente e corporificado.

Embora tal concepção tenha se construído ao longo do tempo em que a escrita ganhou proeminência nas sociedades letradas, certamente, tal concepção de texto foi corroborada e difundida mais enfaticamente a partir do estruturalismo cuja concepção de língua ancorava-se na imanência do texto e em sua funcionalidade como aspectos suficientes para a produção de sentido, centrando suas análises na língua enquanto produto acabado e estático, distanciada, portanto, das situações reais de seu uso.

Outro dado fundamental que decorre da ênfase a essa característica da autonomia é que, vista dessa forma, a escrita é concebida como um tipo de comunicação, muito diferente, por exemplo, da linguagem oral. Na oralidade, o(s) sentido(s) que criamos para a linguagem depende das identidades dos falantes, das relações que esses falantes têm uns com os outros, relações que vão sendo construídas e reconstruídas durante o processo de comunicação. Na fala, os sentidos vão sendo “negociados” entre os envolvidos na interação.

Para discutir de forma mais enfática essas relações entre oralidade e escrita, podemos nos reportar à distinção entre “escrito” e “escrita”, proposta por Rojo (2006), que compreende o primeiro como a grafia ou materialização da palavra falada, ao passo que a escrita relaciona-se à noção de texto, ou seja, trata-se de um escrito que possui

uma autonomia em relação à palavra falada, já que tem uma significação que emerge dele próprio e que se põe em relação a outras enunciações. Assim, a escrita deve ser entendida em seu plano enunciativo ou discursivo e “não apenas a partir de sua materialidade gráfica” (p.54). Balizando sua discussão sobre escrita e oralidade sob esse viés, Rojo (2006) mostra que ambas se diferenciam basicamente pela “relação que o sujeito enunciador estabelece com os parâmetros da situação social e material de produção enunciativa (lugar de enunciação, interlocutores, temas, finalidade da enunciação)” (p.55), sendo que, na fala, tal relação é de *implicação* do locutor na situação de produção e de *conjunção* de mundos de referência, ao passo que, na escrita, há uma autonomia do locutor em relação à situação de produção e de *disjunção* entre os mundos de referência da situação de produção e do texto ou discurso. Entendendo a escrita e a oralidade (língua falada) por uma perspectiva enunciativa, Rojo compreende que há inúmeras relações entre oralidade e escrita:

Nessa perspectiva enunciativa, de que “língua falada” e da apropriação de que “escrita” ou letramento estamos falando? Abre-se aqui, de imediato, uma multiplicidade enorme de relações entre os orais e os escritos, pensados estes discursivamente e não mais na simplicidade de suas materialidade básicas (som e grafia). Falar, então, da escrita seria falar da multiplicidade de escritos que circulam em esferas privadas e públicas e que mantêm relações complexas com os orais que também circulam nestas esferas, em diferentes situações. (ROJO, 2006, p.56)

Observando, portanto, que oralidade e escrita se aproximam, a autora mostra que parecem infundadas as posições que separam radicalmente o oral e a escrita, pois discursivamente, entre ambas há “relações complexas de hibridização de gêneros e de modalidades” (p.68).

Como se pode notar, a interação via oralidade ou a comunicação oral é realizada de forma muito diferente da interação proposta ou subjacente na interação que acontece por meio da escrita tal como observada no modelo autônomo de letramento que se apresentou. Na verdade, no modelo autônomo, a forma de interação com o texto proposta para o estudante acaba se contraponto e até se chocando com o modelo de interação vivenciado comumente

pelo aluno na sua prática com a língua, pois, via de regra, os alunos ao chegarem à escola estão mais acostumados a falar do que a ler.

Fora do espaço escolar, entretanto, podemos observar outras formas de letramento, ou seja, outros usos da escrita em contexto diversos como os da família, de comunidades religiosas, do ambiente de trabalho das pessoas, de associações ou clubes, das relações sociais etc. Observando esses diferentes modos de letramento, Street (1984) procurou mostrar que todas as práticas de letramento são consequências da cultura e das estruturas de poder de uma sociedade onde o indivíduo se situa. Por isso, as práticas de letramento mudam segundo o contexto em que se desenvolvem. Assim, ao descrever ou caracterizar essas outras práticas de letramento, Street (1984) as nomeou de *modelo ideológico de letramento*. Ele assim o fez, pois considerou que os significados que escrita assume para os grupos sociais dependem do contexto e das instituições onde a escrita foi adquirida. Para ele, o(s) sentido(s) de um texto não estão “grudados” em sua forma, no modo de organização de suas palavras, dos parágrafos e de outros elementos de textualidade, mas dependem dos contextos e das instituições em que a escrita é adquirida e praticada. Portanto, as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder.

Como se pode notar, o modelo ideológico proposto por Street (1984) acaba se contrapondo ao modelo autônomo existente na escola, que considera os significados dos textos como uma mera função do modo de organização interna que os textos possuem.

Apresentada a distinção entre os dois modelos de letramento, chegamos à questão que pretendemos discutir: por meio da descrição dos dois modelos de letramento, notamos que a escola desenvolveu um modelo de letramento, ou seja, um uso ou certas práticas de uso da escrita que a transformaram em uma forma autônoma, no sentido já discutido, e que esse modelo de letramento se choca com outros modelos de letramento presentes em outros espaços sociais diferentes da escola. Discutir de que modo tais conceitos e distinções podem ser pensados no caso da escrita literária e do ensino da literatura auxiliam a compreensão e problematização do ensino da literatura na escola brasileira.

Letramento literário e suas relações com o ensino de literatura

Ao entender o conceito de letramento como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita como um sistema simbólico, e que a usam dentro de padrões tecnológicos para finalidades específicas e em contextos específicos, a apropriação do conceito ao campo dos estudos literários pode ser pertinente, se operarmos uma modulação fundamental: trabalhar com a escrita mencionada no conceito, mas compreendida dentro das especificidades concernentes aos textos literários. Se considerarmos a literatura como um tipo de escrita que se especifica e se distingue de outros tipos de escrita, o conceito de letramento mostra-se bastante produtivo para o entendimento de alguns aspectos que tangem os modos de produção, recepção e circulação da literatura e conseqüentemente, seu ensino.

Já que uma condição para apropriação do conceito é estabelecer a especificidade da escrita a que nos referimos quando falamos em letramento literário, e o terreno das definições e conceituações são sempre movediços, acata-se, nesta situação, a sugestão de Hansen (2005) que sugere compreender a literatura a partir de um traço fundamental: o seu caráter de ficcionalidade, já que antes de outras especificidades apontadas pela crítica ao longo da história, o literário está presente num texto quando é possível lê-lo como sendo o resultado de um ato de fingir (Hansen, 2004, p.16). Ao mesmo tempo, é importante ressaltar, este texto que operacionaliza este fingimento do possível é, também, imotivado, pois:

(...) suas asserções [do discurso literário] não implicam a identidade entre o discurso e a materialidade das coisas e dos estados de coisas figurados nele. A materialidade das coisas é posicionada, situada, perspectivada ou dramatizada: o texto efetua uma materialidade auto-referencial ou pseudo-referencial, pois a existência real das coisas ou eventos representado nele não é pertinente para sua significação. (Hansen, 2005, p.19)

Demarcando, mesmo que sumariamente, os contornos do tipo de escrita que interessa aos estudos literários, a saber, a escrita imotivada, gratuita, cuja marca fundamental seria a ficcionalidade que se opera por diversas formas figuração mimética (dramática, lírica, narrativa, épica), podem ser feitas algumas colocações sobre letramento literário. Um primeira observação refere-se ao fato de que, considerando a origem dos estudos de letramento e suas articulações teóricas, o

letramento literário não pode ser considerado apenas como o estudo das práticas sociais de leitura do texto literário ou, como tem se tornado ponto comum, os usos sociais ou públicos de leitura da escrita literária. É preciso matizar melhor tais conceitos. Uma primeira sugestão nesse sentido, seria pensar o conceito de letramento aplicado aos estudos literários. Assim, diante da concepção de letramento já exposta, teríamos as seguintes proposições para a compreensão de letramento literário:

1 - O Letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade. Isso equivale a dizer que, embora o conceito de literatura sido construído no seio da cultura burguesa, particularmente por classes abastadas que, por meio tanto da produção quanto do consumo de certos textos, produziram um certo gosto e sensibilidade relativos aos textos, não são apenas os textos que pertencem a essa tradição – ocidental, eurocêntrica, masculina, branca – que podem figurar como suportes para literário. É certo que esses textos, arrolados nas histórias da literatura e dos quais se ocupa a crítica literária representam o corpus mais utilizado no espaço escolar, onde são, efetivamente, legitimados pela autoridade concedida a instituição escolar.

Entretanto, esses textos não são únicos suportes para o literário. Se o letramento literário pressupõe práticas que usam a escrita literária, pensada como um gênero de discurso que pressupõe a ficcionalidade como traço principal, é possível observar letramento literário em inúmeros outros espaços que não apenas a escola. Assim, constituem práticas de letramento literário a audiência de novelas, séries, filmes televisivos, o próprio cinema, em alguns casos a internet, a contação de histórias populares, de anedotas etc.

2 - Como o letramento implica usos sociais da escrita, saindo da esfera estritamente individual, infere-se que o letramento literário está associado a diferentes domínios da vida (o letramento implica usos da escrita literária para *objetivos específicos* em *contextos específicos*) e, nesse sentido, seria interessante pensar em quais contextos ou espaços sociais podem ser observadas essas práticas de letramento literário que são plurais. Assim, alguns usos sociais poderiam ser assinalados por: 1) adaptações de textos literários para a televisão, teatro, cinema, 2) por leituras não canônicas, ou seja, leituras não necessariamente ancoradas na

história de leitura de textos produzida por críticos ou pela academia, 3) pela leitura de textos não canônicos sobre os quais pouco se sabe ainda hoje (leitura de romances cor-de-rosa, por exemplo, leitura de best-sellers e outros textos ficcionais que são estão à margem do letramento literário escolar etc), mas que já começam a ser estudadas com mais ênfase por historiadores da leitura e do livro, 4) a apropriação de textos não produzidos inicialmente como textos ficcionais, mas que funcionam como tal diante de certos públicos que deles se apropriam numa atitude de gratuidade, estabelecendo com eles uma relação de ficcionalidade e de gratuidade, tais como matérias jornalísticas, depoimentos etc.

Por meio dessas diferentes práticas, podem-se observar finalidades e contextos distintos do letramento literário bastantes diferentes do letramento escolar. Na escola, a leitura literária serve, precipuamente, para o atendimento de tarefas escolares solicitadas pelo professor (preencher fichas de leitura, fazer resumos da história, fazer provas de leitura etc). Entretanto, as práticas de leitura e mesmo de produção de textos literários podem estar ligadas a outros objetivos como o prazer, o conhecimento, a aquisição de um status de leitor diante de um grupo, já que a leitura constitui, para algumas classes sociais um critério de distinção cultural, evasão etc.

3 - Como as práticas de letramento e, conseqüentemente, as práticas de letramento literário são “enformadas”, padronizadas ou determinadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, nota-se que há formas de letramento mais dominantes, mais valorizadas e influentes do que outras. No caso da literatura, é evidente que as práticas de letramento literário realizadas no espaço escolar são as mais visíveis e valorizadas. Sobre tal questão, os modelos de letramento apresentados (autônomo e ideológico) podem ser muito operacionais para se compreender formas de letramento literário;

4 - O letramento e o letramento literário são historicamente situados. Quando se observa na conceituação de letramento que os usos da escrita são práticas sociais, deduz-se que tais práticas são efetuadas ou realizadas por indivíduos ou grupos que se constituem como identidades sociais distintas, específicas. Por isso, como tais práticas são realizadas por identidades diferentes, os modos de fazer uso da escrita literária e sua leitura também são diferenciados, pois são construídos historicamente. Isso pode ser facilmente observado, por exemplo, em comunidades minoritárias onde a

orientação de letramento é bastante diferente de grupos majoritários. Para certa comunidade, a leitura de textos poéticos pode não fazer sentido e, por isso, nem serem conhecidos textos poéticos, ao passo que os modelos ficcionais veiculados pela televisão podem constituir grande fonte de evasão. Significativo para a compreensão dos diferentes letramentos seria verificar os elementos, situações e contextos que os determinam, tais como nível de escolaridade dos indivíduos, formas de exposição ao escrito, valorização do escrito, enfim, um conhecimento das orientações de letramento de diferentes grupos sociais que podem se distinguir por relações culturais, econômicas, étnicas, de gênero etc.

Como se nota, o conceito de letramento, aplicado ao estudo da literatura mostra-se bastante fértil, pois permite uma compreensão do literário situada para fora dos domínios estritamente ligados ao texto e abrem perspectivas para o estudo de variados aspectos relacionados ao modo como se constroem os padrões sociais de letramento literário que levam à efetuação de diferentes práticas em diferentes contextos. Conhecer as práticas de letramento literário presentes na escola bem como as práticas de letramento literários presentes em diferentes âmbitos sociais podem contribuir para que se possa pensar nas relações entre essas duas esferas, escola e vida social, fazendo-as convergir para formação de indivíduos com graus de letramento e de letramento literário cada vez maiores.

Para tal, a distinção dos modelos autônomo e ideológico de letramento parecem ser bastante significativos e operacionais. Uma primeira observação refere-se ao fato de o letramento literário ser mais visivelmente observado no espaço escolar, uma vez que a leitura de textos literários fora da escola é bem menos visível. Afinal, *quem* e *como* se lê ficção no Brasil? A pergunta matiza um importante campo de pesquisa certamente. Assim, vemos que as práticas de leitura do texto literário a que temos maior acesso são aquelas realizadas pela escola e que estas, também, podem ser emolduradas no modelo autônomo de letramento, pois consideram a autonomia do escrito como fonte suficiente para a produção de sentidos do texto.

No caso da escrita literária, o aspecto da autonomia torna-se ainda mais evidente do que em outros tipos de escrita, pois esta autonomia de sentido está relacionada a outros fatores não diretamente relacionados à fatura do texto ou a seu modo de organização, como no caso dos textos não-

literários. Evidentemente, este aspecto também é extremamente pertinente, ou seja, contam na leitura do texto literário, todos os elementos propriamente textuais, mas, além deles, são de importância capital, os códigos relativos aos gêneros literários (da poesia, da epopéia, da narrativa de ficção, da crônica, do romance etc), as convenções da escrita literária que são particulares de tempos e de espaços específicos (as convenções de escrita do romance brasileiro no séc.19, as convenções da escrita dramática na Inglaterra do séc. 16, as convenções de escrita do modernismo, por exemplo, e inúmeras outras). Além destas convenções, há outro elemento fundamental para a leitura do texto literário na escola que é a voz ou posição da crítica. Mesclando-se com os elementos já abordados, o texto literário só tem seu sentido descortinado por meio da chave de compreensão dada pela crítica ou pelas vozes da crítica. São essas vozes que organizam tanto as convenções quanto os códigos pertinentes aos textos, conduzindo a leitura do professor e do aluno por meio, inicialmente, da crítica, da historiografia, cujas idéias e valores reverberam no livro didático.

Não se trata aqui de discutir a pertinência desse modelo de letramento literário, pois, certamente, esses elementos são importantes para a leitura do texto literário. O que deve ser questionado é a forma como tal modelo aparece ou se concretiza na vida do aluno e, nesse caso, o que se observa, é que não há uma explicitação das regras do jogo. Professor e alunos trabalham com a escrita literária apenas aceitando os sentidos já construídos criados ou propostos para os textos literários sem compreender as razões porque eles são pertinentes.

Nesse sentido, para que o modelo autônomo alcance, no mínimo, uma coerência, seria preciso explicitar para o aluno o tipo de leitura pretendida e oferecer a ele condições para que se apropriasse dos modelos, convenções e códigos fundamentais para a compreensão da escrita literária. Ainda nesta direção, poderíamos pensar se a escola, com a estrutura atual, teria condições de oferecer ao seu aluno todo esse embasamento quando isto parece ser difícil de ser feito até mesmo com textos referenciais. Sem o conhecimento dessas regras ou convenções, entretanto, a leitura literária fica sendo um grande faz-de-conta, pois os alunos raramente compreendem o texto, raramente produzem para ele sentidos pertinentes e terminam por acatar as vozes (do professor, da crítica, do livro didático) que dizem que o texto significa isto ou aquilo, pois lhes faltam as chaves de compreensão. Assim, é mais

fácil decorar que Clarice Lispector produz uma prosa intimista do que ler seus textos e descobrir neles o intimismo.

Outro aspecto importante a ressaltar com relação a este modelo autônomo é que ele pressupõe um leitor plenamente situado no mundo da escrita como um leitor já iniciado. Não considera de maneira alguma as orientações de letramento dos escolares. Em tal modelo, os estudantes são vistos como um grupo heterogêneo, com a mesma orientação de letramento, na qual a leitura e o contato com livros fosse uma condição “natural” a todos eles. Ignora que muitos têm dificuldades, inclusive, com a própria decodificação dos textos (principalmente nos estágios iniciais de escolarização) e trabalha textos literários como se esses fizessem parte da vida de todos os estudantes quando grande parte deles não está familiarizada com a escrita ficcional, seja ela poética, dramática, narrativa etc. Assim, muitas vezes, a leitura torna-se uma atividade completamente sem sentido, já que se somam vários aspectos contrários a uma apropriação crítica dos textos: a) uma orientação de letramento que não valoriza formas ficcionais, b) a ausência, no espaço escolar, de uma formação adequada do estudante de literatura que não favorece o acesso às convenções de leitura necessárias à leitura do texto literário, c) a valorização excessiva da autonomia do texto literário cujos sentidos são previamente estabelecidos pela crítica e pela historiografia literária e corroborados pelos livros didáticos ou mesmo pelo professor, d) completa desconsideração, por parte da escola, de outras formas de letramento literário vivenciados pelo aluno fora do ambiente escolar (telenovelas, anedotas, livros prescritos da tradição escolar tais como best-sellers, romances de mocinha, ficções de revistas de variedade, ficção erótica, quadrinhos etc) que compõem um universo de leituras ficcionais já acessadas e valorizadas pelos estudantes.

No caso de alunos com mais tempo de escolarização, a desconsideração da orientação de letramento dos alunos leva a supor que todos têm acesso aos textos literários, por isso, o livro didático de literatura apresenta apenas excertos de textos, pressupondo que o aluno possa chegar ao texto integral. Ora, se essa não é a realidade de muitos alunos e, desse modo, o texto literário torna-se um objeto inacessível por duas vias: seja pela sua ausência material na vida do aluno, seja pela impossibilidade de acessar sentidos para ele pela

falta de um instrumental adequado que deveria ser oferecido pela escola.

O ensino da literatura no Brasil e a prevalência do modelo autônomo de letramento literário

Certamente, há muitos modos de ler literatura, como se observou anteriormente se considerarmos a perspectiva do modelo ideológico de letramento literário. Pode-se lê-la apenas como forma de memória e recitação em festejos escolares e outros, como exercício ou treino para os olhos do leitor, de forma que se consiga maior rapidez na decodificação das palavras, consistindo, portanto, um exercício mecânico de leitura. Pode-se, ainda, indagar-se sobre o sentido dos textos literários, utilizá-los como forma de evasão, como motes de vida; pode-se, simplesmente, apreciar um poema, por exemplo, pela forma sonora e rítmica que possui ou até utilizá-los como forma de ornamentação de um discurso. São essas diferentes práticas de letramento literário que podemos encontrar em nossa sociedade.

Ao refletir sobre a leitura da literatura na escola, espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas letradas, entre elas, a leitura dos textos literários, esta seção tem o objetivo de discutir alguns aspectos de leitura escolar de textos literários efetuados ao longo da história, no Brasil, e que acabaram por constituir, segundo a reflexão teórica deste texto, o modelo autônomo de letramento literário. Tais aspectos abarcam algumas práticas ou imagens da literatura que se geraram negativos reflexos sobre ensino de literatura atual.

Na escola de hoje, a leitura da literatura, como se viu anteriormente, tem sido relegada a um segundo plano, já que os textos referenciais constituem o material preferencial de leitura. Seja em função dos Parâmetros Curriculares ou mesmo das diretrizes educacionais, o que se observa nos livros didáticos é uma profusão de textos como bulas, cartas, receitas, cartazes e outros já que o objetivo é aproximar, cada vez mais, as práticas de leitura da escola das práticas de leitura efetuadas fora da escola, propósito absolutamente pertinente. Segundo pesquisa realizada com professores de várias regiões do Brasil, na qual se objetivou mapear, por meio de depoimentos de professores, as práticas de leitura escolar, observou-se que os textos literários ocupam pequeno espaço no rol de textos, sendo as narrativas infanto-juvenis mais presentes, em detrimento de outros gêneros literários. (ZAPPONE, 2001).

Como já se destacou, esse apagamento da literatura na escola deve-se, em parte, ao caráter utilitarista da sociedade burguesa de moldes capitalistas da qual a escola faz parte, mas também é consequência dos modos de ler poesia praticados na escola brasileira ao longo dos anos. Em pesquisa sobre o ensino de literatura e língua no Brasil, a partir do levantamento e análise dos programas de ensino do Colégio Pedro II, escola secundária da elite brasileira, Razzini (2000) evidencia que a leitura de textos literários seguiu, durante décadas, um princípio pragmático: lia-se com a intenção de aprender com os autores consagrados a escrita, a gramática e, em alguns momentos, civismo, geografia e regras de convívio social.

Razzini (2000) faz um levantamento dos programas do Colégio Pedro II durante os anos de 1838, ainda no período colonial, até o ano de 1971 e observa quanto foi duradoura a manutenção da disciplina Retórica e Poética e tardia a introdução da literatura nacional nos programas do referido colégio, passando a ser estudada apenas em 1857. Esse olhar histórico sobre o ensino da literatura permite observar o quanto o apagamento da literatura nos programas educacionais relaciona-se com a história de sua leitura na escola brasileira, já que o Colégio Pedro II pode ser compreendido como uma espécie de “espelho da nação”, como enfatiza Razzini (2000), pois era uma instituição modelar, cujos programas e práticas de ensino eram reproduzidos em outras instituições de ensino do país.

Sendo assim, interessa verificar quais eram os modos de leitura efetuados nessa escola modelo no vasto período de 135 anos, o que abarca, praticamente, quase um terço de nossa história. No período entre 1838 a 1857, são apenas anotadas aulas de “Retórica, Poética e Literatura Nacional”. A partir de 1858, é possível notar a ênfase em algumas atividades de leitura tais como a produção de composições a partir da leitura de autores clássicos, da literatura nacional e da literatura portuguesa, além da freqüente atividade de declamação de poemas e prosadores, como sumariza Razzini (2000) na apresentação do programa do ano de 1870:

Retórica e Poética – leitura e apreciação literária dos clássicos, estilo.

História da literatura em geral e especialmente da Portuguesa e Nacional, composição de discursos e narrações, declamação. (Razzini, 2000, 251)

A partir do ano de 1881, observa-se, nas aulas de Português, a inclusão de autores brasileiros contemporâneos (do séc. XIX) como modelos para escrita: “Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros do século atual: exercícios ortográficos, gramática e composição.” (Razzini, 2000, p.256). Para as aulas de literatura, no mesmo ano, registram-se:

Retórica, Poética e Literatura Nacional: estilo, teoria e histórico dos diferentes gêneros de prosa e de poesia, análise de estilo, composição, declamação.

Português e história literária: traços gerais e lingüística e principais períodos literários das línguas vivas e mortas. (Idem, ibidem).

A partir de 1891, ficam evidentes as atividades de leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros, a partir dos quais se estudava gramática e se propunham exercícios de composição como se vê em no programa de português desse ano:

Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses, exercícios ortográficos, revisão da gramática, composição.

Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses, exercícios cacográficos, revisão da gramática, composição. (RAZZINI, 2000, p.257)

A partir dessas indicações dos programas do Colégio Pedro II, a leitura literária era reduzida a uma estratégia de ensino de língua (gramática), e como modelo de escrita. As principais práticas de leitura dos textos literários observadas eram a leitura de excertos, entendendo-se por leitura a oralização dos textos, com vistas a uma boa recitação dos mesmos, do que se pode depreender a preocupação com uma leitura mecânica, que visava a reprodução ou decodificação do código, sem se importar com o sentido do mesmo. Assim,

evidencia-se a prevalência de um modelo de letramento e de letramento literário autônomo, pois centrado na autonomia do texto, considerando sua compreensão ou a construção de seus sentidos como uma simples consequência da descodificação das palavras do texto.

Como se viu anteriormente, no modelo autônomo de letramento literário, os sentidos dos textos estão, praticamente, determinados pelo modo de organização textual, desconsiderando completamente a situação e os contextos da leitura, bem como as identidades e histórias de leitura dos leitores. Na concepção ideológica do letramento literário, pressupõe-se que esses aspectos devem ser, opostamente à concepção autônoma, considerados enfaticamente para que os sentidos possam ser construídos, já que o letramento é historicamente construído e moldado pelas instituições sociais onde se realizam as práticas de letramento.

Embora tal forma de leitura da literatura enfatize o caráter apenas mecânico da leitura associada a uma abordagem historicista do ensino da literatura, já que tematizava os períodos de “evolução” literária, bem ao gosto determinista do século dezenove, ele predominou, sem grandes alterações, do final do século XIX até as primeiras décadas do século XX, propondo também objetivos civilistas e patrióticos, com ênfase ufanista na paisagem brasileira. Como assinalam Lajolo e Zilberman, tais textos tinham como inspiração similares europeus, cujas fórmulas literárias foram absorvidas por escritores nacionais:

Como se disse antes, a produção e circulação no Brasil desta literatura infantil patriótica e ufanista se inspira em obras similares européias. Vale a pena observar, por outro lado, que o programa nacional de uma literatura infantil a serviço de um determinado fim ideológico é bastante marcado por um dos traços mais constantes da literatura brasileira não-infantil: a presença e exaltação da natureza e da paisagem que, desde o romantismo (ou retroagindo, desde o período colonial), permanece como um dos símbolos mais difundidos da nacionalidade.

Estes apelos ao heroísmo e ao patriotismo, à devoção e ao sentimento filial se fazem, geralmente, em meio a uma evocação da natureza que tem sublinhados seus aspectos de riqueza, beleza e opulência. (ZILBERMAN; LAJOLO, 1985, p.39)

Um aspecto importante da produção literária para a infância que circulou nas escolas brasileiras e que condicionou, certamente, modos de leitura, foi sua ênfase no caráter modelar da língua nacional, como uma espécie de extensão do projeto ideológico ufanista. Desde cedo, incutiu-se no ensino da literatura a preocupação com o estudo da língua, cujos exemplos vinham, invariavelmente, dos textos literários:

O caráter de modelo exemplar que se examinou no plano temático manifesta-se, também, no plano da linguagem. Não por coincidência, data desse mesmo fim do século XIX uma séria preocupação com a correção de linguagem, presente na produção literária em geral, tornando-a, conseqüentemente, um modelo a ser seguido pelos estudantes. (ZILBERMAN; LAJOLO, 1985, p. 41)

Esse modelo é facilmente encampado pelas instituições de ensino e também pelos próprios autores, sobretudo aqueles que se propunham a escrever para a infância, como foi o caso de tantos: Coelho Neto, Olavo Bilac, Júlia Lopes de Almeida, Francisca Júlia, Carlos Jansen, Figueiredo Pimentel, Zalina Rolim e muitos outros. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985)

Como se pode notar, o projeto ideológico ufanista, civilista e pedagogizante encampando pela escola e efetuado por meio dos textos literários destinados à infância e juventude perduraram longo tempo no ensino de literatura no Brasil, podendo ser observado, inclusive, em projetos de ensino mais recentes como a reforma do ensino proposta por Gustavo Capanema em 1942:

Leitura (Far-se-á em trechos, em prosa e em verso, que tenham por assunto principal a família, a escola e a terra natal. Gramática e outros exercícios (vocabulário, ortografia e redação)

Leitura (Far-se-á por assunto principal a paisagem e a vida em cada uma das regiões naturais do Brasil. Gramática e Outros Exercícios (vocabulário, ortografia, redação e versificação)

Leitura (Far-se-á que, sempre subordinados à idéia geral de amor ao Brasil, tenham por assunto principal a conquista da terra, o melhoramento dela e a atualidade brasileira.

Leitura (Far-se-á, por já aspirar a constituir uma iniciação literária, em excertos da literatura brasileira e portuguesa, distribuídos em três classes: cartas, prosa literária e poesia. (Razzini, 2000, p.264)

Também nas décadas seguintes, durante os anos de 1951 a 1971, nota-se um prolongamento desse modelo de ensino de literatura associado ao ensino de língua, nesse momento, com ênfase no conhecimento historicista dos períodos literários. Entretanto, nota-se que se os textos literários não são mais lidos apenas como exercícios de recitação, depreendendo-se uma nova orientação para a leitura da literatura: existe uma tentativa de lê-los de maneira diferenciada, como se pode inferir pelo registro das atividades de “interpretação” e “análise literária”:

Curso Ginásial - Leitura e interpretação de excertos breves e fáceis de prosadores e poetas brasileiros dos dois últimos séculos, Redação, Gramática.

Curso Colegial – Leitura, interpretação, análise literária, comentário gramatical e estudo filológico de textos de autores brasileiros e portugueses. Composição (prosa e verso), Gêneros literários, Literatura Portuguesa (fases clássicas, romantismo, realismo e naturalismo, parnasianismo e simbolismo, fase contemporânea). (RAZZINI, 2000, p.266).

Como se pode notar pela citação, nesse momento, o ensino de literatura passa a enfatizar a aquisição por parte do aluno, de conhecimentos relativos à literatura tais como a questão dos gêneros, a análise literária, a periodização dos estilos de composição, conteúdos até hoje contemplados pelos textos didáticos que se propõem

a ensinar literatura. Deve-se mencionar que o conhecimento da historiografia sempre foi valorizado no ensino da literatura, de forma que grande parte dos materiais de leitura para aulas de literatura constitui-se de antologias de textos literários nos quais são arrolados textos e biografias de autores consagrados da literatura brasileira que respeitam um cânone estabelecido desde os primeiros historiadores da literatura, sendo esse rol de textos e autores acrescidos com o desenvolvimento das nossas letras, como comprova o estudo de Zilberman e Moreira sobre as principais histórias da literatura brasileira. (ZILBERMAN; MOREIRA, 1998)

Com a reforma de ensino proposta pela Lei 5.692/71, criaram-se as “Diretrizes e Bases” da educação nacional, transformando as etapas do ensino primário e colegial em *ensino fundamental* e o ensino secundário em *2º Grau*. É neste momento que aparece, nos programas do Pedro II, a disciplina de Comunicação e Expressão. A modernização dos nomes não implicou, entretanto, grandes mudanças nos modos de se ler literatura na escola, pois como se evidencia até mesmo por meio de uma consulta breve de livros didáticos desta década e da década seguinte (anos de 1980), os modos de ler literatura ainda se baseiam num modelo historiográfico, muitas atividades de leitura propostas voltam-se para aspectos gramaticais dos textos e muito ainda se pode encontrar do aspecto pedagogizante, encontrado nos programas de décadas anteriores.

Esta sumária história da educação literária no Brasil, focalizada por meio da análise dos principais conteúdos ministrados no Colégio Pedro II, objetiva mostrar que, longe de trabalhar o aspecto lúdico, ficcional, promoveu-se, ao longo do tempo, um processo de escolarização do texto literário que acabou por constituir certas práticas de letramento muito particulares.

Dentre as características observadas na presente discussão, destacam-se: 1) a prevalência da autonomia do texto, ou seja, a concepção de leitura que subjaz a essa prática é a de que as palavras contém, por si só, um conteúdo, um sentido independentemente do contexto, dos objetivos e dos sujeitos que caracterizam a situação comunicacional estabelecida no momento da leitura do texto literário. Basta, por isso, decodificar o texto para ter acesso aos seus sentidos. É por essa razão que, tanto professores de literatura quanto os textos didáticos têm dificuldades em desenvolver atividades de leitura que levem a uma boa interação entre textos literários e leitores. 2) em virtude da

dificuldade de compreensão do texto literário, a escola desenvolveu alguns mecanismos ou caminhos para facilitar a leitura da literatura, a saber, a utilização de conhecimentos sobre a historiografia literária, o conhecimento da biografia dos autores, do contexto histórico da produção do texto, das características estilísticas e estéticas dos textos. Grande parte das atividades de leitura propostos por materiais didáticos revelam essas práticas. São característicos, sobretudo no Ensino Médio, apostilas e livros que desencadeiam o estudo de um texto apresentando o período histórico de sua produção, características de seu autor, do período literário em que foi composto a fim de que o aluno possa identificar tais dados no texto. Ao fazê-lo, por meio de várias sugestões dos autores desses materiais didáticos, pressupõe-se o texto lido. Essas práticas ratificam a caracterização do letramento literário no espaço escolar como uma prática demarcada pela autonomia do texto. 3) A utilização de textos literários para finalidades pedagógicas, a saber, a inculcação de valores ideológicos, observada ainda hoje, seja de civismo, de bom comportamento, ou mesmo para o aprendizado da língua, como é mais comum em materiais didáticos do ensino fundamental nos quais os textos literários aparecem enfaticamente como exemplos de usos adequados da língua ou como exemplos de regras ou aspectos gramaticais que se deseja ensinar. 4) Foram valorizados nessa história apenas os textos que faziam parte de uma tradição burguesa, letrada, cujos valores, gosto e sensibilidade têm como exemplares as “obras” arroladas em suas principais histórias literárias, deixando de lado, outras formas de ficção utilizadas ou conhecidas. Assim, a leitura da literatura na escola acontece em um contexto – o espaço escolar e com objetivo claramente definido – realizar as tarefas escolares e tornar-se um leitor literário aquilatado pelo gosto e sensibilidade burgueses. Ao concluir o Ensino Médio, todo estudante deveria estar apto a ler, compreender e apreciar as grandes obras da literatura brasileira, dos árcades aos modernos a fim de saber aquilatar os contemporâneos.

Entretanto, não é essa a realidade que observamos.

Na história do ensino da literatura em nosso país, as práticas de letramento literário construíram-se segundo uma concepção autônoma, no sentido aqui apontado. Desse modo, foram colocados de lado ou em segundo plano a leitura do texto em si mesmo, o que deve pressupor, sempre, a conjunção de dois mundos, o do texto e do leitor. Entretanto,

como se viu, o universo do aluno, do leitor quase sempre é e foi desconsiderada, pois os sentidos pré-existent ao ato da leitura e são estabelecidos pelas personagens autorizadas a fixar-lhes, a saber, os críticos, a historiografia, o professor e o livro didático. Por essa razão, ler um conto, um romance ou uma poesia na escola transformou-se em sinônimo de atividade didática quase sempre enfadonha, já que não são explicitados para os alunos os modos pelos quais os sentidos são atribuídos para os textos e nem eles são convidados a interagir com os textos perscrutando-lhes os sentidos. Como consequência, ao invés de formar leitores que saibam apreciar a literatura, a escola forma leitores que a depreciam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se nota, o desenvolvimento de certas práticas de leitura levou à prevalência do modelo ideológico de letramento literário na escola brasileira. Como sabemos que as práticas de letramento são padronizadas pelas instituições de pelas relações de poder, e que são historicamente situadas, conclui-se que essas práticas foram moldadas por algumas instituições específicas: a escola, a crítica e historiografia literária que reverberam valores e práticas burguesas de leitura da literatura.

Entretanto, a discussão desenvolvida procurou evidenciar que esse modelo de letramento literário tem falhado no processo de formação de leitores eficazes dos textos literários. Quase sempre, ao final do processo de escolarização, são muitos os estudantes que deixam de ler os textos literários canônicos, e alguns chegam a demonstrar completo desprezo pelos mesmos. No diagnóstico dos problemas do ensino de literatura aqui delineado, soma-se outro problema: a desconsideração pela escola de outras práticas de letramento literário.

Como se viu, o letramento patrocinado pela escola é apenas um dentre vários outros letramentos. O mesmo se dá com o letramento literário: os indivíduos podem relacionar-se com o ficcional por meio de várias outras práticas, em contextos diferentes e com objetivos diferentes, tais como a internet, as novelas televisivas, as minisséries, as anedotas, os best-sellers, o cinema, o cordel, o rap, o teatro, formas ficcionais de variados gêneros com os quais os alunos se relacionam em outros contextos e que são desconsideradas pela escola.

Por tratar-se de uma instituição tradicional, cujas práticas foram moldadas num longo processo histórico e social, é certo que a escola dificilmente modificará os valores que subjazem ao ensino da literatura. Assim, por constituir um conjunto de práticas escolares com a escrita literária, o letramento literário de orientação autônoma presente na escola brasileira deve continuar sendo praticado.

Entretanto, para que o modelo alcance certa coerência, é imprescindível que os alunos sejam esclarecidos sobre seu propósito: formar um gosto literário de molde burguês, formar um leitor capaz de compreender e apreciar a literatura. Contudo, a aquisição deste gosto não implica, necessariamente, o descarte da leitura ou apreciação de outras formas ficcionais, já que o letramento literário está associado a diferentes domínios da vida e o letramento escolar é apenas um deles. Além da compreensão sobre os objetivos do ensino de literatura, é necessário que a escola propicie aos estudantes as habilidades necessárias para atingir esse fim, ou seja, que escola patrocine um ensino das convenções literárias que regem a construção da escrita ficcional, seja nos mais diferentes gêneros nos quais ela possa se manifestar (lírica, épica, dramática, narrativa etc). Finalmente, propiciar aos alunos estratégias de leitura que possam ao menos amenizar o caráter de autonomia do texto, levando-os a interagir efetivamente com o texto e produzir para eles sentidos pertinentes que não sejam mera reprodução dos sentidos aventados pela crítica e pelos autores de livros didáticos.

Também importante é o resgate das práticas de letramento literário efetuadas pelos estudantes em outros contextos diferentes da escola, que muito podem contribuir para a reflexão sobre o literário, uma vez que, muito embora constituam suportes e linguagens diversas, podem manter relações discursivas muito próximas com os textos canônicos.

Eis algumas considerações iniciais que se podem fazer a propósito da aplicação do termo letramento aos estudos da literatura. O campo parece fértil e aponta para a necessidade de verticalização das idéias aqui aventadas..

REFERÊNCIAS

- HANSEN, J.A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas, SP: mercado de Letras, ALB, São Paulo : Fapesp, 2005.
- KLEIMAN, A. B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (org.). *Os significados do letramento*. São Paulo : Mercado de Letras, 2004.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*. São Paulo : Ática, 1985.
- MOREIRA, M. E.; ZILBERMAN, R. *O berço do cânone*. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1998.
- PAIVA, A et ali (orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte : Autêntica, 2003.
- RAZZINI, M. P. G. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e ensino do português e de literatura (1838-1971)*. 2000. 278f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros de discurso? In: SIGNORINI, I (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas : Mercado de Letras, 2006, p. 51-74.
- STREET, B.V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TERZI, S.B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento*. São Paulo : Mercado de Letras, 2004.
- ZAPPONE, M. H. Y. *Práticas de leitura no Brasil*. 2001. 247f. (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

Recebido: xx/xx/xx
Aceito: xx/xx/xx

Endereço para correspondência: Rua São João, 117 – ap. 1402 - Maringá – Paraná - 87030 -200 – e-mail: mirianzappone@pop.com.br