

A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA: BREVES APONTAMENTOS

João Batista Pereira¹

RESUMO: Este artigo busca refletir sobre o declínio da prática de leitura na atualidade. Aludindo ao universo ficcional, as razões dessa afirmação aludem à permanência de um fazer literário ainda vinculado a referenciais canônicos, ao impacto das tecnologias que descentram a subjetividade do homem, além de um registro poético definido por agudas transgressões na linguagem. Documentos oficiais como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* sinalizaram uma reaproximação do leitor com a leitura, elegendo a intertextualidade, a interdisciplinaridade e o letramento literário como recursos didático-pedagógicos. Ao considerar o alcance e limites dessas práticas para envolver o aluno nas dimensões lúdica e estética do texto, concluímos que, ao rever as verdades e certezas absolutas da existência, a literatura reposiciona o indivíduo na sociedade, oferecendo-lhe outros sentidos em meio a sua difusa e fugaz presença no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Literatura; Letramento; Documentos oficiais.

RESUMEN: Este artículo busca reflexionar acerca del declive de la práctica de lectura en la actualidad. Aludiendo al universo ficcional, las razones de esta afirmación aluden a la permanencia de un hacer literario aún vinculado a referenciales canónicos, al impacto de las tecnologías que descentran la subjetividad del hombre, además de un registro poético definido por agudas transgresiones en el lenguaje. Documentos oficiales como la *Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional*, las *Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media* y los *Parámetros Curriculares Nacionales* señalizan una reaproximación del lector con la lectura, eligiendo la intertextualidad, la interdisciplinaridad y la literacidad literaria como recursos didático-pedagógicos. Al considerar el alcance y límites de esas prácticas para envolver al alumno en las dimensiones lúdica y estética del texto, concluimos que, al revisar las verdades y certezas absolutas de la existencia, la literatura reposiciona al individuo en la sociedad, ofreciéndole otros sentidos medio a su difusa y fugaz presencia en el mundo.

PALABRAS-CLAVE: Lectura; Literatura; Literacidad; Documentos oficiales.

I.

Um vaticínio não cumprido, recorrente ao longo do tempo, principalmente a partir dos anos 1960, quando teóricos, no rastro do Estruturalismo, propagaram a morte do autor, tem acompanhado a arte literária: o seu fim. Uma constelação de críticos profetizou este ocaso e elencou motivos para essa constatação, como lembra Leyla Perrone-Moisés, no artigo *O longo adeus à literatura*. Exemplos desse longo movimento já eram identificados no século XIX, nas iluminações profanas de Artur Rimbaud e nos obscuros componentes linguísticos da poética de Paul Valéry, que declarou o fim do romance. No século XX, essa profecia encontrou Jean-Paul Sartre como emissário: no epílogo da obra *O que é a literatura?*, ele advertia que nada garantia sua imortalidade; além de Maurice Blanchot, concluir que ela seguia em direção à sua essência, o desaparecimento. Ícone dessa proposição, Roland Barthes lamentava, em suas últimas aulas, que algo rondava a história: seria a morte da arte literária.

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE.

Muito poderia ser mencionado para justificar esses prognósticos e as causas do declínio dessa expressão que acompanha o homem desde a Antiguidade. A onipresença da tecnologia, a convivência com a internet, transformando a forma de o homem perceber e se perceber no mundo, a vida nas metrópoles, imprópria para os necessários e contemplativos voos da imaginação são algumas motivações que poderiam ser citadas. Convindo que a visão fatalista dos críticos tenha sentido, uma indagação se faz necessária: qual é exatamente a literatura que fenece? Leyla Perrone-Moisés responde a essa questão lembrando que, provavelmente, está-se falando de um tipo distinto daquela edificada na modernidade, quando o Romantismo apregoou o sentido que, em parte, ela detém até hoje: textos escritos em uma linguagem particular que interrogam e desvendam o homem e o mundo de maneira aprofundada, complexa, surpreendente, traços que a maioria dos livros não portam na atualidade (PERRONE-MOISÉS, 2016).

O sombrio registro apresentado neste preâmbulo foi adensado pela ascensão de um específico modo de expressão poética na modernidade que priorizou o código linguístico como motivo estrutural e formal em sua elaboração. Encontrando suas fontes no Formalismo russo, no *New Criticism*, nas vanguardas europeias e no Estruturalismo, a literatura passou a fazer uso da linguagem de forma cartesiana, com a qual foram diagramados novos sentidos redimensionando os referentes temáticos que lhe dão causa. A protagonismo do hermetismo linguístico e o distanciamento de temas que dialogam diretamente com a realidade trouxeram um novo vislumbre na percepção do fazer literário, impactando na sua forma de elaboração e, principalmente, na sua fruição. A leitura dos clássicos, narrativas modelares afiguradas como formadoras de princípios de mundo; ou de textos ficcionais que desvelam novos sentidos, sedimentando a memória e atuando como suporte para transfigurar a existência, tem escasseado.

Com vistas a refletir sobre esse declínio do ato de ler, os apontamentos pretendidos neste artigo se articulam às questões supracitadas e ao que elas ensejam nos campos didático, pedagógico e legal. O questionável relevo da literatura na contemporaneidade, centrada em emular marcas de um cânone que envelhece a cada dia, ecoou nos documentos oficiais. Voltados para combater o impacto das transformações tecnológicas que descentram a subjetividade do homem moderno, além da ascensão de um registro poético condicionado por agudas transgressões operadas pela linguagem, os parâmetros e orientações curriculares nacionais sinalizam para a necessária reaproximação do leitor com o texto. Os caminhos sugeridos para operar uma transformação nesse quadro social e educacional apontam para a intertextualidade, a interdisciplinaridade e o letramento literário como recursos pedagógicos. É sobre o alcance e os limites dessas práticas para envolver o aluno nas dimensões lúdica e estética próprias do literário que discorremos a seguir.

II.

As consequências advindas da ausência de leitura são múltiplas. A mais conhecida delas é expressa no artigo *O direito à literatura*, de Antonio Candido. O crítico assevera ser definidor o envolvimento do homem com a arte literária por ela desenvolver o componente humanitário exigido pela vida, tornando-o mais compreensivo e aberto à natureza, à sociedade, ao semelhante. Assimilando o ideal de Louis-Foseph Lebret, que distingue o que é necessário para viver com dignidade entre bens compressíveis ó o supérfluo ou dispensável ó e incompressíveis ó alimentos, moradia, saúde ó, Candido amplia essa proposição incluindo a literatura neste último. Como um direito do homem. os bens incompressíveis não asseguram apenas sua

sobrevivência física, mas edificam também sua subjetividade e integridade espiritual. Se são incompressíveis a alimentação, a moradia, a liberdade individual, porque não, a arte e a literatura? Para o crítico paulista, o acesso à literatura ultrapassa a visão pragmática que a considera apenas um meio para a formação intelectual, devendo ser instituída como um direito essencial na definição do ser e estar do sujeito no mundo (CANDIDO, 1995, p. 173-175).

Essa percepção de Antonio Candido, advogando pelo acesso à literatura como um direito inalienável, foi adensada no campo educacional, onde uma miríade de leis e resoluções preconizou a sua presença na esfera escolar. Lugar por excelência onde é estabelecido o primeiro contato com o texto literário, é também na escola que tem diminuído com mais agudeza o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos. Não que a literatura tenha um histórico de grande relevo no campo pedagógico, situação percebida desde a primeira inserção do ensino formal no Brasil. Ainda devedora de uma visão que obedecia a ditames associados à família, à igreja, ao poder econômico e político, todos subordinados às influências eclesiásticas, o ensino de literatura se configurou por longo tempo como uma extensão do universo religioso, propagando valores e princípios éticos e morais na sociedade.

Fernando de Azevedo, no artigo *A escola e a literatura*, assevera que, nos séculos iniciais de nossa história colonial, o que se ensinava nos colégios jesuítas eram a gramática, a retórica e a poética, sempre aplicadas ao estudo das línguas latina e portuguesa. Essas matérias buscavam valorizar a oratória, quadro mantido com a vinda de D. Joao VI ao Brasil, o que assegurou o ensino da literatura fundado nas letras clássicas. Desponta como marca do ensino nesse período um caráter conservador, voltado para ratificar antes os valores estáticos do que os aspectos dinâmicos da cultura, na qual a estética se inclui como uma manifestação social. À época, a percepção das obras em sala de aula se desenvolvia mais no plano da conservação e preservação do que no da criação e renovação de valores literários, perdendo-se a possibilidade de serem vislumbrados os laços concretos que ligavam a escola e a arte às estruturas sociais, ou da interdependência existente entre o sistema de educação e o meio sócio-cultural em que a escola se situava.

Neste artigo ele recupera um registro de Tristão de Athayde, que sintetizou o percurso trilhado pelo ensino de literatura no Brasil em três momentos: a) no primeiro, deu-se o humanismo clássico, colonial, imperial, baseado no estudo do latim, introduzido pelos jesuítas nos primórdios de nossa formação cultural; b) o segundo decorreu do Positivismo trazido pela instauração da República, redundando em um pragmatismo no estudo das línguas, ficando a literatura à mercê do autodidatismo, das vocações individuais e leituras anarquizantes; e, c) o terceiro surgiu com a fundação das faculdades de Filosofia e Letras, com as quais se abriram novas perspectivas, visando a formar um humanismo objetivo e sistemático na prática do ensino da literatura (AZEVEDO, 1997, p. 214). Embora esses registros suscitem a visão de que, com a institucionalização da literatura como disciplina nas universidades tenha havido uma efetiva transformação, essa mobilização de ordem quantitativa não se traduziu em ganhos de ordem qualitativa. A formação e reprodução dos saberes adquiridos e transmitidos pelos docentes nos cursos de Letras não alteraram substancialmente uma situação cada vez mais agravada em sala de aula: o desinteresse e o distanciamento dos alunos pela leitura.

Não foram poucos os esforços no sentido de subverter esse quadro. Os instrumentos governamentais mais conhecidos para deliberar sobre o assunto são as *Leis e Diretrizes de Base do Ensino Médio*, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. As recomendações mais específicas e

equivocadas sobre o assunto se encontram nos *PCNs*: eles incorporaram os conteúdos da Literatura no estudo da linguagem, passando ao largo dos debates que o ensino da disciplina tem suscitado nos últimos tempos, além de negar a autonomia e especificidade que lhe são devidas. A literatura, a gramática e a produção do texto escrito foram incorporadas no bojo dessa legislação sob uma perspectiva mais ampla, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, onde os locutores se comunicam (BRASIL, 2002, p. 144).

Nessa acepção, fica perdida a visão de que o discurso literário decorre, distintamente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais; que, de todos os modos discursivos, ele é o menos pragmático, alheio a aplicações práticas e imediatas. Uma de suas marcas é a condição limítrofe, que alguns denominam transgressão, garantidora do exercício da liberdade requerida pelo leitor, podendo levar a limites extremos as possibilidades da língua. Essas peculiaridades são ignoradas no *PCN* e no *PCN+*, nos quais enfatiza-se a importância do interlocutor, delegando-lhe o critério de juízo da obra literária; o foco na história da literatura, sem considerar que os acontecimentos nem sempre correspondem ao texto que lhe serve de motivo; e, a ideia de fruição estética. Definida no *PCN+* como o aproveitamento prazeroso de obras literárias, depreendendo delas seu valor, essa ideia se alia à visão de leitura como diversão, concebendo-a como algo descartável. (BRASIL, 2006, p. 58-59).

Distintas da inespecificidade com que se contempla a literatura nos *PCNs*, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* se voltaram para os fundamentos didáticos do ensino da matéria antevistos nas *Leis e Diretrizes de Base do Ensino Médio*. No Artigo 35, Inciso II, as Orientações deliberam sobre a importância do aprimoramento do aluno como pessoa humana, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. O alcance dessa proposta ganhou protagonismo nas *OCEMs*, pois propõe não sobrecarregar o estudante com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, marcas de uma visão do ensino que secundariza a autonomia do texto. Trata-se de formar o leitor, de öletrarö literariamente o aluno, permitindo-lhe não apenas a capacidade de ler poesia ou romance, mas a possibilidade de se apropriar efetivamente do conteúdo lido por meio de uma experiência estética.

Magda Soares define a ideia de letramento como o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva práticas sociais que exigem e fazem uso da escrita. Ultrapassando a percepção que conecta o conceito de letramento à Literatura, lembramos que o termo é originário da Linguística, cuja adequação para o universo literário decorreu de uma nova conjuntura social que emergiu no Brasil:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário (SOARES, 2004, p. 45-46).

Nesse sentido, a necessidade do letramento literário torna-se sonante, haja vista que a leitura dos livros em sua integralidade tem se tornado cada vez mais reduzida no âmbito escolar. Usualmente, o acesso às obras literárias é difuso, diluído em meio a

variadas modalidades de discurso ou substituídas por paráfrases, compilações e resumos. Esses procedimentos restringem o contato do leitor com o texto em sua inteireza, impedindo-o de vivenciar outras percepções de mundo, a presença do irreal, o acesso às múltiplas dimensões da realidade, além do estranhamento e desfamiliarização provocados pelo uso singular da linguagem. Em conjunto, esses aspectos contribuem para a construção da subjetividade, sendo fator decisivo no delineamento da sua capacidade de fruição estética. Essa experiência possibilita a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado e o encontro da sensibilidade e da reflexão, em um tipo de saber distinto do científico. É nessa acepção que ascende a função da literatura como agenciadora do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe um convívio com um domínio cujo traço principal é o exercício da liberdade e da alteridade, edificando um comportamento crítico e menos preconceituoso diante do mundo (BRASIL, 2006, p. 49).

Em busca de respostas para identificar ações que visem a provocar o interesse do aluno pela leitura, as *OCEMs* (BRASIL, 2006, p. 58-64) destacam medidas que, em conjunto, ajudam a entender os desafios impostos aos educadores para viabilizar essa prática:

1) A primeira remete ao leitor, analisado por meio das teorias da recepção desde Robert Jauss e Wolfgang Iser, e outras linhas de estudo na atualidade, para as quais, ele, junto com o autor e o texto, forma a tríade que justificou sua inserção no campo da crítica, teoria e história da literatura. O leitor e a leitura tornaram-se objetos de reflexão no interior do próprio texto.

2) Como decorrência dessa visada, busca-se entender a configuração desse leitor. Uma vez que o ato de ler provoca múltiplas experiências, dependendo da história de cada aluno, fatores linguísticos, culturais e ideológicos contribuem para modular a relação do leitor com o texto, num arco que pode ir da rejeição ou incompreensão até a adesão incondicional. Também ganha importância perceber a familiaridade do leitor com os gêneros literários, regulando o seu grau de exigência e de ingenuidade, de afastamento ou aproximação com as obras.

3) Aliada a essas questões, surge a escola como um espaço para a formação do leitor. Compreendendo que compete a ela formar leitores para o gosto literário e oferecer meios para que eles estabeleçam uma relação mais efetiva com as obras, é basilar lembrar dos métodos usados para se chegar a esse fim. Um dos mais usuais tem sido privilegiar leituras com fins pragmáticos, voltadas para avaliação, deixando em segundo plano a leitura do texto por afinidades eletivas. E, algo a ser refletido nessa formação é o alcance das leituras realizadas pelos alunos na adolescência. Como propiciar uma fruição mais apurada de obras mais complexas, com as quais eles terão acesso a outras formas de saberes e de conhecimento de si e do mundo?

4) Afigurado o leitor, recupera-se o relevo do professor como mediador das práticas de leitura, haja vista ser ele que escolhe as diferentes linguagens que dialogam com o texto literário. Essas escolhas, vinculadas aos livros paradidáticos, ao perfil do professor e ao Projeto Pedagógico das escolas, são determinadas por outra questão: o tempo. Pressionados por programas panorâmicos, os professores devem transmitir toda a história literária, usualmente de forma diacrônica, levando os alunos a abdicar da leitura integral das obras.

5) E, por fim, um último item aludido pelas *OCEMs* pondera sobre como estruturar na escola um espaço propício para trocas literárias, transformando-a numa comunidade de leitores. Lembrando que a sala de aula não é o único ambiente para a leitura, reitera-se o valor de disseminar um sistema de trocas contínuas entre alunos, além de se construírem acervos em bibliotecas, realizar rodízio de livros, criar salas de vídeos, ideais a várias interações intersemióticas, estimulando a participação dos estudantes em imersões culturais conectadas a múltiplas expressões simbólicas.

À luz do que fica prenunciado nos preceitos das *OCEMs*, é indiscutível o relevo das reflexões contidas nos vários aspectos envolvidos nas práticas pedagógicas, às quais visam a atingir um fim único: permitir que a leitura se configure como uma rotina transformadora na vida dos alunos. Ultrapassando o escopo pragmático a que se atém a formação escolar, espera-se que a conseqüente extensão dessas práticas para o cotidiano familiar e social tenda a permitir novas experiências éticas e estéticas. Todavia, enquanto os modelos usualmente empregados dizem respeito à importância, ao perfil e formação do leitor, ao espaço físico, às obras lidas e ao tempo e escolhas literárias dos professores, ausenta-se dessas premissas a permanente valorização da formação docente, notadamente no que concerne à atualização, inovação e aprimoramento das estratégias de ensino utilizadas em sala de aula.

Uma vez que o objeto do trabalho docente não se restringe apenas à transmissão de um conteúdo, mas é um movimento que envolve pessoas na construção de saberes, seja por consenso ou pela contradição, as estratégias de ensino surgem como um meio eficaz para motivar os alunos para a leitura. Remetendo à etimologia do termo ó do grego *strategía* e do latim *strategia* ó, pode-se entender o alcance dessa ferramenta pedagógica como a arte de aplicar ou explorar meios e condições favoráveis e disponíveis, com vistas a alcançar determinados objetivos. Considerando que todo conteúdo ministrado possui, em sua lógica interna, uma forma que lhe é própria e que precisa ser apropriada para sua efetiva compreensão, por meio das estratégias pode-se explorar modos de evidenciar a riqueza do pensamento, identificando as condições mais favoráveis para executar, em sala de aula, o que foi planejado. Esses recursos comportam dinâmicas próprias, permitindo que as operações do pensamento sejam despertadas e exercitadas pelas esperadas rupturas, por meio da mobilização, construção e síntese, possibilitando aos alunos sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 68-70).

O impacto da adoção das estratégias de ensino como via para modificar o limitado interesse dos alunos pela leitura é alentador. As oficinas, os encontros pedagógicos e as formações continuadas para professores atestam a eficácia dessas manifestações como ferramentas didáticas no intuito de motivá-los e envolvê-los na leitura. A experiência de coletivizar os avanços e recuos identificados na prática docente, favorecendo a assimilação de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos, endossa o êxito dessas ações e assegura a correção de rumo para as problemáticas que assediam o dia-a-dia dos professores. Passíveis de ajustes e visando a atender diferentes perfis pessoais, distintos contextos sociais e as múltiplas realidades encontradas em nossas escolas, o uso das estratégias assegura novos e positivos contornos para a prática do letramento literário. Há ganhos sociais quando se observa o aumento do conhecimento de mundo adquirido pelos alunos; há ganhos pessoais, com um crescimento reflexivo e intelectual; e, importante, a leitura adensa o componente de subjetividade que sedimenta e qualifica a presença do homem na sociedade.

III.

Ao término dessas considerações sobre o declínio do ato de leitura, lembramos quão proveitoso pode ser envolver-se nos caminhos oferecidos pela fruição da arte literária. Com ela revisitamos o passado, redesenhamos o presente e antevemos novas e variadas dimensões de mundo que concorrem para construir a nossa subjetividade. Como cita Benedito Nunes,

após a imersão nesse ãomundo de papelõ, quando retornamos ao real, nossa experiência, ampliada e renovada pela experiência da obra, à luz do que nos revelou, possibilita redescobri-lo, sentindo-o e pensando-o de maneira diferente e nova. A ilusão, a mentira, o fingimento da ficção aclara o real ao desligar-se dele, transfigurando-o; e aclara-o já pelo *insight* que em nós provocou (NUNES, 1996, p. 3).

Essas descobertas, proporcionadas pelo acesso à literatura, cada vez menos alcançam os alunos, cujas formações carecem do componente emancipador e libertário intrínseco à arte. Seja pela revisita aos clássicos, seja pelo acesso às inovações de ordem formal e estrutural das obras contemporâneas, a função da literatura de transformar a realidade e edificar a subjetividade do homem continua atual. Análogo à significação que ela detinha no passado, os seus princípios transgressores perduram no presente: ao contestar verdades sagradas e rever certezas absolutas, a arte literária reposiciona o indivíduo na sociedade, oferecendo-lhe outros sentidos em meio a sua difusa e fugaz presença no mundo.

Referências

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILE, 2004.
- AZEVEDO, F. A escola e a literatura. In: COUTINHO, A. (Dir.). COUTINHO, E. F. (Co-Dir.). **A literatura no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Global Editora, 1997. Vol. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)**. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC; SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio**: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC; SEMTEC. 2002.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEB, 2006.
- CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- NUNES, B. **Ética e Leitura**. In: *Leitura: Teoria e Prática*. **Campinas**: ALB, n. 27, Ano 15, p. 3-9, Jun., 1996.
- PERRONE-MOISÉS, L. **O longo adeus à literatura**. 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/941210olongoadeusaliteratura.shtml>. Acesso em: 30 out. 2016.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte