

As dicotomias da leitura na educação básica: reflexões sobre o “literário” e o “não literário”

The dichotomies of reading on basic education: thinking about the
“literary text” and the “non-literary text”

ANA PAULA DOS SANTOS DE SÁ¹

RESUMO: Este trabalho visa discutir as concepções de leitura que perpassam a Educação Básica brasileira, com destaque para as eventuais implicações da distinção entre “texto literário” e “texto não literário” nas práticas de leitura promovidas nos diferentes ciclos. Dá-se especial atenção às diretrizes e orientações presentes nos documentos oficiais, a fim de entender o papel e os desdobramentos das demais relações dicotômicas que compõem esse contexto, tal como a estabelecida entre “ensino de língua” e “ensino de literatura”. Trata-se, portanto, de uma reflexão atenta aos pontos de tensão que envolvem a reivindicação e o exercício da prática de leitura nas escolas, e não de uma análise focada na solução de aparentes binarismos.
PALAVRAS-CHAVE: Leitura e ensino; ensino de literatura; leitura literária; análise linguística.

ABSTRACT: This article aims to discuss the conceptions of reading which underlie the Brazilian primary education, emphasizing the potential impact of the difference between “literary text” and “non-literary text” on the reading practices promoted in different stages. It focuses on instructions and guidelines provided by official documents, in order to understand the role and the developments of other dichotomous relations that embrace this context, as it’s been established between “teaching of Portuguese Language” and “teaching of Literature”. This work aims, therefore, to develop a careful reflection about the practice of reading at schools, which doesn’t mean finding a solution to the binarisms of education.
KEYWORDS: Reading and teaching; teaching of literature; literary reading; linguistic analysis.

1. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO: A PRÁTICA DE LEITURA E SEUS CONTEXTOS

A prática de leitura no ambiente escolar configura-se, com muita frequência, um objeto privilegiado de reflexão por parte de pesquisadores da área de Educação e de Letras. Ainda que diferentes recortes e pressupostos teóricos perpassem tal bibliografia, os estudos desenvolvidos sobre o tema nos últimos anos revelam certo consenso no que tange às premissas necessárias para se pensar a questão. O primeiro aspecto usualmente destacado diz respeito à seriação da Educação Básica no País: nota-se que a prática de leitura promovida no Ensino Fundamental I e II difere da prática de leitura promovida no Ensino Médio.

Para entender melhor a origem e os significados dessa disparidade, M. P. P. Lauria rememora as implicâncias das diretrizes fornecidas pelos documentos oficiais nas práticas escolares². Em sua visão, “os documentos voltados para o Ensino Médio travaram com os do Ensino Fundamental I e II uma coesão um tanto afrouxada” (LAURIA, 2014, p. 365). Enquanto estes “abraçaram”, segundo Lauria, uma concepção sociointeracionista de linguagem, ressaltando a importância do trabalho com gêneros (orais e escritos) e a necessidade de articulação dos quatro eixos de ensino (leitura, produção de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos/análise linguística), os documentos direcionados ao Ensino Médio perderam-se em sua “vaguidão”, em meio a formulações (*Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio* [PCNEM, 1999]) e reformulações (*PCN+ Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros curriculares nacionais* [PCN+, 2002], e *Orientações curriculares para o Ensino Médio* [OCEM, 2006]). A autora considera positivas as mudanças instauradas pelas OCEM em relação a seus predecessores, tal como o abandono da matriz de “competências e habilidades”, mas julga válido questionar os motivos de o documento não ter ganhado visibilidade, “apesar de suas inegáveis qualidades e esclarecimentos” (LAURIA, 2014, p. 368).

2. E. Y. Frederico e H. Osakabe (2004, p. 66) concordam que “há que se ressaltar algumas diferenças entre os documentos orientados para o Ensino Fundamental e os orientados para o Ensino Médio. Numa breve comparação entre eles, vê-se que os primeiros, no que concerne à área de Língua Portuguesa, revelam-se mais consistentes e prepositivos que os últimos”.

Os apontamentos de M. P. P. Lauria anunciam, em certa medida, os diferentes contextos nos quais os professores de Língua Portuguesa atuam ao longo da Educação Básica. Observa-se, do Fundamental ao Médio, um progressivo distanciamento das práticas de leitura inspiradas ou direcionadas a questões de viés preponderantemente linguístico das práticas que perpassam o repertório reconhecido como literário. Isso significa que a articulação dos eixos de ensino mencionada pela pesquisadora perde força no decorrer dos ciclos, culminando na veemente ruptura promovida pelo modelo que rege o Ensino Médio nos dias atuais: de um lado, propõe-se uma prática de leitura associada aos “conhecimentos de língua portuguesa” (ou gramática); de outro, uma prática de leitura atenta à demanda dos “conhecimentos de literatura”.

É preciso recordar que tal discrepância perpassa o próprio entendimento da concepção de literatura nos dois níveis de ensino. De acordo com R. Cosson (2014, p. 21), se no Fundamental I e II é possível perceber um sentido mais “extenso” de literatura, bem como uma predileção por textos “curtos, contemporâneos e ‘divertidos’”, no Ensino Médio, além da ausência de convivência entre textos literários e não literários, verifica-se, ao contrário, um enfoque na história da literatura brasileira, mediado pela leitura de fragmentos que comprovem “as características dos períodos literários antes nomeados” (p. 21). Apesar de o autor se valer desse cenário para fundamentar suas críticas a uma eventual perda de espaço sofrida pela literatura nas escolas, e de sua argumentação voltar-se, sobretudo, aos contornos e ao lugar ocupado pelo “letramento literário”, o quadro esboçado por Cosson acaba por sintetizar as distintas perspectivas de leitura que regem as séries iniciais e finais do ensino básico: de um lado, uma perspectiva “ampla”; de outro, uma perspectiva “restrita” de leitura.

Em diálogo com o quadro exposto por Cosson, a usual composição dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Fundamental I e II, se comparada à do Ensino Médio, apoia-se em um conjunto mais “amplo” de leituras, pautado no conceito de gênero textual, que torna, muitas vezes, secundária a distinção entre “literário” e “não literário”. R. Zilberman (2009, p. 18) registra algumas ressalvas acerca desse modelo, argumentando, ao encontro de Cosson, que se percebe nas últimas décadas um abandono da literatura, “desfeita na definição imprecisa de texto”. Embora se trate de uma colocação pertinente, ao pensar as particularidades da leitura literária, um tema de grande relevância para o ensino e, no entanto, ainda pouco explorado pela academia, cabe relembrar que os *Parâmetros curriculares nacionais* (PCN) dos primeiros

ciclos apresentam, em todos os seus volumes, uma subseção intitulada “A especificidade do texto literário”, a qual destaca que o tratamento do texto literário “envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 28). Indo além, tais documentos dedicam capítulos exclusivos a uma detalhada conceituação da “leitura”:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997, p. 41).

Partindo para o conteúdo das OCEM, publicação marcada pelo declarado intuito de reconstruir uma identidade para a literatura como área de conhecimento, por meio de seu afastamento da acentuada “interdisciplinariedade” evocada pelas publicações anteriores, nota-se que o reconhecimento do “caráter plural” da leitura literária surge acompanhado da frequente advertência de que tal “pluralidade” não deve ser confundida com a “aceitação ilimitada de toda e qualquer leitura” (BRASIL, 2006, p. 67), assim como o discurso literário não deve ser trabalhado sob o mesmo prisma que os demais:

Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações lingüísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas (BRASIL, 2006, p. 49).

Com o dever de reafirmar a importância da literatura nas escolas para além da cobrança realizada pelos exames vestibulares, as OCEM centram-se igualmente nos significados e na importância de formação de leitores críticos, chamando a atenção para a distinção entre o papel e o lugar das atividades de “leitura” e de “metaleitura” no decorrer desse processo. Sugere-se, em termos didáticos, que a segunda compareça como a última etapa do ensino de literatura, ao mesmo tempo em que se reconhece

a ocorrência do inverso nas práticas atuais. É, pois, nesse ponto que se fundamenta, hoje, entre pesquisadores da área, o consenso de que a especificidade do literário supostamente presente na atual estruturação do Ensino Médio pouco tem contribuído para uma efetiva tomada de lugar da literatura nas escolas. Diferentes estudos³ alertam para a presença de uma seleção de leitura restrita aos títulos indicados pelos exames vestibulares, além de apontar a predominância de atividades de metaleitura (análise formal de excertos e, raras vezes, de obras literárias) em detrimento da igual valorização da experiência de leitura dos estudantes. Sem negar a importância desse *corpus* já consagrado, nem a necessidade de abordagens de leitura de cunho estrutural, faz-se válido questionar, a partir desses dados, até que ponto a ênfase quase exclusiva em tal metodologia e repertório aproxima, de fato, o alunado da dita “leitura literária”.

Casos como a priorização da gramática normativa, bem como a priorização da visão cronológica da literatura (compreendendo-se nesta também uma descrição dos gêneros), são resultados de uma mesma concepção de língua e de literatura que remetem sobretudo ao Renascimento, período em que se deu a ruptura definitiva da escrita em relação à oralidade e a consagração de uma concepção de literatura baseada no conceito de modelo (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 63).

As considerações até aqui assinaladas, somadas à crítica de E. Y. Frederico e H. Osakabe supracitada, sugerem, portanto, que, se a abordagem observada nos primeiros anos de ensino pode ser acusada de, talvez, negligenciar a “literariedade” em sua concepção de prática de leitura, no ciclo posterior a especificidade da literatura parece confundir-se com o ensino de história da literatura, bem como com a busca de respostas e interpretações únicas e “corretas”. S. Jurado e R. Rojo (2006, p. 43) frisam que, nesse contexto, “o texto é *explicado* e não *compreendido*”, já que cabe ao leitor somente “o *reconhecimento* e a *assimilação*”. Percebe-se, nesse sentido, que, antes da problemática envolvendo a dupla antagônica “literário” *versus* “não literário”, o ensino de literatura enfrenta um desafio comum a todo o ensino de Língua Portuguesa: superar o predomínio de um ensino de teor prescritivo, a fim de dar espaço a efetivas práticas reflexivas de base sociointeracionista, ou, em outras palavras, reconhecer, em concordância com o segundo argumento frequentemente reiterado por pesquisadores de Educação e de Letras, que ler um texto é diferente de analisar um texto.

3. Entre os trabalhos consultados, destacam-se: Fidelis (2008) e Bender (2006).

Quando os exames vestibulares incluem questões de interpretação de textos literários, e têm de se restringir a organizar seu trabalho no campo das questões objetivas (em geral com cinco alternativas), não criam espaço para debate interpretativo ou possibilidades de leituras polissêmicas, optando por amarrar o intérprete de texto a um caminho de leitura consagrado, em geral canônico. O vínculo entre a supressão da polissemia e o estabelecimento de um critério de verdade para determinar uma alternativa correta, em uma questão de uma prova de vestibular, presume que os intérpretes anteriores da obra chegaram às soluções de seus problemas de leitura. Existiriam “verdades incondicionadas” (NIETZSCHE, 1983: 117) sobre as quais o que o candidato do exame deve fazer é apenas demonstrar familiaridade. Evidentemente, essa presunção nada tem a ver com aprender a interpretar textos, e menos ainda com a capacidade de debatê-los (GINZBURG, 2012, p. 213)⁴.

Conforme apontam as reflexões expostas no início deste trabalho, o conteúdo e a repercussão dos documentos oficiais do Ensino Fundamental parecem convergir mais para a mudança desse cenário do que o fazem o texto e a prática das diretrizes e orientações destinadas ao Ensino Médio. Com base nesses aspectos, revela-se necessário e produtivo voltar um olhar ao contexto e aos pressupostos que validaram o texto como unidade básica de ensino – conceito que exerceu forte influência na redação dos PCN dos primeiros ciclos –, de modo a elucidar em que medida a idealização do trabalho com textos e/ou gêneros diversos se opõe ou não à leitura e à análise de textos e/ou de gêneros literários⁵.

4. Ao contrário de Ginzburg, E. Y. Frederico e H. Osakabe (2004, p. 73-74) avaliam positivamente os exames vestibulares e provas como o *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM), por considerarem que tais provas “têm insistido mais na verificação da experiência de leitura dos textos literários, que propriamente nas informações contextuais, culturais tratadas pelo item destacado acima”, “através de questões que permitem não apenas verificar sua capacidade de leitura em geral, mas também a de avaliar as particularidades do texto literário, sem com isso cobrar conteúdos mais específicos (datas, autores, Escolas Literárias, entre outros)”. Segundo os autores, o problema estaria no descompasso entre a boa abordagem de textos literários observada nos exames e as práticas de ensino adotadas nas aulas de literatura. Entende-se neste trabalho que a citação de Ginzburg não se opõe totalmente ao argumento dos dois autores, visto que seu posicionamento parece evidenciar e questionar mais os efeitos retroativos negativos dos exames nas escolas (como a confusão entre “prática de leitura” e “busca pela resposta correta”) que a perspectiva e/ou o conteúdo que os norteiam.
5. C. F. Santos, M. Mendonça e M. C. B. Cavalcante (2007, p. 35) recordam que texto e gênero configuram dimensões “imbricadas e indissociáveis”, mas não sinônimas. O primeiro engloba questões internas, de conteúdo e/ou de ordem linguística, enquanto o segundo associa-se a fatores externos, em especial às “características de função sociocomunicativa” (p. 35) do recorte em questão. As autoras reforçam a importância de

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO DE LITERATURA: A
PRÁTICA DE LEITURA E SEUS ESPAÇOS

Em *O texto na sala de aula*, publicado em 1984, J. W. Geraldi insiste em uma reorganização do ensino de Português focada na articulação da prática de leitura, de escrita e de análise linguística. Na ocasião, frisava-se, entre outros fatores, que “na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras” (GERALDI, 2006, p. 90). De acordo com a nova proposta, como bem esclarece M. Mendonça (2007, p. 80)⁶, o ensino de gramática, ou a “análise linguística”, deixa de ser um fim em si mesmo, tornando-se “uma ferramenta para ampliar as habilidades e competências dos leitores e produtores aprendizes”. Extrapolando a dimensão normativa da linguagem e tendo como ponto central a “construção de efeitos de sentido” (p. 76), a análise linguística, ao eleger a leitura como seu “ponto de partida” (p. 212), afirma-se tanto uma ferramenta útil para os demais eixos de ensino e para o trabalho com gêneros, quanto um caminho para superar os problemas mencionados por J. W. Geraldi.

Longe de postular, assim, uma definição anárquica de texto, as novas concepções defendidas por linguistas e educadores a partir da década de 1980 preconizam uma prática escolar atenta a todas as dimensões dos textos e dos gêneros abordados nas aulas de Português. Nesse sentido, a ausência de uma demarcação estrutural explícita em torno do “literário” e do “não literário” advém, essencialmente, da premissa de que se deve trabalhar em igual medida aspectos internos e externos, específicos e gerais de todo o componente textual inserido na sala de aula. Não por acaso, verificou-se nesse contexto uma imediata apropriação do conceito de análise linguística pelos documentos oficiais e materiais didáticos do Ensino Fundamental, etapa que, diferentemente do Ensino Médio, não opera com base na oposição entre “língua portuguesa” (/texto) e “literatura” (/texto literário). Considerando a premissa de que os documentos orientadores das séries iniciais “revelam-se mais consistentes e prepositivos”, E. Y. Frederico e H. Osakabe explicam de forma mais

um trabalho que articule as duas dimensões, haja vista tratar-se de “componentes indissociáveis na produção dos sentidos por meio da linguagem” (p. 40).

6. M. Mendonça apresenta em seu artigo a análise de um exemplar do gênero conto, “E vem o sol”, de João Anzanello Carrasco, a fim de demonstrar o que significa, em termos de transposição didática, a articulação dos eixos de ensino proposta pela análise linguística. A leitura desenvolvida pela autora ilustra que a perspectiva em questão não prevê nem o apagamento das particularidades do gênero literário, nem a descon sideração de seus possíveis efeitos de sentido.

minuciosa o descompasso entre os conceitos que norteiam o ensino de língua materna e os que fundamentam o ensino de literatura até os dias atuais:

Estamos exatamente, no ensino de Literatura, naquela fase de desencontro do ensino de Língua Portuguesa, quando os professores percebiam-se moralmente coagidos a aceitar, indiscriminadamente, toda e qualquer manifestação lingüística como válida. Se isso era uma verdade do ponto de vista de uma ciência descritiva, era problemático em matéria de condições de uso. A superação desse impasse ocorreu (como vimos anteriormente) com a afirmação da norma culta como um padrão que, não sendo nem melhor nem pior que outras variantes, precisava ser assimilado enquanto exigência da própria inserção social. Isto ocorreu, ao mesmo tempo em que se passou de uma visão da aprendizagem da língua como informação para uma outra visão de ordem mais constitutiva. A aprendizagem da Língua Materna passava, assim, a ser considerada como o exercício e aperfeiçoamento dos seus dispositivos analíticos e expressivos e não mais como um conjunto de classes e categorias a serem memorizadas e de normas a serem obedecidas. Nesse sentido há que se admitir que o ensino da literatura ainda provoca temores que o ensino da língua não mais supõe. Falta, para superar os equívocos que vimos indicando, uma perspectiva de literatura que se harmonize com os objetivos do ensino tais como vêm sendo repensados no contexto das suas alterações mais recentes (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 75).

O excerto destacado integra o texto “Literatura”, uma revisão crítica dos PCNEM e PCN+ publicada pelo MEC em 2004. Nele, E. Y. Frederico e H. Osakabe somam à problematização do cenário supracitado reflexões voltadas à tentativa de esclarecimento de mínimas particularidades do texto literário, com o objetivo de preencher algumas das lacunas deixadas por esses documentos. Em harmonia com a perspectiva adotada pelas OCEM dois anos mais tarde, os autores ressaltam uma natureza discursiva que “vai além das elaborações lingüísticas”:

Inicialmente, é necessário partir da idéia básica de que uma das condições para que um texto possa ser considerado literário é o seu potencial de produzir, no leitor, uma sensação de estranhamento. Isto é, tem de produzir-lhe um incômodo e convocá-lo a deslocar-se de sua percepção cotidiana, em geral, automatizada. Este efeito resulta do fato de que o texto literário é elaborado de um modo peculiar que, normalmente, vai além das elaborações lingüísticas usuais (sintaxe usual, combinações usuais,

frase usuais) e das significações comuns. Isso pelo fato de que o texto literário, como qualquer realização estética, não se origina obrigatoriamente de uma necessidade prática – não constitui uma resposta a uma solicitação imediata e, por isso mesmo, se constitui num exercício de liberdade lingüística como nenhum outro uso o consegue ser. (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 76)

Definir o texto literário por meio da ênfase em seu viés estético, em contraposição ao teor de textos de fins “práticos”, estes supostamente dotados de características lingüísticas comuns/ preestabelecidas, constitui um argumento-chave entre os estudiosos da área. Percebe-se, entretanto, que a transposição didática dessa formulação tem tido um alcance de cunho mais estrutural que conceitual, responsável por manter a divisão entre “língua portuguesa” e “literatura”, assim como a separação das práticas de leitura que envolvem textos literários e não literários. Nesse contexto, permanece a pergunta: seria a literatura uma linguagem ou uma “linguagem outra”?

De “O texto não é pretexto”, publicado em 1982, para “O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?”, de 2009, a pesquisadora da área de Estudos Literários M. Lajolo (2009, p. 107) passa a (auto) criticar visões de ensino de literatura que postulem uma completa “autonomia do texto” e que condenem “o uso de textos para qualquer finalidade que fosse exterior a ele, texto”. Contestando alguns dos argumentos que serviram de base para sua primeira publicação, a autora passa a admitir que os textos, especialmente os literários, possuem uma “rede quase infinita de relações” (autor, gênero, momento, estágio da língua, leitor pretendido, situação de leitura etc.) que podem e devem ser exploradas pela escola: “Assim, não vejo como, no trabalho escolar com leitura, passar ao longo da dimensão dialógica, afetiva, histórica, lingüística e discursiva de um texto” (p. 107); “o texto não é pretexto, é contexto” (p. 112). Alguns anos depois, ao voltar suas reflexões às (poucas) relações estabelecidas entre a Literatura e a Lingüística dentro da academia, M. Lajolo (2011, p. 208) registra uma afirmação que, de certo modo, serve de síntese às conclusões a que chegara em “O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?”: “Afinal, a literatura é também linguagem”.

Tendo em vista que os documentos oficiais do Ensino Médio não conseguiram até o momento esclarecer, em termos didáticos e metodológicos, os significados das especificidades da leitura literária, a reafirmação da literatura como linguagem, a exemplo das reflexões de Lajolo, pode revelar-se um caminho mais produtivo, embora não único nem definitivo, para a valorização de uma efetiva prática de leitura nas aulas de literatura. Entende-se, em diálogo com I. Martins (2006), que se faz tão

urgente uma revisão e uma reformulação metodológica quanto um repensar do cânone literário. É nesse contexto que uma apropriação mais explícita e aprofundada da análise linguística no Ensino Médio pode (também) desencadear uma melhora no ensino de literatura. Para além do fato de a concepção de análise linguística fundar-se precisamente na recuperação do protagonismo da leitura, trata-se de uma abordagem que reconhece a “rede quase infinita de relações” destacada por M. Lajolo, que propõe não uma interdisciplinaridade utópica, mas uma articulação possível. Exploram-se a partir dela elementos linguísticos, mas não só; aposta-se, ao contrário, numa “reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa” (MENDONÇA, 2006, p. 208). Aproximá-la do trabalho com os gêneros e/ou textos literários parece corresponder, portanto, à adoção de uma ferramenta para explorar a linguagem literária em todas as suas nuances.

Ao analisarem os contornos da leitura literária proposta por livros didáticos do Ensino Médio, A. A. Grijó e G. Paulino (2005, p. 114) advertem que atualmente “a prática de leitura acerca dos textos literários escolarizada transforma-se numa prática de leitura de textos didáticos, descolando-a de um letramento literário para a construção de um letramento escolar”. Ao encontro da afirmação das autoras, é necessário questionar se o enfoque em um letramento escolar não se configuraria um empecilho à prática de leitura nas escolas, independentemente do nível de ensino e da natureza dos textos selecionados. Nota-se um recorrente apagamento da experiência de leitura dos alunos em prol de uma análise de texto ora focada em questões linguísticas, ora focada em elementos poéticos, sócio-históricos e/ou hermenêuticos; ora direcionada aos fins das aulas de Língua Portuguesa, ora focada nos objetivos da disciplina de Literatura.

Sabe-se que textos literários possuem, por vezes, aspectos linguísticos tão relevantes quanto aspectos de ordem estritamente poética – embora a necessidade de estabelecer tal dissociação (“forma” *versus* “conteúdo”) possa ser facilmente contestada –, da mesma forma que gêneros textuais considerados “estáveis”, como a entrevista, a carta ou o comentário de fórum de internet, podem apresentar elementos estilísticos e efeitos de sentido de fundamental importância. Não seria, então, o caráter dialógico que rege a análise linguística um eficaz ponto de partida para superar a perspectiva redutora de leitura resultante das dicotomias aqui discutidas?

LÍNGUA E LITERATURA: UMA DICOTOMIA?

L. C. M. Leite (2006, p. 18), em “Gramática e literatura: desencontros e esperanças”, chamou a atenção, ainda na década de 80, para o fato de que “estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa”. Indo além, Leite lançou a pergunta: “a separação do ensino de língua e de literatura é inevitável?”.

Este artigo não tem por objetivo, e nem poderia, fornecer respostas à indagação da autora. No entanto, os questionamentos aqui expostos suscitam uma reflexão a respeito das implicações da divisão entre “literário” e “não literário” nas práticas de leitura, divisão que se mostra estreitamente vinculada à própria composição do currículo de Português, hoje situado entre o que se entende por “ensino de língua” e por “ensino de literatura”. Um olhar às orientações e aos parâmetros educacionais, no que concerne à prática de leitura, assim como a seus respectivos efeitos na formulação de livros didáticos, indica que a perspectiva de leitura preconizada pelo Ensino Fundamental I e II parece aproximar-se mais de uma efetiva formação de leitores que a do Ensino Médio. Isso não implica na reivindicação de uma simples transposição ou adaptação do modelo de ensino vigente nos primeiros ciclos para o Ensino Médio. Não se trata também de desmerecer pesquisas interessadas nas singularidades do texto e da leitura literária, pois se sabe que a academia ainda carece (e precisa) de uma bibliografia consistente sobre tal recorte, ainda que trabalhos de alta relevância tenham sido publicados⁷. O que esse cenário deixa transparecer é que o afastamento da análise de textos literários de atividades que explorem a linguagem em todas as suas dimensões, e não apenas em sua “especificidade literária”, tende a transformar, hoje, o ensino de literatura mais em um compêndio de informações relacionadas ao campo literário e menos em uma ocasião para a formação de leitores críticos e autônomos.

Para alcançar um quadro mais completo a respeito desses pontos de tensão, seria interessante observar com mais atenção tanto a estruturação de diferentes materiais didáticos quanto o papel desempenhado pelos educadores dentro do processo de ensino-aprendizagem. Quanto há de “análise linguística” na leitura de textos literários? De que modo se dá essa leitura? Quanto há de “leitura literária” nas seções e nas aulas dedicadas ao trabalho com os gêneros textuais diversos? De

7. Para além das referências bibliográficas, incluem-se nas Referências outros trabalhos de destaque relacionados ao escopo deste artigo.

que modo textos associados aos gêneros literários são abordados pelos livros e pelos professores? “Linguisticamente”? “Literariamente”? Em meio ao direcionamento e ao aprofundamento das leituras, em que medida a experiência de leitura dos alunos, bem como a construção de sentidos advinda dela, é reconhecida e valorizada? No que diz respeito especificamente à prática docente, é possível observar influências e/ou implicações das dicotomias aqui destacadas? Qual é a perspectiva de leitura (linguística, literária) priorizada pelos professores, ao trabalhar com obras paradigmáticas alheias ao repertório oficial dos guias e materiais? Em termos gerais, como os docentes conduzem a prática de leitura na sala de aula? Em que medida os materiais didáticos utilizados influenciam essas escolhas?

Tendo em vista que os livros didáticos e paradigmáticos funcionam como a principal ou talvez a única fonte de leitura dos estudantes, sendo os professores os mediadores desse contato, pesquisas dessa natureza podem indicar alternativas para repensar a promoção da prática de leitura nas escolas, de modo que língua e literatura possam ser encaradas como aliadas na formação de leitores, e não como caminhos distintos para alcançar esse objetivo. Haverá sempre quem defenda que a literatura “nada ensina”. A estes, fica a provocação: *mas será que não ensina mesmo?* Em diálogo com R. Zilberman, os apontamentos deste estudo sugerem que é chegada a hora de aprendermos mais com os textos literários, ao invés de ensiná-los.

REFERÊNCIAS

DOCUMENTOS OFICIAIS

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio – Volume I: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Autor, 2006.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *PCN+ Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros curriculares nacionais – Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Autor, 2002.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio – Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Autor, 1999.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental - Língua Portuguesa*. Brasília: Autor, 1998.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: 1ª a 4ª séries do ensino fundamental - Língua Portuguesa*. Brasília: Autor, 1997.
- FREDERICO, E. Y.; OSAKABE, H. *Literatura. Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília: MEC/SEB/DPPM, 2004.

BIBLIOGRAFIA GERAL

- ABREU, M. “As variadas formas de ler”. In: PAIVA, A. et al. (Org.). *No fim do século: a diversidade: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 121-134.
- BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 253-276.
- BENDER, E. A. *O livro didático de Literatura para o Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2006.
- BRANDÃO, H. M. B.; MARTINS, A. A. Leitura literária no PNLD diante dos PCNs: pretextos versus contextos ou “a escolinha do professor Raimundo”. In: ROJO, R.; CAFIERO, D.; CÔRREA, H. T. Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos: entre o estético e o escolar. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 277-298.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª ed., 4ª reimp. São Paulo: Contexto, 2014.
- FIDELIS, A. C. *Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da literatura*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2008.
- GERALDI, J. W. “Prática de leitura na escola”. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 88-103.
- GINZBURG, J. O ensino de literatura como fantasmagoria. *Revista da ANPOLL*, v. 1, n. 33, p. 209-222, 2012.
- GRIJÓ, A. A.; PAULINO, G. Letramento literário: mediações configuradas pelos livros didáticos. *Revista da Faced*, n. 9, p. 103-115, 2005.
- JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos e o que se faz?. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 37-56.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.) *A leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.
- _____. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. (Org.) *Escola e leitura: velha crise - novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.
- _____. Literatura, Linguística e Linguagem: uma questão de diferença. *Revista da ABRALIN*, v. 10, n. 2, p. 197-210, 2011.
- LAURIA, M. P. P. Ler levantando a cabeça: caminhos e descaminhos da leitura literária na educação básica. *Remate de Males*, v. 34, n. 2, p. 316-373, 2014.
- LEITE, L. C. M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 17-25.
- MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

- _____. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.) *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 73-88.
- SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero?. In: _____. (Org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 27-42.
- SILVA, A. S.; MORAIS, A. G. Entre tradição e inovação: um estudo sobre mudanças no ensino de gramática em livros didáticos brasileiros de Língua Portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 1, n. 24, p. 119-144, 2011.
- SILVA, W. R. A prática de análise linguística no livro didático: uma proposta PÓS-PCN. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 43, p. 35-49, 2004.
- SUASSUNA, L.; MELO, I. F.; COELHO, W. E. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 227-246.
- ZILBERMAN, R. "Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?". *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 5, n. 1, p. 9-20, 2009.

SOBRE A AUTORA

Ana Paula dos Santos de Sá é doutoranda do programa de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e bolsista do CNPq. Estuda o ensino de literatura na educação básica, em especial no que tange ao multiculturalismo e à interculturalidade na educação. É licenciada em Letras e Mestre em Teoria e História Literária pela mesma instituição.

E-mail: anapss.unicamp@gmail.com

Recebido em 27 de agosto de 2015 e aprovado em 17 de fevereiro de 2016.