

PERSPECTIVAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE LEITURA E LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE NÍVEL MÉDIO

Luiz Antonio Gomes Senna
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UFRJ

Resumo

O papel da literatura como componente curricular nos anos finais da educação básica suscita discussões sobre sua participação no processo global de formação de leitores e sobre o formato de sua apresentação aos alunos. Neste trabalho, discutem-se os princípios que justificam a presença dos estudos literários na educação básica, caracterizando sua situação no campo do letramento preponderantemente destinado ao ensino médio, em face das circunstâncias culturais da sociedade contemporânea. Consideram-se, ainda, noções de currículo e planejamento do ensino, com base nas quais são sugeridas orientações quanto à experiência de ensino-aprendizagem destinada à formação do leitor na educação básica de nível médio.

Palavras-chave: ensino médio, literatura, formação de leitores, letramento

Abstract

The role of literature as a curricular component of high-schools gives rise to discussions about its participation into global process of readers formation and about how it is presented to students. In this paper, are brought some fundamental arguments that justify the presence of literature in basic education, figuring its contribution to the area of reading, preponderantly oriented to K-12 series. Additional analysis of notions such as curriculum and teaching planning, based on which suggestions are arisen towards teaching-learning experiences of readers formation in contemporary basic education.

Key-words: K-12, literature, readers formation, reading

O final do século passado trouxe-nos inovações tecnológicas que mudariam para sempre a relação da humanidade com o conhecimento e com as práticas de escrita. A cultura letrada, até então subordinada às mídias estáticas baseadas no manuseio do papel, vem se reinventando paulatinamente em face da introdução das mais variadas formas de mídias hipertextuais, dinâmicas e facilmente acessíveis desde qualquer lugar. A escola e seus instrumentos de transmissão de conhecimento sofreriam, já a partir do anos de 1990, um processo de dessacralização, que exporia sua fragilidade em face dos demais mecanismos de acesso à informação disponíveis em praticamente todos os espaços públicos. Não raramente encontram-se dificuldades para justificar, desde então, o sentido de expressões fartamente empregadas nos meios acadêmicos, tais como “*escola é o espaço privilegiado de transmissão de conhecimentos*”, “*escola como espaço privilegiado de formação de leitores*”, ou tantas outras que tomam da escola como “*espaço privilegiado de*”. No que consiste exatamente este privilégio que se atribui à escola, em uma sociedade em que todos, em especial os jovens, são bombardeados por informações em todos os momentos de suas vidas? É preciso que se tenha em conta que, já aos meados da segunda década deste século XXI, a sociedade brasileira ainda não conseguiu erradicar o analfabetismo, tampouco superar o estado de analfabetismo funcional em que se encontra boa parte da população escolarizada de nível fundamental e médio. Entretanto, existem no país mais linhas de telefones celulares do que habitantes e praticamente todas as famílias têm ao menos um computador com acesso à internet, em casa ou em espaços comunitários. Comparando-se os dados referentes ao analfabetismo e analfabetismo funcional, de um lado, e o acesso às mídias hipertextuais, de outro, parece haver aí um paradoxo. A aparente facilidade com que a população brasileira em geral ocupa os espaços públicos em que preponderam as mídias hipertextuais contrasta de forma drástica com a avaliação que ordinariamente a escola e seus agentes fazem dos sujeitos supostamente analfabetos ou analfabetos funcionais.

Definitivamente, a escola não tem mais o papel privilegiado de transmitir conhecimentos. Embora não se pretenda descartar aqui seu papel na formação humana, não se concebe mais cabível uma escola que se limite a ilustrar pessoas com uma série interminável de conteúdos programáticos, na grande maioria oriundos das primeiras concepções de escolas modernas, tal como já enunciados em Francis Bacon ([1605]2007). Todavia, é este o sentido que ainda se atribui à formação escolar e dele partem os critérios de avaliação que resultam na identificação de um número tão expressivo de analfabetos funcionais em um universo populacional preponderantemente capaz de acessar conhecimento e serviços através da internet ou dos celulares. Esta é uma questão que deve inaugurar qualquer fórum destinado a discutir o papel da educação formal na sociedade contemporânea.

Para além disto, ressalve-se a natureza dos anos finais da educação básica nacional, entre o 10º e 12º anos de escolarização, correspondentes ao ensino médio. No passado, esta fase de formação esteve associada a quatro tipos distintos de cursos colegiais: o clássico, o científico, o normal e os diversos cursos técnicos. Àquela época, todos os tipos de colegiais

tinham forte orientação profissionizante e se especializavam conforme o tipo de função ou área de conhecimento a que se vinculassem. As ciências humanas e sociais, junto às quais se encontram os estudos literários, preponderavam no clássico e no normal, porém, nos demais cursos, tinham presença tímida, em alguns casos quase inexistente. Julgava-se que, com tal preleção de conhecimentos, cada curso não só mantivesse coerência com o campo de formação do aluno, como assistisse adequadamente às vocações intelectuais de cada um. Deste modo, para pessoas com maior interesse e vocação para as ciências exatas, cursos técnicos, para as com maior interesse nas humanidades, cursos clássicos. Este modelo de formação colegial foi transformado pela lei de diretrizes e bases da educação de 1971 (*Lei 5692/71*. Cf. VALÉRIO, 2006), passando desde então a mesclar um perfil preponderantemente profissionizante com uma parte curricular comum, generalista, composta de disciplinas de todas as áreas do conhecimento. Extinguia-se, assim, a especialização dos cursos colegiais. Ao longo do ano de 2016, o Governo Federal decretou mudanças significativas na estrutura do ensino médio, sob o pretexto de adequá-lo a certas demandas de melhoria na qualidade da educação básica cujo mérito não se dá a conhecer objetivamente. O novo formato do ensino médio passa, então, a adotar o princípio da flexibilidade curricular, no âmbito da qual tão somente as disciplinas de língua portuguesa e matemática teriam caráter essencial e obrigatório em todas as séries, cabendo a cada uma das secretarias estaduais de educação definir a estrutura de formação que melhor lhes convenha. Para além do fato de que em boa parte do país, devido a restrições orçamentárias e de pessoal, os cursos do ensino médio perderiam uma parte substantiva das disciplinas, o novo formato não é capaz de atender satisfatoriamente nem a formação generalista que a antecedeu, nem a formação específica que havia à época em que se dispunham de quatro tipos de cursos diferentes. Componentes curriculares como artes, educação física e literatura – todos integrados à formação geral na área de linguagem – tendem a ser arrolados como não essenciais, a partir de uma compreensão equivocada acerca de suas finalidades mais abrangentes na formação do aluno. No caso particular da literatura, tal equívoco já se iniciara algum tempo antes, ainda durante a vigência do ensino médio generalista, a partir do momento em que se desvincula da formação geral em língua materna, no caso, a língua portuguesa.

Em consequência do caráter generalista da formação em nível médio no país, os concursos vestibulares também se tornam generalistas e passam a exigir de todos os alunos formação específica em todas as áreas do conhecimento. Atualmente, em virtude da adoção do ENEM¹ como parâmetro de avaliação para fins de ingresso nas universidades brasileiras, verifica-se uma tendência ao desaparecimento das etapas de avaliação específica por áreas de conhecimento conforme cada curso, em favor de uma única prova para todos os candidatos, segmentada em quatro grupos de indicadores de aprendizagem, a saber: (a) ciências da natureza e suas tecnologias; (b) ciências humanas e suas tecnologias; (c) linguagens códigos e suas tecnologias; (d) matemática e suas tecnologias. Apesar da nova nomenclatura, os agrupamentos propostos não destoam das tradicionais divisões de áreas acadêmicas. A novidade do ENEM vem por conta da tentativa de se apresentar um tratamento interdisciplinar em cada prova, aplicada em duas etapas, reunindo em um dos

cadernos de questões as áreas de ciências da natureza e ciências humanas e, no outro, linguagens, códigos, matemática e redação. Neste arranjo temático proposto pelos exames do ENEM, o pior efeito para o ensino médio é a dissociação da literatura (pretensamente associada à área de linguagens e códigos) de seu vínculo essencial com as ciências humanas, incluindo-se a história, a filosofia e a sociologia, junto às quais se constroem os sentidos literários - afinal, que linguagens subsistem à margem da cultura?

O formato dos exames do ENEM, em que pesem os esforços para lhes conferirem um cunho interdisciplinar, tende a reforçar no ensino médio a crença em que disciplinas como a literatura possam ser arroladas como domínios curriculares isolados de suas matrizes semânticas, todas oriundas das ciências humanas. Esta tendência verifica-se, de forma ainda mais objetiva, na imensa maioria dos livros didáticos destinados ao ensino médio, nos quais a literatura, os fatos gramaticais do português e a redação são apresentados em seções distintas e isoladas umas das outras. Resulta daí, então, a consolidação de uma tradição oriunda das letras clássicas (próprias do antigo curso colegial clássico) de que a literatura seja, de fato, uma disciplina encerrada em si mesma, cuja matéria programática é o elenco de estilos de época distribuídos em sequência temporal. Estes - os estilos de época - são tratados como fenômenos da coisa literária, do texto que se produziu, e não como resultado de um processo histórico, amplo e afeito ao Homem de cada tempo, cada lugar.

Esta conformação do texto literário como algo isolado no campo da literatura contrasta significativamente com a concepção de fato de literário que se desenvolve através das mídias hipertextuais. Ficção e fato se fundem entre textos alfabéticos, imagens, sons e filmes, tudo em consonância, numa relação que faz do ato de ler uma composição de sentidos transtextuais, ou seja, forjados nas relações que o próprio leitor formula entre os significantes com que se depara nestes contextos hipertextuais.

A natureza generalista dos cursos de nível médio no país (mesmo após a implementação dos supostos currículos felixíveis) incorre, ainda, em uma situação não prevista na formação dos professores de literatura: uma vez extinto o curso clássico, uma boa parte dos alunos de nível médio não tem qualquer interesse na literatura enquanto objeto de estudos e, ao longo de suas vidas, poderá prescindir de todo aquele conhecimento sem prejuízo de sua competência de leitura. Diriam o mesmo, os docentes das áreas de letras com relação ao conteúdo formal de outras áreas do conhecimento, para os quais teriam valor meramente ilustrativo. Apesar de cada professor do ensino médio avaliar o conteúdo de sua disciplina como imprescindível à formação dos jovens cidadãos do mundo, na realidade nenhum dos conteúdos tomados em si mesmos tem caráter essencial e qualquer um pode passar muito bem sem eles, à medida que siga caminhos em sua vida pelos quais tais conhecimentos não sejam significativos.

Existe, portanto, um conjunto de fatores que apontam para a necessidade de se analisar mais aprofundadamente a situação da literatura enquanto domínio curricular da educação básica contemporânea. As três questões básicas relacionadas ao ensino de literatura aqui destacadas são: (i) o conceito genérico de texto que se aplique ao tipo de experiência com a comunicação e a informação na sociedade contemporânea; (ii) a noção de experiência de ensino que tenha como objetivo o desenvolvimento de competências intelectuais, em

substituição àquela que tradicionalmente limita-se à transmissão de conteúdos programáticos, e; (iii) a concepção de planejamento curricular que possibilite vincular o ensino de literatura a um programa de desenvolvimento humano de caráter global, subordinado a um plano de ação político-pedagógica do professor de literatura e seus pares, professores das demais disciplinas.

1. As diversas formas de se definir o texto

Os estudos sobre o texto, incluindo-se sua definição, são muito recentes no âmbito das ciências da linguagem. A palavra é oriunda da forma verbal latina [*texere*] (“tecer”), a partir de seu particípio passado [*textus*], que também se empregava como substantivo, com o sentido de “tecido”. Somente à altura do século XIV, já em face dos primeiros sinais da Idade Moderna, o termo passa a ser empregado ordinariamente no sentido que se consagrou até os dias de hoje. Observa-se, então, que já desde a sua concepção inicial, o texto é associado a uma atividade de tessitura, um exercício sobretudo manual e laboral que estaria por se opor ao espontaneísmo próprio da fala. No mundo antigo, a produção de escrita esteve sempre vinculada a um ofício especializado presente em certas culturas na figura dos escribas, fato que também contribuiria, na Modernidade, para que o texto viesse a se consagrar como produto de certo ofício. Texto e código escrito – no caso do mundo ocidental, em particular, escrita alfabética – têm sido desde sempre associados um ao outro e ao ofício manual compreendido como atividade de tessitura. Ainda nos dias de hoje, os dicionários de referência das línguas modernas reforçam esta associação nos verbetes que descrevem os sentidos da palavra “texto”, tal como se pode verificar nos excertos transcritos a seguir, extraídos de dicionários do português e do inglês.

Quadro 1: Definições lexicais de texto em português e inglês

<p><i>1 As próprias palavras de um autor, de que consta algum livro ou escrito. 2 Palavras que se citam para provar qualquer doutrina. 3 Passagem da Escritura que forma o assunto de um sermão. 4 Art. Gráf. A parte principal de um periódico ou livro, que contém a exposição da matéria. 5 Em propaganda, parte escrita de um anúncio, exceto o título. sm pl Coleções do direito romano ou canônico.</i> (Michaelis. Disp. consulta on line)</p>	<p>1. a (1) : <i>the original words and form of a written or printed work</i> (2) : <i>an edited or emended copy of an original work;</i> b : <i>a work containing such text;</i> 2. a : <i>the main body of printed or written matter on a page;</i> b : <i>the principal part of a book exclusive of front and back matter;</i> c : <i>the printed score of a musical composition;</i> 3. a (1) : <i>a verse or passage of Scripture chosen especially for the subject of a sermon or for authoritative support (as for a doctrine)</i> (2) : <i>a passage from an authoritative source providing an introduction or basis (as for a speech);</i> b : <i>a source of information or authority;</i> 4. : <i>THEME, TOPIC;</i> 5. a : <i>the words of something (as a poem) set to music;</i> b : <i>matter chiefly in the form of words or symbols that is treated as data for processing by computerized equipment<text-editing software>;</i> 6. : <i>a type suitable for printing running text;</i> 7. : <i>TEXTBOOK (...)</i> (Merriam-Webster. Disp. consulta on line)</p>
---	--

Além das recorrentes menções às escrituras sagradas, as definições de texto invariavelmente o tratam como um fenômeno associado à escrita, seja na forma impressa, como livros e similares, ou como impressos que se usam na forma falada, como letras de música ou poesias. De fato, o interesse da cultura moderna sobre o texto resulta de um interesse anterior, de natureza política, de implementar uma sociedade em que a escrita tivesse prevalência sobre a fala, substituindo, assim, o casuísmo da oralidade, pela formalidade da chamada cultura letrada, esta que se desenvolve a partir de um ofício laboral da razão e que faz do texto - escrito e laboralmente concebido - a forma padrão de sua revelação e registro (cf. MEGIANI, 2009). Escrever e ler textos transformam-se em ações típicas do homem da Idade Moderna, índices de capacidade intelectual e condições mínimas para o ingresso na sociedade. Todavia, apesar de sua posição central na sociedade, o texto nunca chegou a ser propriamente definido até o final do século passado, já que até então nunca houve interesse em se analisar aquilo em que consistiria a *tessitura* do texto, ou seja, a atividade intelectual da qual deriva.

Ao se considerar o texto como derivado de uma tessitura intelectual, cria-se um problema fundamental para sua definição, pois que esta fica, então, subordinada à forma como se compreende o processo de construção textual, intelectual, portanto, e não, ao texto em si, já pronto. Um primeiro passo na definição do texto pode ser alcançado a partir da análise de qual poderia ser a concepção de prática intelectual associada à escritura e à leitura de textos na cultura moderna. As duas definições de texto transcritas aqui anteriormente no quadro 1 auxiliam nesta análise.

Em ambas as línguas, o texto é fortemente associado à figura de autoridade de seu autor, marcada especialmente por expressões como “*palavras de um autor [... ..] que se citam para provar qualquer doutrina*”, ou “*the original words and form [... ..] authoritative source*”. Tal vinculação entre texto e autoria explica-se na relação intrínseca da produção textual com a cultura científica que lhe concede lugar privilegiado na sociedade moderna. O texto é, em consequência disto, a expressão da razão, privilégio dos iluminados e dotado do poder de iluminar. Assim, explica-se, também, a razão pela qual as condições de adequação do texto, ou seja, os critérios que devem ser atendidos para que um texto seja considerado adequado, variam conforme as condições gerais de produção acadêmico-científica ao longo dos tempos (cf. SENNA, 2005). O emprego de capítulos e sub-seções, parágrafos relativamente organizados por temas afins e até mesmo os modos de construção de períodos são propriedades que se apresentam de formas muito diferentes em textos produzidos em épocas diferentes. Tais diferenças se apresentam mais evidentes entre textos produzidos em épocas muito distantes uma da outra, como, por exemplo, um produzido no século XVI e outro, no século XIX. Entretanto, mesmo em intervalos relativamente curtos, podem ser observadas diferenças expressivas, tal como entre textos produzidos nas três primeiras décadas do século XX em comparação com os produzidos nas duas últimas décadas daquele mesmo século.

O valor de um texto como fonte de saber e conhecimento está em muito condicionado à autoridade de seu autor, tal como se ressalta na expressão “*authoritative source*” presente

em uma das definições lexicais do quadro 1. Ainda que a forma de um texto atenda satisfatoriamente as condições de produção vigentes em dada época cultural, sua credibilidade – algo, portanto, além da decifração do texto, associado ao desejo de se crer no valor de verdade daquilo que se decifra do texto – reside na figura pública de seu autor, aquele que detém, ou não, autoridade para dispor sobre o assunto tratado. Tradicionalmente, todo texto tem uma origem que é a própria autoria, a figura a quem se atribui a responsabilidade pela produção e a autoridade competente para dispor sobre o assunto. A autoria é um dos traços mais significativos do conceito clássico de texto, fato que propriamente o transforma em um monumento de seu autor, uma obra de arte, com direitos reservados e passível de tombamento pelo patrimônio público. Curiosamente, e de forma paradoxal, a cultura moderna exige que a autoria permaneça às costas do texto, vedando-lhe a presença em favor de uma figura supostamente neutra e artificializada, ora na impessoalidade do sujeito cartesiano dos textos acadêmicos, ora na figura ficcional do narrador, este que, mesmo quando expresso em primeira pessoa, é apenas personagem, caractere do próprio texto.

A autoria é também responsável pela caracterização do papel exercido pelo leitor frente ao texto. Para quem lê, o texto é um objeto pronto, a ser arrolado a partir de si mesmo, como fonte de um conhecimento que pertence a outrem, o autor. Nesta perspectiva, a concepção clássica do ato de ler, além de restrito às produções escritas, resume-se a duas operações, a saber: a operação primária de decifração do código escrito, a qual se resume à identificação das formas lexicais e do conteúdo semântico das frases; a operação de identificação do conteúdo global do texto, seu valor-verdade cujo significado revela a autoria e os saberes que esta deseja compartilhar. Observe-se que, nas operações que ordinariamente definem o ato de ler na cultura moderna, não se concede ao leitor nenhum papel na significação do texto. Embora não se possa dizer que se trate de uma relação passiva com o texto, pois que a decifração não é uma operação passiva do ponto de vista cognitivo, a concepção ordinária do ato de ler concentra o processo de produção de sentido nos limites do próprio texto. O leitor é, portanto, aquele que se apropria do significado expresso pelo texto, este que, por sua vez, é expressão da autoria de alguém. Esta relação formada entre textos vinculados à autoria e leitores que se apropriam de seu significado é a base da cultura acadêmico-científica e, por extensão, base de toda a cultura moderna.

A leitura é uma atividade a que se costumam associar questões como “*o que o autor quis dizer*”, ou “*o que o texto nos diz*”, as quais refletem a concepção de texto como algo tomado em si mesmo a partir de uma autoria. É a partir desta noção, que se justifica com certa naturalidade a existência no texto do que se denominam partes principais, estas que, supostamente, resumiriam o seu conteúdo. Fato é, no entanto, que sujeitos leitores com diferentes perfis, com o mesmo nível de proficiência de leitura, tendem a assinalar como principais diferentes partes de um mesmo texto, contrariando a crença de que certos exercícios de leitura como o fichamento, por exemplo, sejam atividades de caráter objetivo. Ainda que o conceito de “*partes principais de um texto*” possa ser assimilado da mesma forma por todos os leitores, cada um deles tende a assinalar como principais aquelas que, no ato da leitura, sejam mais significativas conforme as circunstâncias que afetam cada

leitor individualmente. Diante de um texto que lhe apresente muitas informações novas, um leitor tende a assinalar um número expressivo de partes principais. Outro leitor que, em face do mesmo texto, encontra um número inexpressivo de informações novas, há de assinalar um número igualmente inexpressivo de partes principais. Do mesmo modo, dois leitores com objetivos diferentes diante de um mesmo texto assinalarão, invariavelmente, diferentes partes principais.

Objetivos de leitura e frequência de informações novas ou dadas são dois dos fatores que apontam para o equívoco de se considerar o texto como algo independente da figura do leitor. Ainda que todo texto tenha uma origem e uma autoria, este não se apresenta ao leitor como algo pronto, porém como uma possibilidade de vir a ser o texto de alguém em dado momento de leitura. Na interação com o texto, o leitor impõe-se sobre o texto, de modo tal que a leitura também se constitui como um processo de autoria. O texto do autor e o texto do leitor, mesmo que derivem do mesmo fenômeno, não necessariamente são iguais, porque resultam de processos interacionais distintos.

Deste modo, mesmo em experiências meramente decifratórias, é muito difícil aferir a proficiência leitora de alguém sem que se levem em conta as circunstâncias interacionais que levam cada leitor a produzir seu texto a partir de um dado material de leitura. Este princípio ajuda-nos, por exemplo, a problematizar o emprego de testes objetivos e em escala de massa com a finalidade de avaliar a competência leitora de sujeitos escolares, especialmente em sociedades fortemente marcadas pela diversidade sociocultural, como é o caso no Brasil. Mesmo em situações de leitura aparentemente elementares, de caráter decifratório, a diversidade sociocultural interfere na produção da leitura (cf. BYBEE, 2010). Diante de uma narrativa como “*O jovem estudante saiu às pressas, deixando seu violino acostado na pequena cômoda*”, presume-se que a pergunta “*Qual instrumento foi esquecido?*” tenha nível de dificuldade elementar e demanda uma operação meramente decifratória: “*seu violino*”. Contudo, nem todos os jovens brasileiros fazem ideia do que venham a significar as palavras “*violino*”, “*acostado*” e “*cômoda*”, de forma que a totalidade da cláusula “*deixando seu violino acostado na pequena cômoda*” não lhes resulta sentido algum, texto algum. E daí, acabam sendo considerados leitores incompetentes.

Naturalmente, conceder ao leitor o direito à autoria do texto produzido através da leitura é uma decisão acima de tudo política. Quanto maior a semelhança sociocultural entre o autor primário e o autor-leitor, tanto maior a probabilidade de ambos produzirem textos análogos. Quando se preserva a concepção de texto vinculada à produção de escrita alfabética e se limita sua circulação entre sujeitos de mesmo perfil sociocultural, autor primário e autor-leitor são faces de um mesmo sujeito, dando conta de um único texto. Quando se agregam à concepção de texto outras produções além da escrita alfabética e se estende sua circulação a diferentes sujeitos socioculturais, a pluralização de leituras é inexorável. Do mesmo modo que a integração das minorias sociais à esfera pública é uma decisão política, assim também o é a decisão de lhes assegurar a legitimidade leitora, o direito à autoria, a partir de leituras determinadas por circunstâncias coerentes com seu universo de mundo. Uma vez assegurado ao leitor o direito à autoria, uma forma como “*deixando seu violino acostado na pequena cômoda*” tornar-se-á um texto exclusivamente

para o leitor que o compreenda como tal, um texto pleno de sentido. Para os demais, a forma não se constituirá como texto, pois não resulta em texto aquilo que não signifique algo para aquele a que se dirige. Uma mesma forma, conseqüentemente, pode vir a ser texto para alguns e não se absolutamente nada, exceto uma forma, muda e canhestra, para outros.

Com o advento das tecnologias hipertextuais contemporâneas, que nos trouxeram a possibilidade de transpor os limites que nos impõem as mídias lineares como o papel, o alargamento do conceito de texto tornou-se ainda mais necessário. A internet dessacralizou o lugar mítico ocupado pela autoria até então na Modernidade. A informação é hoje facilmente acessível por meio de diferentes tipos de veículos, estando à disposição até mesmo de indivíduos não alfabetizados. Além disto, a publicação – o tornar-se público –, antes privilégio de alguns poucos autores primários, tornou-se coisa banal, à disposição de qualquer um, sem custo, sem avaliação editorial, sem limites. O texto não é mais o reduto dos sujeitos cartesianos, autores primários consagrados e respeitados representantes da cultura acadêmico-científica. Tornou-se a expressão individual de qualquer um, acadêmicos ou pessoas comuns, fato que lhe retira o estatuto de coisa portadora de alguma verdade a ser descoberta, algo que se pudesse tomar como legítimo *a priori*. Em lugar disto, texto, autores primários e leitores-autores fundem-se em uma só instância de produção de sentidos, em que os sujeitos sempre prevalecem, tanto na forma quanto nos sentidos que se multiplicam.

As plataformas digitais de informação paulatinamente vêm tomando o lugar do papel e, em seu lugar, disponibilizam formas instantâneas de veículos de comunicação, que mesclam imagens, som e escrita alfabética, tudo com animação e em tempo real, no presente. A informação torna-se matéria instantânea e transitória, uma coisa cuja forma e sentido estão postos para serem refeitos, ressignificados a cada leitura, a cada nova circunstância. Com esta formatação, a informação torna-se produto de consumo imediato, banal como a fala e, como esta, tecida aos pedaços, num texto que jamais se finda, porque pertence ao tempo e a todos que dele furtem sentidos de mundo. A figura do leitor jamais fora tão demandada em nenhum outro momento da história moderna. Ler, na era do hipertexto, é propriamente construir um texto no curso da leitura, a partir dos fragmentos de informação que se disponibilizam em diferentes origens, vinculadas umas às outras por *links* diretos (através de segmentos de textos que transportam o leitor para outro fragmento de informação), ou indiretos (através das ferramentas de busca, que associam qualquer expressão ou fragmento de texto a milhares de outras fontes de informação).

Paralelamente ao surgimento das mídias hipertextuais, outro fato de ordem estritamente sociocultural veio a contribuir para reforçar a identidade do leitor contemporâneo. Trata-se de um processo de individualização dos sujeitos sociais levado às últimas circunstâncias, iniciado ao final do século passado, porém culminado nas primeiras décadas do século XXI. O sentimento de perplexidade, que marca o homem em face das crises ideológicas na era pós-industrial (cf. MENEZES, 2005), gera pessoas horrorizadas com a esfera pública e recolhidas em si mesmas, representando a si próprias e tudo mais a sua volta desde seus próprios parâmetros e objetivos. Para este sujeito social, o outro é mero personagem que se pode aproximar, controlar ou descartar como em um jogo virtual

(cf. RETONDAR, 2008). Experienciando um egocentrismo exacerbado, os leitores contemporâneos compreender o texto como uma construção sua e sempre à sua disposição. O autor primário se perde em meio aos milhões de fontes de consulta à disposição no universo virtual da internet, onde tudo é de todos e todos são autores de tudo.

A fixação do leitor na sua própria perspectiva de leitura leva a que, não raro, o leitor assimile para si a ficção do texto, assumindo o lugar do personagem no mundo real, em um movimento que se denominou *cosplay*. Desta fusão de leitor e personagem resulta a própria definição do ato de ler na contemporaneidade: ler é tornar-se o texto, algo que, portanto, vai além do ato de atribuir sentido a uma forma textual, pois que se torna também um ato de construção identitária (cf. ORLANDI, 1987:177-192).

A figura cartesiana do autor primário, jamais expresso em seu próprio texto, ou a concepção de texto como unidade semântica autônoma a ser decifrada, cedem lugar a um leitor-autor que age, ao mesmo tempo, como leitor, autor e personagem dos seus próprios textos. Este modelo de leitor-autor provoca, naturalmente, um impacto sobre o sentido do chamado texto literário, cujo caráter de monumento cultural, patrimônio público, perde-se em favor de uma relação em que estará por se tornar texto e, conseqüentemente, tornar-se literatura, a partir da autoria do leitor. A literatura, se antes fora objeto de contemplação, torna-se matéria viva, que suscita personagens e novas ficções. O leitor contemporâneo, sujeito de um mundo com propriedades e demandas culturais as mais singulares, torna necessária uma análise crítica acerca da função da literatura no escopo da educação básica, de caráter generalista e universal, assim o desejamos, destinada, preponderantemente, à população jovem.

2. O componente curricular de literatura

Na educação básica nacional, a literatura está formalmente vinculada apenas ao ensino médio, no âmbito da disciplina de *literatura brasileira*. Embora a oferta de língua estrangeira seja obrigatória e a orientação pedagógica dê-se no sentido de se vincularem estudos gramaticais e culturais, a literatura estrangeira não é objeto do ensino médio, à exceção da literatura africana em língua portuguesa, que tem sido episodicamente introduzida na educação básica como parte dos esforços nacionais pelo resgate das matrizes culturais negras da sociedade brasileira. No ensino fundamental, especialmente entre o sexto e o nono ano de escolarização, a literatura se apresenta na forma de estudos sobre diferentes tipos de gêneros textuais, sobre os quais convém uma breve análise.

Tradicionalmente, a noção de gênero aplica-se à caracterização dos três diferentes tipos de fenômenos literários: *poesia*, *prosa* e *drama*. Tal tipificação justifica-se pelo fato de se tratarem de tipos de literatura com estruturas e propriedades semânticas distintas entre si. A poesia, originariamente concebida para a declamação ou o canto e, por isto, estruturada em versos, com forte apelo à eufonia e outros recursos sonoros. A narrativa em prosa, a representar a realidade em forma de ficção e, assim, com fortes marcadores ficcionais, como personagens, ambientes etc., e uma figura central, o narrador, que faz as vezes de

quem traz a ficção ao leitor. Embora a prosa seja, nos dias de hoje, uma experiência preponderantemente mediada pela língua escrita, sua origem é igualmente oral. Já no drama, encontra-se um fenômeno por natureza associado à catarse grega, uma experiência de forte impressão emocional derivada de uma representação o mais próximo possível do real, vivida por atores e indicadores cênicos que dispensam narradores. Estas três faces da literatura, ao menos até o século passado, eram inconfundíveis, cada qual associada a um conjunto próprio de princípios ou regras de estruturação.

No século XX, as fronteiras entre os três gêneros literários foram postas à prova, ao mesmo tempo em que se abriu mão do rigor estrutural das formas clássicas de literatura, em favor de formas mais livres. Surgiam, desde então, poesias com traços narrativos ou dramáticos, ou prosas claramente poéticas cuja verossimilhança com algo do mundo real não se cogita. À altura dos anos de 1970, quando a própria literatura se reinventara em múltiplas formas de expressão, surgiram, também, os primeiros movimentos da linguística textual, trazendo à tona a necessidade de que se desse ao estudo do texto um caráter mais objetivo e central no âmbito das ciências da linguagem. O que fora até então objeto exclusivo da literatura, o texto, passa a ser incorporado pelas investigações linguísticas, tendo-se por norte o princípio de que todo sistema linguístico emprega-se em situações correntes de comunicação, quando tomam a forma de textos, então definidos como *unidades linguísticas estruturadas para atender a certa demanda comunicativa* (cf. CAVALCANTI, 2013). A partir daí, os gêneros literários passam a ser concebidos, não a partir da sua forma estrutural, e sim, de suas características enquanto instrumento de comunicação.

A linguística textual trouxe contribuições as mais expressivas para o campo do ensino de língua materna, particularmente no que concerne ao desenvolvimento de uma consciência pedagógica quanto ao papel do trabalho com o texto na formação social dos alunos. A literatura, então, é formalmente introduzida no ensino fundamental, como via de trabalho com diferentes tipos de textos, ou gêneros, desde os quais se pudessem analisar sua relação com diferentes tipos de situações comunicativas. Os gêneros literários passam a ser compreendidos como tipos particulares de textos, especialmente de prosas, tais como *diário pessoal, conto de fadas, crônica, conto, história em quadrinho* etc. Desde então, desenvolveu-se no Brasil um enorme investimento político e pedagógico com vistas ao emprego da literatura infanto-juvenil na educação básica. Em lugar de uma disciplina específica, a literatura infanto-juvenil entra na educação fundamental como parte integrante da experiência de formação em língua materna, funcionando como instrumento de integração das práticas de leitura, produção de texto e análise gramatical.

Curiosamente, entretanto, em que pese o impacto positivo da literatura infanto-juvenil no ensino fundamental, esta é raramente associada pelo professorado à área de literatura, que segue sendo compreendida como objeto da disciplina consagrada ao ensino médio. Esta disciplina, por sua vez, tem sido tratada no ensino médio cada vez mais isoladamente do campo de língua materna, tornando-se um objeto curricular autônomo e centrado nos aspectos programáticos que, tradicionalmente, sempre foram compreendidos como parte do campo acadêmico da literatura, a saber: os estilos de época e as peculiaridades estruturais

das peças literárias. Ordinariamente, no entanto, a disciplina de literatura brasileira restringe-se à caracterização dos estilos de época e à sua identificação em textos literários, distribuídos tal como se apresenta no Quadro 2 a seguir, compilado a partir de dados colhidos em um estudo realizado sobre a estrutura de livros didáticos de língua portuguesa e literatura empregados no ensino médio:

Quadro 2: Disciplina de Literatura Brasileira – Ensino Médio

Conteúdo Programático Tradicional		
1ª Série (10º ano)	2ª Série (11º ano)	3ª Série (12º ano)
<i>Traços literários no Trovadorismo Classicismo, Barroco Neoclassicismo</i>	<i>Romantismo (poesia e prosa) Realismo / Naturalismo Parnasianismo</i>	<i>Pré-Modernismo Modernismo (1ª, 2ª e 3ª gerações) Tendências contemporâneas</i>

A centralidade da disciplina de literatura sobre o conteúdo programático e sua rígida distribuição por séries é reforçada pelo formato geral dos livros didáticos que chegam à escola por intermédio do PNL (Programa Nacional do Livro Didático – cf. HOFLING, 2000) e pelo PNLEM (Programa Nacional de Livros Didáticos para o Ensino Médio, lançado em 2004 pelo MEC). Uma vez que o programa não admita a adoção de livros em volume único, seja para o ensino médio ou para o fundamental, todos os professores ficam condicionados a seguir a mesma sequência de conteúdos a cada série, seguindo, portanto, uma ordem cronológica de estilos de época. A literatura torna-se, assim, um componente curricular que se pode reduzir exclusivamente a um punhado de informações acerca de estilos de época, compreendidos como traços estruturais e semânticos de textos produzidos em certas épocas da história moderna.

Trata-se de uma matéria, formalmente concebida sob a crença de que o conhecimento do saber relativo à história das propriedades estruturais e semânticas dos textos literários possa contribuir, de algum modo, para o desenvolvimento intelectual e sociocultural do indivíduo. Tal crença em uma literatura meramente programática não raro reduz a disciplina a um mero inventário de características de estilos de época, estereotipadas e alienadas de juízo crítico. Observem-se alguns exemplos deste tipo de cultura de ensino da literatura, extraídos aleatoriamente de provas ou exercícios de domínio público.

Exemplo 1

QUESTÃO 11 - Numere a segunda coluna, estabelecendo a relação correta entre autor e obra:

- (1) Aluisio de Azevedo
- (2) José de Alencar
- (3) Álvares de Azevedo
- (4) Erico Veríssimo
- (5) Jorge Amado

- () *Noite na Taverna*
- () *O Senhor Embaixador*
- () *O Cortiço*
- () *Capitães da Areia*
- () *Iracema*

A seqüência correta de preenchimento dos parênteses, de cima para baixo, é

- A) 3-1-5-2-4
- B) 3-4-1-5-2
- C) 3-4-5-1-2
- D) 5-1-2-3-4
- E) 5-3-4-2-1

Exemplo 2

QUESTÃO 12 - Entre as alternativas abaixo, aquela que apresenta **somente** características do Romantismo é

- A) escapismo, subjetivismo, indianismo, idealização da mulher.
- B) cientificismo, subjetivismo, escapismo, indianismo.
- C) determinismo, objetivismo, indianismo, fuga da realidade.
- D) subjetivismo, rigor formal, escapismo, cientificismo.
- E) idealização da mulher, objetivismo, cientificismo, rigor formal.

... Observe-se, de imediato, que ambas as questões podem ser respondidas sem a leitura de qualquer texto, pois não se orientam para a aplicação de nenhum conhecimento à análise de um produto literário. Em lugar disto, limita-se a testar o conhecimento do programa de literatura, de certos saberes que, segundo convenções, têm relevância na formação do homem comum. Assim sendo, compreende-se, tal como no exemplo 1, ter relevância conhecer os nomes dos autores e os títulos de seus livros, ainda que, para isto, não seja necessário ler nenhum deles, bastando que se decore uma lista sem qualquer valor intelectual. No exemplo 2, além de se verificar o mesmo tipo de saber arrolado fora de seu contexto no fato literário, observa-se o tratamento estereotipado do saber literário. A questão apresentada destaca como propriedades do Romantismo o escapismo, subjetivismo, indianismo, idealização da mulher e fuga da realidade. Em contrapartida, apresenta como propriedades que não se podem atribuir ao Romantismo o determinismo e o cientificismo, próprios do Naturalismo, o rigor formal, ao qual se opôs a prosa romântica, e o objetivismo, que, em princípio, opõe-se à literatura de ficção independentemente da época. Entretanto, o leitor do clássico de Alencar, **O Guarani**, poderia levantar para si a tese de que a virtude e honra do herói romântico Peri derivaram de sua aproximação aos não silvícolas, de modo que haveria na construção do personagem um traço claramente determinista, reforçado pela própria forma física como este é descrito, sob parâmetros não silvícolas. Do mesmo modo, Isaura, a ontológica personagem que melhor representou a miscigenação étnico-racial do brasileiro no século XIX, é a própria expressão do determinismo. Não fosse ela criada entre os brancos, na casa grande, como *sinhá*, que trama a envolveria, escrava, na senzala?

O tratamento estereotipado da literatura, como referenciado no exemplo 2, decorre do fato de que, na disciplina, considerada enquanto componente curricular, muitas vezes o saber literário assume um valor maior do que o processo de leitura do fato a que deveria se

remeter, ou seja, o texto. Decorre, ainda, de uma concepção de educação escolar baseada na hipótese de que o desenvolvimento intelectual dá-se por meio da imposição de valores e saberes representativos da cultura dominante, a qual, ainda que originária das primeiras concepções de ensino formal no século XVI, ganharia maior legitimidade com os iluministas, no século XVIII, e, logo em seguida, com os positivistas, a partir do século XIX. Particularmente no caso da literatura, tal forma de ensino somente se sustenta à medida que se considere o texto como um objeto com significado em si próprio, a ser decifrado por um leitor passivo, cuja prática de leitura resume-se à identificação dos traços semânticos e estruturais destacados no conteúdo programático da disciplina.

Torna-se cada vez mais anacrônica e de difícil justificativa uma disciplina de literatura no ensino médio com um perfil como este, com primazia do conteúdo programático em detrimento do próprio texto literário e da formação do leitor. Tanto mais anacrônica se torna, quando se pensa no fato de que boa parte do alunado do ensino médio não tem intenção de seguir estudos no campo das humanidades, de modo que o mero contato com todo o conteúdo programático da literatura não lhe virá a servir de nada, exceto como um saber que poderia ter sido localizado sem custo e a qualquer tempo na *internet*. Mais do que um programa de conteúdos literários, a disciplina de literatura deve constituir parte do projeto curricular de formação do jovem cidadão contemporâneo, para o qual a educação básica cumpre papéis os mais distantes daqueles que se atribuíam à escola tradicional. Na próxima seção, discute-se a situação da literatura em um programa de formação de leitores em nível médio, concorrendo, assim, para a conclusão do processo de letramento na educação básica.

3. A literatura, seus objetivos e o planejamento curricular da formação de leitores

Em razão das inúmeras transformações ocorridas na cultura moderna desde o final do século passado, a educação escolar vem lentamente tentando se ajustar a novas demandas de formação. Fatos como a descentração dos sujeitos sociais, a multiplicação de fontes confiáveis de informação e o perfil do um leitor que se confunde com o autor apresentam-se à escola como verdadeiros desafios, tamanha a incompatibilidade para com relação às noções tradicionais de aluno e leitor, submissos a verdades e padrões intelectuais pré-determinados no interior da própria cultura acadêmica. O conteudismo da escola tradicional perde o sentido em uma sociedade na qual a produção de conhecimento e o acesso a ele desviaram-se para outros veículos de formação, tão fartos e banais que chegam a todos, em qualquer lugar e a qualquer momento (BEZERRA; AQUINO, 2011; ARAUJO, 2011). Todo o saber que outrora se deveria ter de cor, através de um exercício constante de memorização, hoje se pode acessar facilmente sempre que se desejar, tornando o ofício sistemático de memorizar desnecessário e vulgar. A maioria das práticas que caracterizam a educação tradicional, tais como aulas expositivas, provas de verificação de conteúdos, códigos disciplinares rígidos etc., não guardam coerência com as práticas sociais

contemporâneas, fortemente marcadas pela autonomia e pelo direito à autoexpressão. Não é possível analisar a situação de um campo particular do ensino, como a disciplina de literatura, sem que se tenha em conta a situação geral da educação escolar na sociedade pós-industrial.

Até o século passado, as discussões acerca das várias disciplinas da educação escolar centralizavam-se, ora no elenco dos conteúdos programáticos, ora nas metodologias para o ensino dos conteúdos. Todo o sentido da escola costumava ser depositado nos conteúdos programáticos, de modo tal que o conceito de currículo escolar está tradicionalmente vinculado à programação de conteúdos de cada disciplina a cada série. Em algumas instituições escolares, a noção de currículo, além da programação de conteúdos, acrescenta alguma informação sobre a metodologia de ensino ou atividades extracurriculares, desde as quais se presume promover o desenvolvimento de algum tipo de especialidade intelectual. Na maioria das vezes, no entanto, embora exista alguma política educacional em que se declare haver na proposta curricular de certas instituições algum tipo de projeto de desenvolvimento intelectual ou socioafetivo, no campo do ensino, as disciplinas concentram-se invariavelmente nos conteúdos programáticos e em discussões sobre sua distribuição entre as séries e sobre a metodologia.

A prioridade dos conteúdos no currículo escolar explica-se pelo fato de que estes já são, historicamente, vinculados a um projeto de formação humana. Desde o Renascimento, a ideia de que a civilização do homem se dê por meio do saber se instala na cultura moderna e justifica o surgimento da instituição escolar (BACON, [1605]2007: 61-63). Naturalmente, trata-se de uma cultura em que a escrita é o único meio de registro, acumulação e disseminação do saber, de modo que a conformação das práticas de formação do homem civilizado privilegiariam tanto o desenvolvimento das condições de emprego das fontes escritas, quanto os saberes por elas veiculados. O currículo subjacente às práticas escolares centradas nos conteúdos programáticos tem sentido, na realidade, em um programa de formação de sujeitos sociais para aquele momento da Modernidade, em que os saberes veiculados pela escrita alfabética eram compreendidos como instrumentos civilizatórios. Compreende-se, a partir disto, então, que os conteúdos programáticos de cada disciplina são instrumentos de um programa social, ao qual se subordinam à medida que este lhes concede uma razão de existirem no contexto escolar e lhes justifica o modo através do qual são abordados no ensino. Os valores culturais que dão sentido à formação são mais prevaletentes do que a própria escola, a qual serve como ferramenta de integração do homem à esfera pública.

É impossível prover algum tipo de reforma na estrutura das disciplinas que compõem a educação básica, sem que se aprecie a partir de algum novo projeto curricular. Um projeto de formação para a esfera pública, a partir de parâmetros aos quais a escola se subordina e sobre os quais não tem controle. Basicamente, este novo projeto curricular da educação básica parte da consciência de que a escola contemporânea não conta mais com o sujeito social daquela fase da idade moderna, em que preponderava o emprego da escrita e o culto à memorização do saber acumulado. Por este motivo, torna-se irrelevante problematizar isoladamente os conteúdos programáticos de cada disciplina ou os métodos

de ensino, pois o problema que se põe à escola é anterior, tendo a ver com o sentido da própria disciplina na formação do homem contemporâneo. Assim, havemos de perguntar, antes de mais nada, qual é o sentido da disciplina de literatura para o alunado do ensino médio de hoje.

A questão primeira a se pôr à literatura, assim como às demais disciplinas da educação básica, é quanto a quem devem se orientar seus objetivos na formação geral dos alunos: se aos conteúdos e objetos primários da própria disciplina, assim concebida enquanto campo acadêmico, ou; se a princípios formativos mais gerais e amplos, direcionados ao desenvolvimento de certas capacidades intelectuais e socioafetivas. Não se trata de opções que se excluam mutuamente, porém cada qual assinala um determinado marco decisório que irá nortear todo o processo de planejamento da disciplina e, em especial, o processo de avaliação ao longo do curso.

Conceber a literatura como campo acadêmico com valor em si mesmo na formação do aluno apresenta o risco de que se limite exclusivamente aos conteúdos programáticos tradicionalmente já adotados no ensino básico. Ainda que os conteúdos tradicionais do ensino não possam ser desvinculados do campo acadêmico do qual derivaram, sua utilização no ensino torna-se inconveniente à medida que sejam abordados sem a devida relação com os fatos que lhes dão sentido e que explicam de onde foram derivados.

O campo acadêmico da literatura é extremamente mais amplo do que o circunscrito aos conteúdos escolares, variando desde estudos sobre a natureza do fenômeno literário e suas formas singulares, vinculados à área chamada *poética* ou *ciência da literatura*, até estudos os mais complexos acerca, por exemplo, da produção do fenômeno literário na perspectiva do leitor, na área da *estética da recepção*, fortemente relacionada à psicologia social, ou a *literatura comparada*, que aborda o texto literário em suas relações de significação com outros textos literários ou textos de outros campos do conhecimento. Em todas as formas de abordagem da literatura, é possível tratar do texto sob as seguintes perspectivas: o próprio texto, como monumento da expressão artística; um conjunto de textos considerados como um coletivo de produções de um mesmo movimento cultural, ou; um conjunto de textos de diferentes movimentos culturais ou épocas que demonstrem a evolução de certo traço literário, tais como modelos de narradores, ou figuras sociais, como personagens femininas, políticas etc. O universo da literatura é tão amplo que um único professor poderia, ao longo de sua carreira, dar aulas para uma mesma série e jamais repetir o mesmo tipo de abordagem a cada novo ano letivo. Observe-se que, desta forma, é a literatura e o projeto de ensino de literatura do próprio professor que assumem a centralidade da disciplina, permitindo que se disponha do conteúdo tradicional em favor de um projeto curricular que, além de marcado pela autoria do professor, favorece a produção de sentidos e conhecimentos.

Ainda que os conteúdos formais tradicionais não se percam – tampouco se possam desprezá-los, à medida que o sistema nacional de ensino os adote como parâmetros de avaliação em testes como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) –, é possível tratá-los dentro de experiências curriculares que abordem aspectos temáticos do campo da literatura. Assim, por exemplo, os temas...

- a representação social da mulher no século XIX;
- trabalho e escravidão na literatura brasileira no Império e na primeira república;
- estratégias narrativas em Alencar e Machado de Assis: descritivismo e intimismo;

... possibilitam o estudo de diferentes aspectos do Romantismo, Realismo e Naturalismo a partir da análise do fenômeno textual e das representações de mundo subjacentes às diversas formas literárias. O conteúdo formal torna-se consequência da literatura e não, o objeto literário em si.

Um outro aspecto a ser considerado no ensino de literatura relaciona-se ao seu papel no desenvolvimento do aluno de ensino médio, não enquanto sujeito escolar, porém, como sujeito social, alguém cuja vida adulta o conduza por segmentos culturais em que a literatura tenha pouco interesse, ou mesmo nenhum. Este aluno é o verdadeiro desafio para o professor de disciplinas como a literatura, pois que o põe diante da necessidade, não apenas de justificar a cada instante a razão de suas aulas, mas de compreender que o conhecimento acadêmico que lhe confere a autoridade docente não é imprescindível para todos os cidadãos, é apenas um saber, nada mais. Todos os saberes escolares são igualmente desnecessários ao homem comum, se compreendidos como tal, saberes por serem apreendidos e reproduzidos.

Como já visto aqui anteriormente, a sociedade contemporânea não necessita mais de uma escola que se limite a veicular saberes, tampouco é preciso tê-los de cor porque estão acessíveis a qualquer tempo. A missão primeira da escola tornou-se muito mais sofisticada. Em um mundo em que a informação está por todo lado e com todos os formatos, cumpre à escola formar o leitor que, ao longo da vida, tornar-se-á autor de seus próprios saberes. Neste sentido, definem-se os objetivos mais gerais da literatura e sua importância no projeto curricular de formação no ensino médio. Tal esforço curricular dirigido à formação do leitor de um repertório infinito de textos multimidiáticos não se circunscreve apenas à literatura, tampouco ao ensino médio. Trata-se de um projeto de formação que segue o aluno ao longo de toda a educação básica, em todas as disciplinas, no âmbito daquilo que se vem denominando de *processo de letramento*.

Raramente costuma-se associar o processo de letramento aos anos finais da educação básica, correspondentes ao ensino médio, devido ao fato de que, em suas origens, as discussões sobre o letramento estiveram muito associadas a questões de alfabetização. Em certo momento histórico – entre o final dos anos de 1980 e o início dos anos de 2000 –, era comum confundir-se o letramento com a alfabetização e vice-versa, o que contribuiria para que seu estudo se orientasse preponderantemente para a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental e os primeiros anos do segundo segmento do ensino fundamental, o sexto e o sétimo anos. A partir daí, dava-se como concluído o processo de construção e apropriação da escrita alfabética e não mais se considerava o letramento como objeto curricular. À medida que se compreenderam as especificidades de ambos os processos (cf. SENNA, 2007), alfabetização e letramento passam a ser tratados como fenômenos

distintos, ainda que inter-relacionados. Por alfabetização, propriamente, compreende-se o processo de apropriação da escrita alfabética como sistema de expressão e o processo subsequente que leva ao emprego do sistema alfabético em conformidade com a estrutura formal da língua escrita que é patrimônio de certa sociedade. A alfabetização é um objeto curricular específico, introduzido como experiência de descoberta na educação infantil, preponderante nos anos iniciais do ensino fundamental e consolidado, já como prática de língua escrita formal, no segundo segmento. Não se presume haver necessidade de práticas de alfabetização no ensino médio.

O letramento é um processo com escopo bem mais amplo do que a alfabetização, tendo por finalidade promover o desenvolvimento do leitor e do produtor de textos, ambos em uma perspectiva genérica. Trata-se do leitor como aquele que ajuíza o mundo, que dá sentido às coisas e as transforma em textos para si mesmo. Textos das mais variadas formas, não apenas escritas e ancoradas em folhas de papel, porém, objetos criados com a intenção de significar, não importando a forma. Assim, produzir textos na esfera do letramento é um processo de produzir formas que signifiquem e nos sirvam de instrumentos de comunicação. Um dos aspectos pedagógicos mais importantes do letramento é a absorção do princípio defendido por Lev Vygotsky quanto à natureza transitória dos conceitos e juízos produzidos pelo Homem. Acrescente-se a isto a noção piagetiana de que o desenvolvimento socioafetivo do homem confunde-se com seu desenvolvimento simbólico e com um processo que parte de uma visão egocêntrica de mundo para uma visão teleológica, regida pela razão e pela alteridade. Isto nos põe diante de uma criança que ao longo da educação básica – desde a educação infantil até o ensino médio – passa por inúmeros processos internos que vão lhe dando fisionomias diferentes como leitores e produtores de textos. As necessidades de produção de leituras e textos por uma criança de 6 anos serão totalmente outras quando esta completar 17 anos e estiver por concluir o ensino médio. Além disso, as práticas sociais vividas por crianças de 6 anos são completamente diferentes das que viverão aos 17 anos, daí resultando novas experiências comunicativas, novos modelos conceituais de ajuizamento do mundo, enfim, novas medidas que demandam novos tipos de textos e novas formas de leitura.

O desenvolvimento do processo de letramento ao longo da educação básica nada tem a ver com a limitação de tipos de temas ou textos, sob a pressuposição de que certos alunos sejam imaturos, ou algum outro tipo de restrição análoga. Quando se compreende o letramento como um processo paralelo ao desenvolvimento do sujeito, consideram-se os seguintes princípios: (i) os conceitos produzidos pelo ser humano – bases fundamentais do processo de leitura – evoluem e se desenvolvem tal como um organismo vivo, de modo tal que as mudanças evolutivas ocorridas no homem, seja no aparelho neurofisiológico, seja nos modelos interacionais de ordem socioafetiva, produzem a evolução dos conceitos e, conseqüentemente, a evolução do leitor; (ii) à medida que o homem transforma as suas relações com seus pares em sociedade, especialmente entre as infâncias, a adolescência, as fases adultas e a maturidade, desenvolve novos modelos comunicativos e, a partir daí, demanda novos modelos de textos. Portanto, a presença do processo de letramento no ensino médio justifica-se pela singularidade neurofisiológica e socioafetiva de seu aluno, o

qual, segundo as normativas da educação básica nacional, tem entre 15 e 18 anos. Naturalmente, não se pretende associar aqui o letramento a concepções reducionistas de etapas de desenvolvimento, mas assinalar o fato de que este constitui um processo que acompanha a pessoa ao longo de toda a dinâmica da vida. Crianças em idade pré-escolar, crianças em idade escolar, pré-adolescentes e adolescentes são pessoas que experienciam a vida de formas singulares e, conseqüentemente, são leitores e produtores de textos com características singulares entre si. A título de exemplificação desta perspectiva longitudinal, observe-se o quadro 3, a seguir, com qual se pode identificar com mais clareza a situação do ensino médio como um espaço de letramento tal como os demais segmentos da educação básica.

Quadro 3: Evolução do Processo de Letramento na Educação Básica

Idade Estimada	Nível / Fase de Ensino	Objetos Globais da Formação para a produção de textos	Objetos Globais da Formação de Leitores
0 a 2	Educação Infantil (Creche)	Período sensorio-motor: <i>exploração do mundo sensível; desenvolvimento simbólico (incluindo a fala); incentivo ao controle da atenção e da escuta; contato informal com instrumentos da cultura letrada.</i>	
3 a 5	Educação Infantil (Pré-escola)	Jogos simbólicos; identificação e uso de diferentes instrumentos de expressão; reconhecimento e experiência de situações culturais mediadas pela escrita alfabética; reconhecimento informal da escrita alfabética; produção oral de histórias e relatos de experiências.	Interpretação de histórias e outras fontes orais de informação.
6 - 7	Ensino Fundamental 1º e 2º anos	Alfabetização: <i>Identificação da estrutura formal do sistema de escrita alfabética; emprego da escrita alfabética em registros de comunicação.</i>	Leitura e interpretação: <i>de histórias e outras fontes orais de informação; de textos escritos derivados de experiências vividas pelo aluno.</i>
8 a 10	3º ao 5º ano	Consolidação da alfabetização: <i>paulatina perda de traços de oralidade na forma da escrita; produção de narrativas e relatos de experiências em língua escrita, além de outros tipos de códigos.</i>	Leitura e interpretação: <i>de histórias e fontes de conhecimento, em códigos orais e escritos.</i>
11 a 14	6º ao 9º ano	Produção de diferentes gêneros de textos escritos, com ênfase na narrativa e seus elementos constituintes; produção de relatórios de aprendizagem e resultados de pesquisas.	Leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais; identificação de propriedades estruturais dos gêneros textuais e sua relação com o processo de comunicação.

15 a 17	Ensino Médio 10º ao 12º ano	Produção de textos técnicos, com ênfase na dissertação e seus diferentes formatos nas variadas áreas acadêmicas.	(i) Leitura e interpretação objetiva do texto (<i>ênfase no discurso do autor primário</i>); (ii) Leitura e interpretação plurissignificativa (<i>ênfase nos objetivos do leitor-autor</i>); (iii) leitura abstrata (<i>ênfase nos conceitos subjacentes ao texto, em relação intertextual, com base em princípios acadêmico-científicos</i>).
---------	--	--	--

O Quadro 3 apresenta uma projeção do processo de letramento ao longo da educação básica, devendo-se ressaltar que seu objetivo é meramente ilustrativo e, por este motivo, não pretende ser exaustivo. Destaca-se de forma bastante objetiva que o processo de letramento envolve a alfabetização, porém é muito mais amplo. Alfabetização é o objeto preponderante da formação para a produção de textos nos cinco primeiros anos da educação fundamental, dividindo-se em duas etapas: a alfabetização inicial, que consiste na descoberta do sistema alfabético e sua funcionalidade comunicativa, e; a consolidação da alfabetização, na qual se promove a aproximação da escrita do aluno à forma canônica da língua escrita. Observe-se que, embora dificilmente se encontrem alunos após o quinto ano de escolarização sem o domínio da escrita alfabética inicial, boa parte deles segue até o ensino médio em processo de consolidação. Por este motivo, nenhum professor pode se deixar de se compreender, também, como um alfabetizador e de incluir entre seus objetivos de ensino promover a sistemática aproximação do aluno à forma canônica da língua escrita.

Mesmo nos anos iniciais do ensino fundamental, o letramento não se resume à alfabetização, tampouco se restringe aos alunos que já dominem a escrita alfabética, ou mesmo a práticas que envolvam textos escritos. O letramento é um processo que investe sobre a formação do leitor e do sujeito produtor de textos em sentido global, sendo, portanto, um componente curricular que incide sobre todas as disciplinas e áreas de estudos, das Humanidades às ciências exatas, cada qual focada em certos tipos preferenciais de leitor e de textos. Esta parece ser a verdadeira função das diversas disciplinas ou áreas de estudos na formação dos alunos contemporâneos, os quais, ressalve-se, não necessitam de uma escola que se limite a ensinar conteúdos. Assim é, pois, que se compreende a literatura, assim como a Física, por exemplo, como uma forma de interpretar o mundo e suas propriedades essenciais de forma abstrata, ou a Matemática, uma forma de representá-lo e de dialogar com estas propriedades essenciais (Cf. COSTA, 2003). Ao contrário do que reza o senso comum, Matemática e Física podem desenvolver a imaginação e a capacidade criadora, afinal de contas, foi para isto que foram desenvolvidas no mundo das ciências.

O quadro 3 demonstra, também, que a partir do sexto ano de formação o letramento envolve o estudo funcional dos instrumentos de comunicação, particularmente no que concerne às propriedades estruturais que diferenciam os tipos de textos e sua relação com o discurso na comunicação. Este estudo funcional introduz uma primeira abordagem formal de literatura na educação básica, fato que se consolidaria desde os anos de 1980, quando a o

trabalho pedagógico com o texto e a leitura passaram a incorporar sistematicamente a literatura infanto-juvenil. Trazida como fonte para o estudo dos fatos da língua portuguesa, da produção de textos e da formação de leitores, a literatura fixa-se no ensino fundamental, não raramente a partir de gêneros como o conto de fadas, o diário pessoal, a crônica urbana, a história em quadrinhos, as narrativas de RPG², as cartas e mensagens eletrônicas, os *blogs* etc. Desta forma, portanto, as práticas de letramento no segundo segmento do ensino fundamental já envolvem a literatura desde longa data. Seu resgate no processo de letramento no ensino médio, a partir dos parâmetros mais amplos de formação de leitores e escritores que se apresentam ilustrativamente no quadro 3, depende tão somente de uma concepção curricular.

No ensino médio, não há consenso entre as escolas quanto à autonomia da disciplina de literatura para com relação à de língua portuguesa, podendo-se encontrar tanto duas disciplinas totalmente separadas, quanto uma única disciplina com os dois componentes curriculares integrados, chamada *língua portuguesa e literatura brasileira*. Na perspectiva do processo de letramento, a exemplo do que se dá de forma natural no ensino fundamental, língua e literatura no ensino médio compõem um único domínio curricular, no qual todo o esforço pedagógico direciona-se à formação do leitor e do produtor de textos. Não existem duas justificativas diferentes para a língua nacional, de um lado, e de outro, a literatura em língua nacional. Quando dissociadas, as disciplinas tendem à artificialidade e correm o risco de se tornarem, tão somente, elencos de conteúdos programáticos. Se o sentido último do ensino de língua portuguesa no ensino médio é o de desenvolver um cidadão capaz de construir dissertações bem planejadas, estruturadas e devidamente argumentadas – a exemplo do que demanda a cultura científica –, é a literatura que, ao promover a formação do leitor, desenvolve a capacidade de seleção e ordenação de argumentos, de fundamentação e exemplificação, enfim, daquilo que um sujeito, não sendo capaz de fazer enquanto leitor, não será capaz de expressar em uma dissertação.

A centralidade do processo de letramento no ensino médio converge para a formação de um leitor de mundo plenamente capaz de defender uma leitura sobre a qual detém autoria, assim como para o desenvolvimento da capacidade de exprimi-la em textos dissertativos. Tal processo de leitura demanda que a figura do leitor compreenda-se capaz e autorizado a formular leituras a partir da relação entre o texto lido e todos os demais textos, conceitos e representações com os quais, em relação de causalidade intertextual, constroem sentidos (cf. FERREIRA; DIAS, 2004). Por este motivo, em literatura, o fenômeno literário torna-se mais importante do que o material lido (o texto escrito, tomado como matéria bruta), porque resulta da leitura formulada por cada leitor, é autoria, portanto. A **produção do fenômeno literário** pelo aluno é o objetivo pedagógico da disciplina de literatura e, ao mesmo tempo, sua contribuição para a conclusão do processo de letramento na educação básica.

No interesse do desenvolvimento do processo de letramento, a disciplina de literatura cresce à medida que se aproxima de outras fontes de conhecimento não literárias, com as quais se torna possível analisar a relação do fato literário com aspectos filosóficos, históricos, sociológicos, psicológicos, antropológicos e tantos outros. Dentre todos os

demais componentes curriculares do ensino médio, a disciplina de literatura é a que de forma mais natural tem como promover a leitura interdisciplinar e a transferência de conhecimentos. Assim, ao lado de seu objetivo pedagógico, a literatura também aponta um objetivo na formação do cidadão, ao definir um perfil de leitor que se espera seja capaz de se tornar leitor-autor de todas as experiências que venha ter ao longo da vida. Este objetivo, de caráter formativo, define o que se pode compreender por *projeto político pedagógico* do ensino de literatura no ensino médio.

Com base no que se expôs, o projeto curricular da disciplina de literatura no ensino médio sustenta-se nos dois objetivos aqui arrolados: um, de natureza pedagógica, que focaliza a formação de um sujeito leitor-autor do fenômeno literário, a partir de uma prática de leitura que relaciona o objeto literário a argumentos interdisciplinares de interpretação; o outro, de natureza mais ampla, incidente sobre a formação social do aluno, comprometido com o desenvolvimento do leitor dos fatos do mundo, aquele que se torna autor das representações e dos sentidos de tudo aquilo à sua volta. Um projeto curricular com este perfil satisfaz a demanda atual por uma escola que supera a condição de mero local de transmissão de conhecimentos, contribuindo para a formação de pessoas capazes de se utilizarem das diferentes tecnologias de informação e, paralelamente, se apropriarem, com autonomia, dos conteúdos formais. Em resumo, a literatura torna-se um instrumento fundamental no processo de letramento, definindo por si mesma a função primária do processo de formação de leitores no ensino médio.

Notas

- ¹ Exame Nacional do Ensino Médio, aplicado anualmente em esfera federal pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, do Ministério Brasileiro da Educação.
- ² Abreviatura de *Role Playing Games*, narrativa em que os leitores assumem papéis e detêm o poder de interagir e orientar a tessitura do plano narrado.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, U. (2011) A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. In: **Educação Temática Digital**. v. 12. p. 31-48. ISSN: 1676-2592.
- AYTO, J. **Dictionary of Word Origins**. New York: Arcade Publishing, 1993
- BACON, F. ([1605]2007) **The advancement of learning**. Tradução portuguesa: Raul Fiker: São Paulo, UNESP.
- BEZERRA, L.; AQUINO, M. (2011) Ensinar a aprender na cibercultura. In: **Revista FAMECOS**. v.18(3). p. 834-854. ISSN: 1415-0549.
- BYBEE, J. (2010) "Language as a complex adaptive system: the interaction of cognition, culture and use". In: **Language, use and cognition**. Cambridge/MS: Cambridge University Press. P.: 194-221.
- CAVALCANTI, J. (2013). A presença do conceito gêneros de discurso nas reflexões de D. Maingueneau. In: **Linguagem em (Dis)curso**, v. 13(2), p. 429-448. Acessado em: 10/10/2015, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322013000200011&lng=en&tlng=pt.

- 10.1590/S1518-76322013000200011.
- COSTA, V. L. (2003) A construção do aluno-leitor do pensamento científico. A quem compete tal desafio? Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação. Acessado em: 26/11/2016, http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/Vera_Lucia_Costa-ME.pdf.
- FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B.. (2004). A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. In: **Psicologia em Estudo**. v. 9(3), p. 439-448. Acessado em: 10/10/2015, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000300012&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1413-73722004000300012.
- HOFLING, E. M. (2000). Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. In: **Educação e Sociedade**. v. 21(70). Acessado em: 10/10/2015, <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100009&lng=en&nrm=iso>. access on 25 Sept. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000100009>.
- MEGIANI, A. P. T.. (2009). Memória e conhecimento do mundo: coleções de objetos, impressos e manuscritos nas livrarias de Portugal e Espanha, séculos XV-XVII. In: **Museu Paulista: História e Cultura Material, Anais do**. v.17(1), p.155-171. Acessado em: 10/10/2015, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-47142009000100010&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0101-47142009000100010.
- MENEZES, L. S.. (2005). Pânico e desamparo na atualidade. In: **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**. v.8(2), p. 193-202. Acessado em: 10/10/2015, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982005000200003&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1516-14982005000200003.
- MERRIAM-WEBSTER. **Webster's Word Histories**. Springfield, Massachusetts: Merriam-Webster 1989
- ORLANDI, E. P. (1987) **A linguagem e seu funcionamento** – as formas do discurso. Campinas: Pontes.
- RETONDAR, A. M. (2008). A (re)construção do indivíduo: a sociedade de consumo como "contexto social" de produção de subjetividades. In: **Sociedade e Estado**. v.23(1), p. 137-160. Acessado em: 10/10/2015, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922008000100006&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0102-69922008000100006.
- SENN, L A G Org. (2007) **Letramento: princípios e processos**. Curitiba: IBPEX.
- SENN, L A G (2005) Reflexões sobre mídias e letramento: In: OLIVEIRA, I B; ALVES, N; BARRETO, R G Orgs. **Educação** - métodos, temas e linguagens. Rio de Janeiro: DP&A. p. 161-174.
- VALÉRIO, T. (2006) O ensino de 2º grau e a lei 5.692/71: considerações sobre o processo de implementação da reforma no estado do Paraná. Acessado em: 09/09/2013, <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/511TelmaFaltz ATUAL.pdf>.
- VYGOTSKY, L. ([1934]1988) **Pensamento e linguagem**. Tradução portuguesa: R. C. Mores. Acessado em 09/10/2013, <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>.

Correspondência

Luiz Antonio Gomes Senna: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais. Professor titular de língua portuguesa e literatura brasileira do Colégio Federal Brigadeiro Newton Braga.

Email: luizagsenna@gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.
