



UMA COMUNIDADE DE PENSADORES LITERÁRIOS NA ESCOLA: A PROPOSTA DE JUDITH LANGER E O ENSINO DA LITERATURA

Fabiano Tadeu Grazioli¹

RESUMO: O artigo apresenta os principais aspectos da proposta metodológica de Judith Langer, pesquisadora norte-americana que influenciou sobremaneira os testes sobre competência em leitura nos Estados Unidos com seus estudos sobre letramento e aprendizado. No desenvolvimento do trabalho, são abordados temas como a leitura literária capaz de transformar as salas de aula em comunidades de pensadores literários; a leitura literária enquanto duas experiências distintas: *experiência objetiva e experiência subjetiva*; e a construção de representações durante a leitura, oportunidade na qual a autora apresenta quatro posicionamentos pelos quais o leitor transita durante a leitura literária (*estar de fora e entrar em uma representação, estar dentro e se movimentar numa representação, distanciando-se e repensando o que se sabe e distanciando-se e objetivando a experiência*). Os tópicos desenvolvidos por Langer, todos eles na obra *Pensamento e experiências literários* (2005), são relacionados, no trabalho, a estudos de outros autores como Tânia Rösing (1996), Marta Moraes da Costa (2006), Vicent Jouve (2002), Regina Zilberman (1999), entre outros. A proposta de Langer se apresenta como uma alternativa importante à escola brasileira na recepção dos diferentes gêneros literários, frente a um ensino de literatura que não tem se mostrado satisfatório na formação de leitores.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária, Construção de representações, Judith Langer.

ABSTRACT: This article presents the main aspects of Judith Langer's methodological proposal. Langer is an American researcher whose studies on literacy and learning have greatly influenced reading competence tests in the United States. In our presentation especially relevant themes will be tackled: how literary reading is able to transform classrooms into communities of literary thinkers; literary reading as two distinct experiences, *objective experience* and *subjective experience*; and the construction of representations in the course of reading. Langer points out four stages in the reading process: *the person is out and enters a representation; the person is in and moves in a representation; the person moves away and thinks of what she knows; the person is*

¹ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Erechim/RS. E-mail para contato: tadeugraz@yahoo.com.br.

out and aims at the experience. The topics mentioned by Langer are all included in *Pensamento e experiências literários* (2005) and are related to the studies of other authors such as Tânia Rösing (1996), Marta Moraes da Costa (2006), Vicent Jouve (2002), Regina Zilberman (1999), among others. Langer's proposal appears to us as an important alternative for Brazilian education, especially with regard to the reception of different literary genres and the teaching of literature in schools, in view of our apparent failure in the formation of readers.

KEYWORDS: Literary reading, Construction of representations, Judith Langer.

Introdução

A crença na importância da leitura literária como instrumento de formação do aluno deve, por parte dos professores e dos demais mediadores de leitura, ser seguida de desvelo em relação às maneiras pelas quais ele se aproxima do texto literário, assim como pelo modo como estabelece contato com esse objeto artístico. Esse zelo justifica-se pelo fato de a leitura literária requerer estratégias próprias, ou seja, metodologias que garantam: a compreensão do caráter estético da obra literária; a valorização do leitor, enquanto sujeito capaz de especular em torno dos sentidos do texto, fazendo uso da imaginação; e a interação entre leitor e texto, a partir da polissemia que é própria ao texto, ou seja, do preenchimento das lacunas existentes na obra literária.

Judith Langer², em *Pensamento e experiências literários* (2005), obra infelizmente pouco conhecida no Brasil, apresenta considerações teóricas e metodológicas acerca da leitura literária. Na referida obra, a autora expõe estratégias importantes para o leitor interagir com o texto, garantindo sua recepção enquanto obra artística. Além disso, Langer apresenta a imaginação literária como uma forma produtiva de raciocínio humano, que é útil não apenas na escola, mas também no trabalho e na vida diária. Os estudos da autora podem contribuir para a compreensão do processo da recepção da literatura, bem como para a fundamentação e a sistematização da prática leitora de diversos gêneros literários.

Nosso objetivo, neste artigo de revisão bibliográfica, é apresentar considerações teóricas e metodológicas em torno da leitura literária, a partir das colocações de Langer (2005), relacionando-as a outros autores que ratificam ou complementam seus apontamentos, tais como Tânia Rösing (1996), Marta Moraes da Costa (2006), Vicent Jouve (2002), Regina Zilberman (1999), entre outros.

Uma comunidade de pensadores literários na escola

A escola brasileira, de maneira geral, apresenta-se avessa à promoção da leitura literária significativa, que represente para o aluno, no nível do letramento, uma base segura para a construção do seu pensamento. Dessa maneira, a contribuição da compreensão literária para o desenvolvimento pessoal, social e intelectual do aluno não se efetiva. Percebemos, algumas vezes, esforços individuais dos professores, expressos em algumas tentativas de mudanças metodológicas no ensino da literatura e na condução da leitura do texto literário, por virtude das quais os alunos

2 Catedrática do Departamento de Teoria e Prática Educacional, é diretora do Centro Nacional de Pesquisa em Aprendizado e Competência na Língua Inglesa, fundadora e diretora do Instituto de Pesquisa em Educação de Albay, na Universidade Estadual de Nova Iorque, em Albany, NY.

passam a realizar atividades diferentes em salas de aula. O seu pensamento e aquilo que é aprendido, contudo, em essência não são modificados.

No início de sua obra, Langer apresenta elementos que possibilitam compreender a função da escola quanto à leitura literária. Em vez de uma sala de aula com a dinâmica e fundamentos engessados em divisões históricas, como se apresenta muitas vezes o ensino da literatura, a autora propõe a transformação da sala de aula em comunidades de pensadores literários, nas quais os alunos

[...] interiorizam suas várias leituras numa busca por significação pessoal, examinam os textos e a vida de acordo com uma variedade de ângulos, de uma perspectiva crítica, e tratam os comentários dos outros como tendo o potencial de enriquecer (bem como desafiar) suas próprias compreensões. Eles também sabem que têm o direito de discordar, e que, provavelmente, com o tempo, irão alterar um pouco, se não completamente, suas ideias. O mesmo acontece com a literatura, o pensamento solitário continua e novos debates são sempre possíveis. Numa experiência literária não existem fins, apenas pausas e possibilidades futuras (2005, p. 16).

Os “pensadores literários” são, segundo a autora, capazes de relacionar os textos à vida – feito que lhes possibilita realizar uma leitura significativa de determinado texto literário. Assim sendo, ler torna-se um processo sempre mutante, em que não há opiniões certas, nem opostas e superiores, mas a compreensão, ora individual, ora conjunta, de uma ideia sob diversos (e não excludentes) ângulos. A flexibilidade, própria do processo leitor, ocorre, de acordo com Langer, porque “a literatura é intelectualmente provocativa, bem como humanizadora, permitindo que utilizemos vários pontos de vista para examinarmos pensamentos, crenças e ações” (2005, p. 17). Surge, então, a possibilidade de o texto literário poder ser lido em diferentes contextos, recebendo diversos enfoques, cabíveis e renováveis a cada nova postura de análise.

O papel da literatura em nossa vida, segundo Langer, é auxiliar a nos definirmos e redefinirmos, na tentativa de entendermos quem somos, quem podemos vir a ser e como o mundo pode vir a ser. As histórias, modelo literário mais recorrente nas aulas de literatura, oferecem meios de nos recriarmos, repensarmos e avaliarmos, assim como expressa a autora:

Quando lemos e contamos histórias através dos olhos de nossos eus imaginados, nossos velhos eus gradualmente desaparecem de nossas lembranças, nossas memórias de ontem se tornam firmemente reescritas e nossos novos eus ganham tal força e permanência que passamos a acreditar que esse é o modo como éramos no passado e somos no presente (LANGER, 2005, p. 17).

A leitura, processo que nos coloca sempre em movimento, é também assinalada por Vicent Jouve (2002), que assim define o ato de ler: “é uma viagem, uma entrada insólita em outras dimensões que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor, que num primeiro tempo deixa a realidade para o universo fictício, e num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção” (p. 109). As considerações de Langer e de Jouve complementam-se, pois os “eus imaginados” estão inseridos no “universo fictício”, e os “eus velhos” encontram-se na realidade. Por isso, a leitura constituiu-se em um processo de transformação guiado por uma constante alteração de percepções, com vistas ao crescimento sucessivo do leitor, na medida em que ela se apresenta como uma experiência de alteridade.

Nesse processo, o leitor busca, na literatura, auxílio e ajuda para aquilo que ele, por si só, não compreende, tal como notifica Marta Morais da Costa: “a leitura da literatura ganha relevo e dimensão no olhar entusiasmado de quem descobre nos escritos rios caudalosos, veredas es-

tranhas e fascinantes, encruzilhadas de surpresas e auto-estradas de pensamentos e explicações para o que não compreendemos sozinhos” (2006, p. 32). A metamorfose na qual o leitor é envolvido durante a leitura também é assinalada por Georges Poulet, que se refere a essa experiência, tratando-a como uma operação ontológica:

Ler é vir a ser, isto é, começar a participar mentalmente (e mesmo fisicamente, pela atividade mimética) da vida particular do próprio texto. A leitura de um texto implica sempre, portanto, em maior ou menor grau, uma operação que só se pode chamar de ontológica. Pelo tempo em que se efetua, ela provoca uma transformação tão radical do pensamento leitor que esse não pode mais, durante esse período, ser dissociado do texto que o anima e o preenche (POULET *apud* JOUVE, 2002, p. 120).

Zilberman aponta para um decurso semelhante, em que o leitor, pelo viés da leitura literária, termina por desencadear um percurso que resulta no autoconhecimento, uma vez que ler literatura é extrapolar o limite do que conhecemos e pensamos: “se ler é pensar o pensamento dos outros, é igualmente abandonar a própria segurança para ingressar em outros modos de ser, refletir e atuar. É, por fim, apreender não apenas a respeito do que se está lendo, mas, e principalmente, sobre si mesmo” (1999, p. 71).

A leitura do texto literário é, assim, um ato de envolvimento e troca, em que o leitor sente-se atraído pelo texto e, no ato da leitura, confronta-o e questiona-o. Assim, em um processo autônomo e dinâmico, consegue, por meio de dissociação da realidade, mergulhar no universo literário, passando a envolver-se com os “eus imaginados”, processo do qual emerge modificado, pois tem a possibilidade, nesse percurso, de elaborar, confirmar ou ressignificar suas crenças e posicionamentos frente aos fatos, ideias e pensamentos do mundo real. Em uma perspectiva mais favorável à mudança, podemos afirmar que agora, modificado, poderá inserir-se na realidade que o cerca, a fim de colaborar na sua alteração.

No que se refere aos estudos de Langer, a autora exemplifica o processo de transformação que se desencadeia no leitor, tendo em vista a leitura de histórias, por meio do texto narrativo. O referido processo pode se desencadear também por meio do contato com os demais gêneros literários. O gênero lírico, ao permitir a expressão direta e subjetiva do eu poemático, também possibilita que o leitor aproprie-se dos seus pensamentos e sentimentos e, a partir deles, reavalie suas condições, recrie situações, repense seus valores e sua subjetividade.

O gênero dramático, se pensado enquanto história a ser lida, contada ou assistida, expõe seu caráter narrativo com evidência. Por essa característica, estaria contemplado, pela autora, nas suas considerações. Contudo, o fato de o drama poder ser atualizado por meio da representação cênica e de o público poder ver a história encenada traz à função do texto literário um novo elemento. Já afirmamos, em outras oportunidades³, ser o teatro uma experiência comunal, que tem a capacidade de revelar-se, tanto para o ator quanto para o público, como verdadeira, porque expõe, na representação, o homem diante do homem. Essa particularidade do gênero dramático torna singular a tentativa de, por meio da literatura, entendermos quem somos, quem podemos ser e como o mundo que nos cerca pode vir a se apresentar, de acordo com o que sugere Langer. Esse

3 Como em *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor* (Editora da UPF, 2007); *Os princípios gerais do teatro na escola e o afastamento da atividade teatral significativa da escola brasileira* (Roteiro, v. 33, p. 07-24, Editora da UNOESC, 2008).

procedimento ocorre, porque o envolvimento entre a história e o receptor da literatura dramática representada torna-se mais intenso à medida que, na sua frente, estão pessoas de carne e osso, vivendo essa história. O eu imaginado existe na dimensão carnal, pulsa, respira, sente e se envolve na narrativa de forma direta e presencial, que resulta em um diálogo mais efetivo entre os envolvidos.

Frente a possibilidades tão ricas de envolvimento com o texto literário, que apontam, indistintamente do gênero, para o crescimento intelectual do aluno, a escola brasileira propõe, por meio do modo que desenvolve a leitura, uma abordagem praticamente oposta a que apresentamos a partir de Langer. Nas aulas de literatura, não há a busca pela significação pessoal do texto. Busca-se, ao contrário, um significado já estabelecido, geralmente distante do aluno e da realidade com a qual ele interage fora – e, muitas vezes, dentro – da escola. O significado do texto perseguido pela escola é aquele determinado pelos estudos literários e repassado, racional e mecanicamente, pelo professor. Assim, muito distante da proposta da autora, na experiência literária no contexto escolar, parece existir um fim que se efetiva, quando o aluno leitor consegue ler no texto o significado já estabelecido.

Cabe enfatizar, também, que a escola, do modo mencionado acima, impossibilita o contato com os diversos “eus imaginados”, que circulam pelos textos, bem como com o “universo fictício”, negando ao leitor a possibilidade de, por meio do texto literário, definir-se e redefinir-se, do mesmo modo que não colabora para a compreensão de sua identidade e para o entendimento do mundo que o cerca.

Langer, referindo-se a outras particularizações da experiência literária, destaca que a leitura pode constituir, para o leitor, duas experiências distintas: *experiência objetiva* e *experiência subjetiva*. A primeira refere-se à observação de ideias e sentimentos à distância de nós mesmos, conduzida pela objetividade e pelo raciocínio. Nesse caso, podemos, segundo a autora, analisar e avaliar como as coisas relacionam-se umas com as outras e, dessa perspectiva, compreender como elas funcionam. A segunda, a experiência subjetiva, acontece quando

[...] olhamos para dentro de nós mesmos na busca por significados e compreensões, quando trazemos novas experiências e ideias ainda mais para perto de nós mesmos, de modo que possamos vê-las de uma perspectiva interna. Então passamos a adotar o ponto de vista de um participante em relação a essas experiências, em relação a sua aparência, sentimentos, gostos e como elas se relacionam às ideias e sentimentos dos outros participantes. Passamos a construir sentido e obtemos compreensão através da interiorização, como o faz o contador de histórias (2005, p. 18).

Segundo a autora, essas experiências não são antagônicas ou excludentes, mas caminham de mãos dadas; uma é focada no significado e na experiência pessoal, e a outra, no mundo do lado de fora do sujeito. Juntas, elas convidam a uma compreensão mais clara e mais ampla do texto.

Esse processo que mescla duas experiências distintas também é enfocado por Rösing (1996), que assim se expressa: “é imprescindível lembrar que a subjetividade referida não omite a objetividade com que deve ser tratado o texto em sua conformação linguístico-textual, que procura manter unidade de sentido” (1996, p. 65).

Nas aulas de literatura, tendo em vista a leitura do texto literário, é necessário o equilíbrio dessas duas experiências, possibilitando o cotejo entre o racional e o subjetivo. Na busca por uma abordagem satisfatória da leitura, bem como o desenvolvimento de uma metodologia que assegure, proporcionar somente uma delas é um equívoco por parte dos mediadores de leitura. Olhar

para o texto somente de modo objetivo é, sem dúvida, ignorar a possibilidade de uma interação significativa entre texto e leitor, que se efetiva na medida em que o primeiro coloca-se a par do segundo e verifica entre eles, por meio daquilo que é exposto no texto, aproximação, distanciamento, diferenças e peculiaridades. Fazê-lo, então, sem nenhuma perspectiva de distanciamento e logicidade é negar ao aluno um entendimento do funcionamento do texto, da sua organização e das situações, dos sentidos e pensamentos que ele apresenta.

Tratando a respeito do poder sedutor da literatura, Langer destaca, em concordância com Ro-semblatt, a intersecção da sensibilidade do leitor, ou seja, as experiências por ele vividas, com as condições criadas durante a sua interação com o trabalho literário, e afirma:

É nesse momento [da interação] que nós não apenas aprendemos a ver as coisas de muitas perspectivas diferentes, mas também nos tornamos cientes de que existem muitas possibilidades, muitas verdades e nenhuma resolução final. Muito provavelmente, sempre haverá algo de novo prestes a acontecer. Por mais tentadora que seja a busca pela objetividade, num certo sentido, é impossível alcançá-la (2005, p. 21).

Inferimos que, da maneira participativa como o leitor insere-se no contexto da leitura, sendo, conforme destacamos acima, agente de escolhas e interpretações diversas, flexíveis e mutáveis, a imaginação torna-se elemento indispensável no processo de leitura. Segundo a autora, é a incompletude característica da literatura que seduz a imaginação. Essa faculdade humana, para Langer,

[...] torna-se uma maneira de observar as coisas para além do estado em que elas se encontram, buscando perspectivas novas e potencialmente enriquecedoras [...]. Dessa forma, temos a possibilidade de nos tornarmos membros mais informados, reflexivos e completos desse mundo em que vivemos, tanto na literatura como na vida. Essas experiências se tornam uma parte essencial de como raciocinamos e vivemos (2005, p. 21).

Frente às proposições da autora, perguntamo-nos: como pode o professor apresentar a literatura ao aluno leitor como um mundo de eventos organizados, explicações definidas, com compreensões e interpretações decretadas? Como pode o professor limitar-se a apresentar os gêneros como modelos estáticos ou a evolução literária em períodos rígidos e determinados? Indagando sobre essas questões, compreendemos por que a escola brasileira não desperta no leitor o gosto pelo texto literário, pois o apresenta fechado, acabado e objetivo, ignorando, em total desacordo com os pressupostos apresentados por Langer, que as obras literárias extrapolam os protocolos de gênero e periodização, revelando-se singulares, volúveis e independentes. Essas peculiaridades da obra literária são percebidas tanto nas obras poéticas, quanto nas narrativas e dramáticas.

As práticas com o texto literário que assinalamos acima nos remetem às considerações de Marlene Isabel Bruxel Spohr (1997), que visualiza a leitura em duas dimensões distintas: como hábito e como ação cultural. Para a autora, a leitura como hábito é costume, atividade estática, repetitiva, a reprodução do mesmo, tal qual percebemos na condução do texto literário na escola. Em contrapartida, em conformidade com Spohr, como ação cultural, a leitura é dinamicidade, movimento, trabalho; é tensão, conflito, batalha, acontecimento. Dessa maneira, segundo a autora,

[...] o texto ultrapassa os limites da materialidade linguística. Deixa de ser um objeto acabado, com início, meio e fim, o centro organizador e revelador de um sentido único e transparente e passa a ser apenas um ancoradouro, um apoio material, um registro concreto e formal de uma fonte geradora de múltiplas possibilidades de leitura. Tantos quantos forem os leitores, tantos quantos forem os gestos de leitura, cada qual único e singular (p. 86-87).

As características da leitura como ação cultural bem como a visão do texto como elemento material a ser processado particularmente pelo leitor, em cada ato de leitura, estão de acordo com a metodologia guinada por Langer. O papel da escola e, por consequência, do professor é o de conduzir a leitura, tendo em vista a interação do sujeito leitor com o texto literário, de modo a permitir-lhe sentir as emoções que o texto literário, por natureza, desperta; de proporcionar ao sujeito leitor perceber as interpelações procedentes do texto e discordar ou concordar com elas, consentindo a ele usufruir do crescimento que o texto literário suscita; e de propiciar ao leitor conferir sentido ao texto literário, estimular o seu imaginário, possibilitando as transformações das simbologias sugeridas pela obra de arte literária.

Dessa maneira, estariam o professor e a instituição escolar empenhando-se para que a leitura não seja concebida como hábito, mas como ação cultural. Além disso, é importante ressaltar que a sala de aulas e, portanto, a escola são espaços privilegiados para a estruturação de comunidades de pensadores literários e, se assim a escola proceder, ela estará proporcionando que a ação cultural deflagrada pela leitura estenda-se para fora dessa instituição, haja vista que, para a maioria dos brasileiros, a escola é o único lugar onde, durante sua vida, entrará em contato com os textos literários de diversos gêneros e expressos nas mais distintas linguagens. Fica clara, então, a função da escola e dos professores de formar leitores, dos diversos gêneros e linguagens, pois, assim, estarão fomentando a leitura dentro e fora da instituição escolar.

A construção de representações

Langer caracteriza os mundos textuais nas mentes dos leitores como complexos e afirma que os leitores desenvolvem-se na busca ativa por sentido daquilo que leem. Nesse contexto, o conceito de “construção de representações” torna-se central e indispensável para o entendimento do funcionamento da leitura. Nesta sessão, desenvolveremos algumas reflexões a respeito desse mecanismo, explicitando, por meio dos pressupostos de Langer, o que são construções de representações e como elas se desenvolvem durante a leitura.

A autora usa a palavra “representação” para se referir ao mundo de conceitualização que uma pessoa tem em determinado momento da leitura. Segundo ela,

[...] são conjuntos dinâmicos de ideias, imagens, questionamentos, discordâncias, previsões, argumentações e intuições, relacionados, que preenchem a mente durante a leitura, a escrita, a fala, ou outra experiência em que esteja envolvida a aquisição, explicitação ou troca de pensamentos e conceitualizações (2005, p. 23).

A noção de representação é ampla, pois inclui o que o indivíduo (aluno, professor, leitor) compreende e não compreende em relação a um determinado texto, do mesmo modo que inclui as suposições momentâneas acerca de como o todo do mundo textual vai se manifestar e quaisquer reações a isso. Além disso, a autora afirma que uma representação está sempre em um estado de mudança ou disponível e aberta a mudanças, pois, durante a leitura e mesmo depois de ela ser encerrada, as ideias começam a vir à tona e novas surgem. Langer explica como essa mudança ocorre:

À medida que a leitura progride, algumas ideias perdem a importância, algumas são acrescentadas e algumas reinterpretadas. Mesmo depois de a última palavra ter sido lida e o livro ter sido fechado, ao leitor ainda resta uma representação que é passível de mudança, o que pode ocorrer através da escrita, de pensamentos adicionais, de outras leituras, ou da discussão em sala de aula. Representações se desenvolvem, mudam e se enriquecem com o tempo, com o pensamento e com a experiência (2005, p. 25).

O fato de o pensamento ir se alterando, característico de uma representação, é o que a autora chama de “construção de representações”. Nesse sentido, Langer assim se expressa:

Podemos pensar em construção de representações como uma atividade de dar sentido, na qual ele muda, é alterado e se desenvolve à medida que vamos criando nossa compreensão de uma obra. Há uma interação constante (ou “transação”, como a chama Louise Rosenblatt, 1978) entre a pessoa e a obra, e o significado particular que é criado representa esse encontro único entre as duas (2005, p. 30).

A criação de um significado particular do leitor para com a obra justifica-se pelo fato de as construções de representações serem mundos textuais na mente do leitor e, por isso mesmo, serem diferentes de indivíduo para indivíduo. Discorrendo a esse respeito, Langer informa que elas são produto de nossas experiências pessoais e culturais e o resultado de nosso relacionamento com as experiências presentes: o que sabemos, como nos sentimos e o que buscamos.

Desse modo, o uso da palavra “construção” revela, no contexto da leitura, a busca constante pela estruturação de um pensamento, pela edificação de uma ideia, que vai sendo moldada por meio de diversas tentativas de compreensão do texto literário. Porém, de acordo com Langer, essa atividade não é apenas literária e ultrapassa até mesmo o limite dos diversos textos, expressos nas diversas linguagens, pois, segundo a autora, nós construímos representações sempre que damos sentido a nós mesmos, aos outros e ao mundo.

Os posicionamentos durante as representações

Buscando entender melhor como os alunos constroem representações quando leem textos literários, Langer, a partir de uma série de estudos, articulou a concepção de posicionamentos, segundo a qual,

[...] desde o início, compreensão é interpretação, e as pessoas têm um número de opções disponíveis quando desenvolvem suas interpretações. Essas opções – eu as chamo “posicionamentos” – são cruciais ao ato de construir representações, porque cada uma oferece uma diferente perspectiva por meio do qual surgem as ideias (2005, p. 32).

Apresentando as circunstâncias nas quais organiza seu estudo, Langer explica que os posicionamentos não são lineares e têm o potencial de voltar na leitura a qualquer momento. Eles resultam de interações variadas entre um texto em particular e um leitor em particular. Dessa maneira, para elaborar as características de cada posicionamento, a autora leva em consideração a interação leitor e texto em quatro momentos específicos. O “leitor em particular” a que a autora se refere é um sujeito que se comporta de modo a realizar uma leitura significativa do texto, com possibilidade de transitar pelos quatro posicionamentos durante a leitura.

De acordo com Langer, quando começamos a ler, ainda que estejamos do “lado de fora”, já estamos entrando em uma representação. Nesse estágio, o leitor elabora hipóteses de representações a partir do tom inicial do texto, considerando elementos como o título e a linguagem empregada. Trata-se do primeiro posicionamento: *estar de fora e entrar em uma representação*. Segundo a autora,

[...] nesse posicionamento nós geralmente começamos a desenvolver representações pelo uso de nosso conhecimento e experiências, características superficiais dos textos e quaisquer outras pistas disponíveis. Particularmente, quando faz pouco que a leitura foi iniciada, usamos esse sentido amplo para formar ideias e suposições iniciais sobre os personagens, o enredo, o pano de fundo, a situação – e como eles se inter-relacionam (2005, p. 33).

Langer salienta que esse início de processo, apesar de frágil, é um espaço em que iniciamos uma conversa com nós mesmos, no mundo real ou nos mundos textuais. Nesse ponto do percurso da leitura, procuramos por tantas pistas quantas forem possíveis, mas os significados a que chegamos são geralmente superficiais. A busca, ratifica a autora, é por amplitude, não por profundidade.

O segundo posicionamento – *estar dentro e se movimentar numa representação* – revela um aprofundamento da posição inicial assinalada anteriormente. As primeiras suposições, somadas ao conhecimento de mundo, ao texto em si, que vai sendo decodificado, e ao contexto que se desenha frente aos olhos e à mente do leitor, levam o leitor a mergulhar em seus mundos textuais. O processo é assim descrito pela autora:

Tomamos informações novas e as usamos imediatamente para ir além do que já compreendemos – fazendo perguntas sobre motivos, sentimentos, causas, inter-relações e implicações. Esta é a hora em que significado gera significado [...] Nesse posicionamento convocamos nosso conhecimento do texto, nós mesmos, os outros, a vida e o mundo para fazer conexões e elaborações a respeito de nossos pensamentos, para levar adiante compreensões [...] (2005, p. 34).

Se no primeiro posicionamento a busca é pela amplitude, no segundo percebemos o intuito de aprofundamento, uma vez que o leitor vai adentrando, buscando um entendimento além daquele já estabelecido. Nota-se também que, embora o processo evolua, a representação que o leitor cria mantém-se aberta a mudanças, pois, na constante busca de significação, o leitor persegue também a diversidade dos sentidos.

A respeito da terceira opção disponível no desenvolvimento de interpretações – *distanciando-se e repensando o que se sabe* –, a autora afirma:

Aqui, acrescentamos nossas compreensões em desenvolvimento, nossos mundos textuais ao nosso conhecimento e experiência. É a hora em que os pensamentos em nossas representações nos fazem desviar o foco do desenvolvimento de sentido, por um momento, do mundo textual que estamos criando para o que essas ideias significam em nossas vidas (2005, p. 35).

Estamos tomando parte desse posicionamento quando o texto e as representações já criadas a partir dele nos fazem refletir sobre nossos próprios sentimentos em relação aos sentidos, pensamentos e ideias expostos no texto. Se nos posicionamentos anteriores, em um processo intenso e mutável, o leitor fala ao texto, atribuindo-lhe significados, nesse percebemos um movimento duplamente significativo, em que o texto fala ao leitor e este, ao texto:

Aqui utilizamos nossas representações para refletir sobre algo que conhecíamos, ou fazíamos, ou sentíamos já antes de ter lido o texto. Assim podemos ver a reciprocidade entre nossos mundos ficcionais e reais: a representação ilumina (e influencia) a vida, e a vida ilumina (e influencia) a representação (2005, p. 35).

No quarto posicionamento – *distanciando-se e objetivando a experiência* –, como o nome sugere, o leitor distancia-se da representação que desenvolveu e reflete a respeito dela. Segundo Langer, é nesse ponto do processo de leitura que objetivamos nossas compreensões, nossa experiência de leitura e a obra em si. Nele, podemos também tentar achar a razão de por que concordamos ou discordamos de outras interpretações sobre o texto. Langer também afirma que, nesse estágio, podemos nos concentrar na habilidade do autor, na estrutura do texto e em alusões a elementos literários: “neste posicionamento nos tornamos críticos e temos em mente as tensões

entre a noção de mundo do autor e a nossa, as insinuações de conflito e poder e o lugar da obra dentro das tradições críticas e intelectuais” (2005, p. 37).

Nesse posicionamento, visualizamos uma intersecção entre os estudos literários e a leitura. Vale ressaltar que somente nesse momento a referida intersecção é assinalada pela autora. Nos demais posicionamentos, características do autor e elementos da teoria literária não aparecem e, portanto, não determinam a construção dos sentidos. Contudo, de acordo com Langer, essa é a parte do processo em que o foco nos elementos literários e as interpretações que o texto já recebeu tornam-se relevantes. Depois que uma determinada turma⁴ teve a oportunidade de pensar em profundidade e desenvolver suas próprias interpretações de determinada obra, o professor pode encorajar seus alunos a lerem críticas e as lerem criticamente. Em tais circunstâncias, discussões de críticas literárias e sociais e também informações a respeito do autor enriquecem as reflexões dos alunos sobre as ideias em desenvolvimento.

Desse modo, podemos afirmar que as intersecções assinaladas acima são necessárias, mas não podem determinar os percursos de leitura, pois devem somar-se ao processo de construção de representações. Fica evidente também que a leitura, nesse posicionamento, envolve uma experiência objetiva, diferenciando-o dos demais, que acontecem por meio da experiência subjetiva, conforme podemos depreender do comentário da autora:

Nos dois primeiros posicionamentos, nossos pensamentos estão em nossas representações. No terceiro posicionamento, nossos pensamentos estão em nossas experiências e conhecimento do mundo real. No quarto posicionamento, objetivamos nossas representações, mantendo-as a distância para examiná-las (2005, p. 38).

Conclusão

Perpassam pela metodologia proposta por Langer apontamentos que constituem princípios fundamentais para a prática leitora orientada pela construção de representações. O *ethos* da sala de aula pensado para o desenvolvimento de representações literárias é a crença de que os alunos são pensadores competentes. A literatura, assim, é instigadora do pensamento; o único modo de se envolver com a literatura é ser um ser pensante. Isso deve ser uma compreensão verdadeira e consistente dos envolvidos no processo de formação de leitores (LANGER, 2005).

Nas aulas de literatura em que o objetivo é trazer à tona compreensões e interpretações previamente fornecidas, a literatura não é tratada como instigadora do pensamento, mas, equivocadamente, como fornecedora de respostas. As aulas de literatura devem se voltar fundamentalmente para o que os alunos pensam (e como pensam) a respeito dos textos literários que lhe são oferecidos (LANGER, 2005).

Segundo Langer (2005), esses princípios constituem a base de alguns preceitos que devem ser assimilados e praticados nas aulas de leituras que enfocam a construção de representações a partir do texto literário. Nesses casos, é importante lembrar que as perguntas são tratadas como parte da experiência literária e que os encontros em sala de aulas são um momento para desenvolver compreensões dos textos literários. Nessa conjuntura, múltiplas perspectivas são usadas para enriquecer as interpretações que o texto literário vier suscitar (LANGER, 2005).

⁴ Estamos nos referindo principalmente às turmas de Ensino Médio, nas quais acreditamos que o quarto posicionamento deva ser instigado.

Os princípios assinalados por Langer e os preceitos que os avalizam podem parecer comuns a muitas aulas de literatura, mas, infelizmente, não são. Pelo contrário, se fizéssemos um paralelo entre a metodologia apresentada e a sua real configuração na condução da leitura da literatura, verificaríamos que na maioria dos pontos o ensino brasileiro apresenta-se avesso às propostas da autora.

Imaginamos, a partir da proposta de Langer, as salas de aula como comunidades de pensadores literários, capazes de lidar com o texto literário de maneira satisfatória e enriquecedora. Eis um caminho para revertermos um ensino de literatura que não tem se mostrado satisfatório na formação de leitores.

Pontuados e discutidos os principais elementos da teoria de Langer (2005) e postos em diálogo com outros autores, cabe destacar, conforme já assinalamos na abertura deste estudo, que esses apontamentos podem embasar a leitura de qualquer gênero literário, inclusive o dramático, abordado com ênfase nos textos que temos publicado.

Referências

COSTA, Marta Morais da. “A leitura necessária e fecundante”. In: _____. *Mapa do mundo: crônicas sobre leitura*. Belo Horizonte: Leitura, 2006.

JOUVE, Vicent. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.

LANGER, Judith A. *Pensamento e experiência literários: compreendendo o ensino de literatura*. Passo Fundo: Editor da Universidade de Passo Fundo, 2005.

RÖSING, Tania M. K. *A formação do professor e a questão da leitura*. Passo Fundo, RS: EDIUPF, 1996.

SPOHR, Marlene Isabela Bruxel. “Leitura – hábito ou ação cultural?”. *Signos*. Lajeado, v. 18, n. 1, p. 85-93, semestral, 1999.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, Antônio A. Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Org.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.