

Ler para crer: leitura literária e ensino da língua

Read to believe: literary reading and language teaching

Carlos Reis *

RESUMO: O presente texto leva a cabo uma reflexão acerca da situação atual da leitura de textos literários, no contexto do ensino da língua. As suas funções, os investimentos didáticos que a leitura implica, os seus limites e as suas potencialidades pedagógicas são considerados, tendo-se em atenção, entre outros, os seguintes aspetos: o problema da motivação para a leitura de estudantes na faixa etária do chamado ensino médio (em Portugal, ensino secundário); o problema da relação do estudante com dispositivos eletrónicos e com textos em formato digital; as implicações de ordem cultural e cognitiva que a leitura literária envolve, na chamada *era digital*.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Língua Portuguesa. Ensino da Língua. Ensino Médio. Digital.

ABSTRACT: The present text is a reflection on the current situation of reading literary texts in regards to language teaching. The functions of reading literary texts, the didactic implications of reading, its limits and pedagogical potential are considered. Among other areas, special attention is devoted to the following aspects: the issues of reading motivation for students in Middle School; the problems students encounter with electronic devices and digital texts; the cognitive and cultural implications of reading literary texts in the so-called digital age.

KEYWORDS: Reading. Portuguese Language. Language Teaching. Middle School. Digital age.

A proposta de reflexão que aqui se formula centra-se em questões que são transversais a todo o universo e a todos os níveis de aprendizagem e de aperfeiçoamento da leitura. Mas podemos fixar-nos em subgrupos específicos: no meu caso, pensarei sobretudo nos estudantes do chamado ensino secundário, em Portugal, correspondendo *grosso modo* ao ensino médio, no Brasil. A isto junto outras considerações, ainda preliminares.

No meu título, digo “ler para crer”. Nele implico, evidentemente, a expressão *ver para crer*, usada quando queremos acentuar a importância da prova material e da confirmação *vista* daquilo que nos é dito. Desde o famoso episódio de São Tomé (que está no evangelho de São João, capítulo XX), sabemos que, para acreditar, alguns necessitam de mais do que o testemunho alheio, não ratificado pelo olhar de quem deve acreditar nalguma coisa.

Neste caso, a expressão ler para crer confirma a permanência de uma noção cultural e social que tem séculos de existência: a leitura literária leva-nos a acreditar na existência de mundos, de pessoas e de sentidos que não carecem de outra existência que não seja essa

* Professor da Universidade de Coimbra, Portugal.

condição textual, geradora daquilo a que um dia Roland Barthes chamou *seres de papel*. É verdade que acreditar nessas entidades, tão-só a partir da leitura, exige, como bem sabemos, comportamentos mentais da ordem da suspensão voluntária da descrença (Coleridge *dixit*); passa-se isto – ou seja: a não questionação da verdade do que lemos nas ficções – com mais razão quando as entidades que nos são apresentadas não correspondem a seres e a atos empiricamente verificáveis. A existência textual de sereias, de unicórnios, de fadas ou de assombrosos passes de magia nos romances de Harry Potter, não retira à leitura as emoções ou os impulsos de identificação que podemos sentir (e que sentimos mesmo). Num plano, digamos, menos espectacular, quando lemos referências ao Rio de Janeiro que Machado de Assis inscreveu nas suas ficções, aceitamos a pertinência daquele cenário; e é certo também que essa aceitação assume uma função própria, num contexto de leitura literária e não de estudo urbanístico ou de análise sociológica da vida pública carioca, na segunda metade do século XIX. Ou seja: para o que nos interessa – ler um romance de Machado –, *aquele* Rio de Janeiro é-nos suficiente.

Transito agora para o âmbito de indagação que este simpósio impõe: o do ensino da língua. E estabeleço uma espécie de *bypass* conceptual entre o que venho dizendo e o que quero desenvolver, através de duas noções e de uma designação curricular. As noções: leitura literária e educação literária; a designação curricular: Português (e não Língua Portuguesa).

Explico-me, com a brevidade possível. Falo em leitura literária (uma expressão que pode ser relacionada com outra da mesma “família”, a de língua literária) para aludir àquela leitura que contempla um certo tipo de textos, uma determinada atitude de recepção e derivadas consequências cognitivas e culturais. E também uma função pedagógica: trata-se de dar a conhecer o idioma e a sua ágil complexidade, no quadro de uma sua utilização específica, com motivações estéticas autónomas (mas não independentes) em relação aos usos correntes; e também, coisa que não é menos relevante, tornando evidente que a língua, naquela utilização, modeliza valores e mensagens culturais que não cumprem as triviais funções comunicativas e representacionais que, no nosso quotidiano, confiamos à língua. E assim, os atos de dizer o amor ou o tempo, a ânsia de liberdade ou o medo da morte, a busca da justiça ou o absurdo da guerra são naturalmente possíveis e concretizáveis em comunicações linguísticas sem feição literária; mas o que na nossa memória e no nosso imaginário coletivo permanece daqueles sentidos é o que lemos nos grandes poetas, nos grandes dramaturgos ou nos grandes romancistas, sejam eles Camões ou Pessoa, Eça, Drummond de Andrade ou Manoel de Barros.

É daqui que passo à noção de *educação literária*. O que nela quero sublinhar, seguindo orientações curriculares que ultimamente têm sido adotadas (por exemplo, em Portugal), é a sua abertura para mundos e para atitudes que inevitavelmente escapam ao ensino e à aprendizagem puramente “linguísticos” do idioma; mas que, obviamente, se apoiam nesse ensino e nessa aprendizagem.

A educação literária remete, então, para o universo da cultura modelada pela linguagem verbal, para as suas tensões históricas, para os seus legados simbólicos e para os protagonistas que os geram. Mais: aquilo a que chamo educação literária aponta também para o conhecimento de tempos e de cenários que não se fecham sobre si mesmos, porque toda a literatura que por essa educação nos chega traz consigo o diálogo com outras literaturas, na mesma língua e noutras línguas. Isto é, com as gentes que as escreveram, que as viveram noutros lugares e que, desse modo, induzem ao alargamento do nosso horizonte de vida, do nosso conhecimento de nós mesmos e dos outros. Não chegamos lá sem a língua, mas ela, só por si, não nos basta; para além da competência linguística, a educação literária exige exercício crítico, aceita escolhas pessoais e intransmissíveis, requer disponibilidade para a fruição dificilmente explicável e tolera a possibilidade de não se aderir a um texto ou a uma obra poética. Como quem diz: o direito de aceder a uma educação literária e o dever que a escola tem de a facultar são de ordem diferente da obrigação de o cidadão pagar impostos e de o Estado recolher esse tributo.

Por tudo isto, falo em ensino e em aprendizagem do Português. Entendo que nesta formulação, ao mesmo tempo simples e densa, estão implicadas hipóteses de trabalho mais amplas e mais fecundas do que na designação Língua Portuguesa, que me surge com uma feição algo restritiva e mesmo “técnica”. Pensando num certo contingente de alunos – os que, em Portugal, na faixa etária dos 16 aos 18 anos, estão a terminar a escolaridade obrigatória –, considero empobrecedor insistir numa visão limitadamente “linguística” do ensino da língua, com intuito meramente comunicacional e com recurso abundante à análise de tipologias textuais.

Às vezes ouvimos argumentar que muitos desses alunos não têm formação prévia ou enquadramento sociofamiliar para receberem, na disciplina de Português, uma educação literária digna desse nome. Reajo a isso sem ambiguidades: trata-se de uma estupidez ou de uma perversidade. Com a primeira é difícil lidar; da segunda digo que ela esconde uma dose de preconceito social e uma visão antidemocrática da educação. Pensemos no seguinte: para muitos jovens, a educação literária na disciplina de Português será o único momento das suas

vidas em que eles poderão ler textos que reconhecemos como os mais sofisticados e esteticamente elaborados do nosso património imaterial; retirar-lhes essa possibilidade seria um ato intolerável de discriminação. E se é verdade que, aqui como noutras circunstâncias, muitos são chamados, mas poucos os escolhidos, então não é menos verdade o seguinte: a escolha dos poucos, de entre todos os que são chamados à aprendizagem da língua e à educação literária, não pode ser feita por critérios de elitismo e de segregação social.

Dou lugar à palavra dos escritores, para que eles nos digam alguma coisa que ilustra aquilo de que implicitamente venho falando: as tensões e as contradições que, no ensino da língua, às vezes são determinadas pela condição linguística dos textos literários; e, derivadamente, os problemas que temos que enfrentar quando deparamos com essas tensões.

Antes de avançar, noto o seguinte: é esta uma questão com que a leitura literária deve saber lidar. Além do mais, o ensino da língua, acolhendo a leitura literária, tem muitas vezes como um dos seus horizontes de referência a chamada língua padrão; mesmo sem apelar a uma concepção rigidamente normativa do idioma, está aqui em causa a tendência para revalorizar o ensino da gramática no ensino do Português. Penso em mudanças curriculares que têm acontecido, nos últimos anos, no sistema de ensino português.

Sou mais explícito: a gramática é um dos cinco domínios expressamente visados na organização do programa de Português do Ensino Secundário, que em breve vai entrar em vigor em Portugal. Conforme no documento que o rege está dito¹, “o estudo da Gramática assenta no pressuposto de que as aprendizagens dos diferentes domínios do Programa convocam um trabalho estruturado e rigoroso de reflexão, de explicitação e de sistematização gramatical” [p. 9]; tem-se em vista, assim, “uma cabal compreensão dos textos e do uso competente da língua oral e escrita” [p. 10]. Isto não surpreende, se recordarmos orientações produzidas em 2007, quando se realizou em Lisboa uma grande Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, orientações que depois foram projetadas em programas de Português para o ensino básico (e agora também nos do ensino secundário). Dizia-se numa das recomendações daquela Conferência: “deve ser instituído ou reforçado, na aula de Português, o ensino da gramática, (...) privilegiando-se (...) uma gramática normativa, como ponto de partida para a revalorização da gramaticalidade do idioma” (Reis, 2008, p. 240)

¹ Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=60>. Acesso em 7 de Dezembro 1998.

É neste enquadramento que coloco duas questões. Primeira: como se situam, na aula de língua, aqueles textos literários que não cumprem uma visão normativa do idioma e que parecem mesmo estimular a sua desconstrução? Segunda questão: como problematizamos hoje a leitura literária, em termos cognitivos, instrumentais e culturais, enquanto atividade integrada nos currículos de ensino da língua? Os escritores (e sobretudo os escritores que ajudaram a mudar a literatura) enunciam aqui desafios que dão que pensar. Três nomes e três testemunhos a que sou especialmente sensível: os de Eça de Queirós, Almada Negreiros e José Saramago.

No fim da sua vida literária, Eça de Queirós “encarregou” o seu quase heterónimo Carlos Fradique Mendes de fazer o retrato-caricatura de um tipo desde logo chamado “monstruoso”: o purista da língua, esse que a concebe e que a usa com a rigidez de uma norma inviolável. Do purista dizia Fradique Mendes: ao “tomar uma ideia e [ao] não querer saber se ela é justa, ou falsa, ou fina, ou estúpida”, procura apenas saber “se as palavras em que ela vem, se encontram todas no Lucena”; compondo “um soneto, um verso a uma mulher, e pondo de parte o sentimento, a emoção, a imagem, a poesia, indaga apenas, se as vírgulas estão no seu lugar”. E ainda: “na análise dum carácter, [o purista] não quer saber da finura da dedução, nem da penetração crítica, nem da análise”; preocupa-se apenas em “ir, com a ponta do nariz, sobre as linhas, catando, as maneiras de dizer, que não são vernáculos” (Queirós, 2014, pp. 338-339).

Poucos anos depois, em 1915, o então jovem Almada Negreiros não se inibiu e torpedeou Júlio Dantas com um dos mais violentos manifestos que na língua portuguesa foram escritos. Para que conste: o *Manifesto anti-Dantas* não era tanto um ataque pessoal (embora o fosse também, é claro), como era sobretudo a agreste denúncia de uma atitude institucional: a fixação da língua literária numa norma de referência académica e estritamente linguística. De tudo (e não é pouco) o que diz Almada basta-me citar este passo: “O Dantas saberá gramática, saberá sintaxe, saberá medicina, saberá fazer ceias pra cardeais, saberá tudo menos escrever que é a única coisa que ele faz!” (Negreiros, 1972, p. 11). Como é possível que, sabendo gramática e sabendo sintaxe, Júlio Dantas (que era médico e autor de uma celebrada peça de teatro, *A Ceia dos Cardeais*) não soubesse escrever? Almada refere-se aqui, naturalmente, a uma outra escrita (ou a uma outra língua), fora da norma idiomática que o académico Dantas ajudava a padronizar; essa outra língua era a da subversão modernista e futurista, a da dinamização literária de um idioma que *a posteriori* acabaria por incorporar e aceitar, como sempre acontece, o que para o académico Dantas seria transgressão intolerável.

O terceiro testemunho está mais próximo de nós, vem de José Saramago e respeita a um tema que, como outros, nele foi quase sempre mal compreendido, a pontuação. Dizem alguns (mas certamente nunca leram uma só página do escritor) que Saramago não usa pontuação. É falso: usa *outra* pontuação. Ele mesmo a justifica, começando por dizer: “nós, quando falamos, não usamos sinais de pontuação. (...) Fala-se como se faz música, com sons e com pausas; toda a música é feita de sons e pausas e toda a fala é feita de sons e pausas.” Posto isto, percebe-se o que José Saramago propõe: “os meus sinais de pontuação, quer dizer, a vírgula e o ponto final, nesse tipo de discurso [oral], não são sinais de pontuação. São sinais de pausa, no sentido musical, quer dizer: aqui o leitor faz uma pausa breve, aqui faz uma pausa mais longa”. E conclui: “quando estou a escrever, necessito estar a ouvir na minha cabeça a voz que «fala»”. (Reis, 1998, pp. 101-103).

Que faremos com tudo isto que deixo citado, para mais provindo de escritores que dizemos serem *do cânone* (ou perto disso)? Como são trabalhadas didaticamente afirmações tão drásticas e tão perturbadores do nosso sossego linguístico? Tento responder, antes de avançar.

Primeiro que tudo, a utilização da língua em contexto literário obriga-nos a repensar o seu estatuto e as valorações que sobre ela fazemos. Situamo-nos, então, no âmbito daquilo que já foi descrito como *modelização secundária* (cf. Lotman, 1973, p. 85), a partir da modelização primária do mundo, que é aquela que, nos seus usos correntes, a língua nos faculta. A *modelização secundária* estrutura a língua literária, que expeditamente designo assim, apesar das limitações que a expressão comporta. Os escritores, como se viu, sabem bem que ela corresponde a um *outro escrever*, mais complexo e mais exigente, com um índice de responsabilidade cultural que transcende a esfera da língua que falamos, sem a anular. De novo José Saramago ajuda-me, quando, n’*A Jangada de Pedra*, nos fala de uma escrita que é também um *trabalho*, com as exigências técnicas e com as singularidades discursivas que distinguem a narrativa literária. Diz Saramago:

Difícilimo ato é o de escrever, responsabilidade das maiores, basta pensar no extenuante trabalho que será dispor por ordem temporal os acontecimentos, primeiro este, depois aquele, ou, se tal mais convém às necessidades do efeito, o sucesso de hoje posto antes do episódio de ontem, e outras não menos arriscadas acrobacias, o passado como se tivesse sido agora, o presente como um contínuo sem presente nem fim (...). (Saramago, 1986, p. 14).

A “responsabilidade das maiores” deste ato “difícilíssimo” tem o seu eco natural na responsabilidade complementar de aceitarmos a bondade dos textos literários na aula de língua. Aparentemente (e até realmente, em muitos casos), a sua presença na aula de língua desassossega uma lógica de ensino e de aprendizagem norteada por aquilo que a gramática determina, quando está em causa o apuramento da consciência metalinguística do aluno e um desempenho linguístico competente e sistematizado. Enfrentamos, então, um desafio: consiste ele em transformar aquele desassossego em alternativas pedagógicas que iluminem uma outra condição de existência da língua, diretamente relacionada com dois eixos de atuação distintos.

Falo, em primeiro lugar, do eixo da *experiência humana*, onde se situa a tensão entre a individualidade e a comunidade. Em função dessa experiência humana, dizemos que o sujeito interage com outras vivências e com outras experiências, noutros tempos e noutros lugares. É a literatura que estimula, ilustra, inventa e reinventa “viagens” da língua por sentidos, por lugares e por gentes que nunca vimos e que, sem essas “viagens”, jamais entenderíamos; nela e por ela conhecemo-nos melhor a nós mesmos e aos outros que conosco dialogam através da palavra literária. Em segundo lugar: o eixo do *conhecimento translinguístico*, remetendo para a relação da língua com a aquisição de saberes e de valores a que ela dá acesso. As práticas culturais e os bens simbólicos, os fenómenos sociais e as mudanças do mundo cabem num poema, num romance ou num drama teatral, na medida em que eles são também (mas não são só isso, é claro), veículo de conhecimento. Sem a língua não atingimos esses universos, mas só com ela eles são-nos inacessíveis. Basta ler para crer. Ler muito e ler bem.

O lado problemático desta minha visão das coisas pode ser enunciado numa interrogação um pouco cruel: isto em que acredito é partilhado pelo adolescente na sala de aula? Penso, evidentemente, naquele a quem se diz que ler é importante, que a literatura faz sentido (vários sentidos) e que a sua leitura conduz a uma utilização da língua mais consciente e mais criativa. E também mais competente.

As respostas de que disponho para aquela interrogação não são animadoras. Chegamos essas respostas pela palavra de muitos professores que, em sala de aula, colhem testemunhos bem expressivos de evidências de crise a que vou referir-me brevemente, mas não sem antes sublinhar o seguinte: falo em *crise* não numa acepção “pobre” ou “patética”, mas antes num sentido denso e complexo. Nesse sentido complexo (que o *Dicionário Houaiss* explica bem), *crise* reporta-se a um momento decisivo, em relação etimológica com a necessidade de optar

ou de mudar; ela implica incerteza e vacilação, mas justamente por isso solicita um juízo (juízo *crítico*, naturalmente) que ajuda a tomar decisões.

As evidências de crise, atingindo a “causa” da leitura literária, são, pelo menos, quatro. Uma: a desqualificação das Humanidades, em boa parte induzida pela cultura imagocêntrica em que estamos imersos, com repercussões inevitáveis no que toca a uma nova fenomenologia da leitura. Para que conste, a desqualificação das Humanidades tem sido ligada a vários motivos: a deslegitimação da palavra escrita; a perda de poder simbólico de saberes com tradição na cultura ocidental (a Filosofia, a Literatura, a História); a afirmação de ciências sociais que às vezes marginalizam aqueles saberes; a hegemonia da televisão e, ultimamente, das comunicações em rede, como meio de exibição da vida pública e da vida privada. Não aprofundo o tema, porque ele levaria muito longe.

Segunda evidência: a socialização do digital, da comunicação eletrônica e em rede. O sistema de comunicação em que hoje vivemos “transforma radicalmente o espaço e o tempo, as dimensões fundamentais da vida humana”; nesse sistema de comunicação (dominado, claro está, pela Internet e pelas redes sociais), aqueles conceitos são refeitos. Diz Manuel Castells, que acabei de citar: “O espaço de fluxos e o tempo atemporal são as bases fundadoras de uma nova cultura, que transcende e inclui a diversidade dos sistemas de representação historicamente transmitidos: a cultura da virtualidade real, onde o faz-de-conta se vai tornando realidade.” (Castells, 2005, p. 492).

Terceira evidência da crise de que venho falando: as comunicações em contexto eletrônico e em linguagem digital provocam efeitos cognitivos importantes; esses efeitos atingem e modificam, às vezes drasticamente, a construção do conhecimento e a sua valoração, a configuração e a conservação da informação disponível e o acesso à palavra e à imagem. E também a leitura, evidentemente, em relação direta com a memória (voltarei a isto).

Quarta evidência de crise: a criação, em muitos países, de programas de leitura diretamente associados ao desenvolvimento curricular e à aprendizagem da língua. Parece contraditório, mas não é. Se temos que estimular, enquadrar, programar e até publicitar a leitura é porque reconhecemos o seguinte: a leitura não está só. Ela já não ocupa, de forma avassaladora, o centro de um universo cultural em que era praticamente o único meio de acesso à informação, à cultura e ao saber. Como professores e como educadores continuamos a acreditar na leitura e a na sua pertinência pedagógica; mas, talvez sabendo que, como no poema de Camões, ela “vai fermosa e não segura”, achamos que não devemos deixá-la ao acaso das

novas circunstâncias: alcateias de lobos maus ameaçam o nosso querido Chapeuzinho Vermelho. Nessas novas circunstâncias (e diante dessas novas ameaças), repito, a leitura já não é a única opção.

Chego a um dos pontos cruciais desta minha reflexão, com a lembrança do que há algum tempo ouvi a um conhecido ensaísta brasileiro, José Castello. Numa palestra proferida num congresso sobre leitura e literatura infantil e juvenil, em maio de 2012 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Castello falou da “literatura entre escombros”, com o suporte da sua experiência de crítico e de coordenador de oficinas literárias. Junta-se a isto a presença regular de Castello em importantes jornais e revistas do Brasil e no blogue *A Literatura na Poltrona* (<http://oglobo.globo.com/blogs/literatura/>), onde está já inserto o breve texto lido em Porto Alegre.

“Quanto mais o mundo se fragmenta e se liquefaz”, disse Castello, “mais a literatura se oferece como um posto de resistência.” Estamos, obviamente, com alguém que insiste em afirmar a força da literatura e a crença no seu vigor, digamos, *redentor*: Também na sala de aula, acrescento. “Aposto, com ênfase, no futuro da literatura”, continua Castello; “mais ainda: aposto em sua força no presente”. Assim é e será, desde que o leitor, “como um nadador perfilado em seu trampolim” tenha a ousadia de mergulhar no livro. Por fim: “Não existe outra maneira de conhecer o prazer da leitura senão lendo. Aqui é inevitável recorrer ao velho clichê: é como andar de bicicleta, ou como surfar, só se aprende andando, ou surfando.” (Castello, 2012).

Curiosamente, surgem nestas palavras metáforas (mergulhar, nadar, surfar) que dizem muito sobre mentalidades, gerações e procedimentos distintos, apontando para concepções da leitura que parecem cada vez mais inconciliáveis. A metáfora do *mergulho* pertence a um tempo e a um conceito de leitura em que o silêncio e a concentração predominavam, no espaço de recolhimento chamado biblioteca, lá onde se encontram saberes indagados em profundidade, estáveis e mesmo, em certo sentido, estáticos. E contudo, como mostrou Carr (2010), hoje a metáfora que prevalece no imaginário dos leitores da era da Internet é a do surf. E assim, o ato de *surfar na Internet* induz procedimentos de leitura velozes, superficiais e comandados por uma memória muito curta. Tanto quanto sei, é esta a situação dos alunos que, no Ensino Secundário em Portugal, são orientados (e, às vezes, impelidos) para a leitura literária.

O livro de Carr teve uma espécie de ante-estreia num artigo publicado na revista eletrónica *The Atlantic*, com o bem sugestivo título “Is Google Making Us Stupid?” (Carr,

2008). Logo aí e também em Carr (2010) dá-se-nos uma visão quase apocalíptica do que é a leitura na atualidade e do que será o destino dos livros. Destaco ideias nucleares que importa reter. Uma: os *media* não são canais passivos e “inocentes”, ou seja, eles modelam a nossa mente e condicionam o processo de aquisição e de integração da informação; isso já sabíamos, pelo menos desde Marshall McLuhan. Outra ideia: debatemo-nos presentemente com uma crise da chamada *leitura profunda*, traduzida na incapacidade para nos concentrarmos ao longo de muitas páginas, sem dispersão da atenção e com a memória ativa; alguns testemunhos que Carr recolhe são elucidativos: “Já não sou capaz de ler *Guerra e Paz*”, confessa um professor da Universidade de Michigan; “perdi a aptidão para o fazer. Mesmo um *post* de um blogue com mais de três ou quatro parágrafos é demasiado para que eu o absorva” (Carr, 2010, p. 7). Se é assim, perguntarão alguns, como será com os nossos alunos, quando têm que enfrentar *Os Maias* ou o *Dom Casmurro*?

E todavia, os depoimentos de Carr e outros semelhantes não deixam de reconhecer o seguinte: por muito fragmentária e “acidental” que seja, a leitura na Internet e a recolha de informação que ela permite trazem benefícios que compensam o déficit da leitura, digamos, convencional. Como quem diz: há uma consolação para a perda de *Guerra e Paz*, que é o considerável incremento da criatividade e o aguçamento do sentido crítico necessários para se lidar com o magma de informação que circula na rede (há muito lixo na Internet e algum dele bem tóxico). Convém acentuar a importância desta noção, porque ela ajuda a desdramatizar os “malefícios” da Internet (para Carr e também para José Castello eles são efetivos). Ou seja e por estranho que isto possa soar a alguns: talvez se leia hoje mais do que no tempo em que só dispúnhamos de livros, mas lê-se de forma diferente e com efeitos cognitivos e culturais também diversos dos que eram induzidos pela leitura do livro. No alerta para aquelas diferenças deve estar o fulcro da nossa atenção; elas trazem consigo comportamentos que dizem respeito ao trabalho da memória, à ativação do sentido crítico e a uma generalizada tendência para a relativização de padrões culturais (ditos) canónicos. Neste contexto, a leitura literária corre riscos consideráveis. E indiretamente o ensino da língua é também atingido, pelo menos naqueles aspetos em que ele se articula com a leitura literária.

Em termos drásticos, Nicholas Carr fala de uma crise do *pensamento profundo*: aquele que nos permite refletir de forma sistemática, raciocinar em termos lógicos, debater fundamentada e circunstanciadamente com o pensamento alheio. Uma crise provocada pelas *tecnologias intelectuais* de que hoje dispomos, expressão colhida em Jack Goody e Daniel Bell

e que se refere às ferramentas que usamos para ampliar ou auxiliar a nossa mente, quando se trata de classificar informação, de fazer cálculos ou de partilhar saberes: o conceito de *tecnologias intelectuais* acolhe instrumentos e suportes como o ábaco, o sextante, o globo terrestre, a máquina de escrever, o jornal, o livro e agora o computador, o *tablet* e a Internet.

É neste ponto que entra, e com fortes incidências sobre a leitura, a interação das tecnologias digitais com o trabalho da memória, com a concentração da atenção e em geral com a forma como a mente conhece e dá a conhecer o que aquelas tecnologias facultam. Descobertas relativamente recentes no campo da chamada neuroplasticidade vieram mostrar que a estrutura física e o trabalho do cérebro são reajustados e por assim dizer reformatados, em função das rotinas impostas por ferramentas e por técnicas de leitura como aquelas de que hoje dispomos. Faz sentido o que nota Nicholas Carr: “Logo que inserimos links num livro e o ligamos à Web (...) mudamos o que ele é e mudamos também a experiência da leitura. Um *e-book* já não é um livro, tal como um jornal *online* não é um jornal” (Carr, 2010, p. 103).

Como se sabe, tem aumentado exponencialmente a venda de livros em suporte eletrónico (incluindo o livro convencional depois de digitalizado e que não é exatamente um *e-book* em sentido estrito), bem como os dispositivos portáteis para leitura eletrónica. Os dados facultados por Nicholas Carr no ensaio de 2010 estão já obsoletos, pelo que vale a pena ir além deles.

Segundo números recentes, em 2013 a venda mundial de *tablets* atingiu 195 milhões de unidades, que se somaram, claro está, aos já existentes (só nos últimos três anos foram vendidos 395 milhões)². E assim, está já ameaçado o comércio dos PCs e dos *laptops* e o mesmo acontecerá (se é que não está já a acontecer) com os livros propriamente ditos, à medida que a oferta de *e-books* for aumentando. Um número significativo: em 2008, menos de 10% dos livros vendidos, só pela Amazon, eram *e-books*; em 2009, essa percentagem subiu para 35%; e em 2013, em todo o mercado editorial dos Estados Unidos, eles atingiam os 19,7%: foram vendidos 512,7 milhões de *e-books*, o que representa um crescimento de 10,1% em relação a 2012³.

E assim vamos, por uma razão simples: do ponto de vista ergonómico, os *tablets* mimetizam em boa parte o livro. Eles permitem ler com conforto e ainda fazem muitas outras

² Ver informação em <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/> Acesso em 7 Dezembro 2014.

³ Ver informação em <http://www.publishingtechnology.com/2014/07/its-official-the-us-ebook-market-plateaued-in-2013/> e em http://www.mediabistro.com/galleycat/us-publishing-industry-earned-27-01b-in-net-revenues-last-year_b87377 . Acesso em 7 Dezembro 2014.

coisas (por exemplo: armazenar uma biblioteca inteira e mais as fotos do cachorro). Pensando-se na relação do nosso corpo com as tecnologias intelectuais, isto é mais importante do que parece à primeira vista, sendo certo para mim que, do livro convencional ao livro eletrônico lido em dispositivo próprio, o caminho é curto e passa sobretudo pela nossa habituação. Daqui à tentação de algumas profecias, porventura atrevidas, vai um passo que vou dar, sempre com a preocupação de ligar quase tudo o que acabo de dizer a uma questão nuclear: a da leitura literária em relação com o ensino da língua, interferindo nesta as novas “ecologias” da leitura e os efeitos cognitivos, pedagógicos e culturais induzidos pelas ditas “ecologias”.

Primeira profecia: a literatura sobreviverá, mas não como a conhecemos até agora. Enquanto palavra que expressa artisticamente pensamentos, emoções e representações, ela reajusta-se às máquinas e aos meios em que presentemente circula e às lógicas (designadamente a do digital) a que obedece. Fragmentária, pulverizada, hipertextual, hiperficcional e eminentemente dinâmica, a literatura perde a fixidez que os antigos reconheciam na escrita estável, acerca da qual diziam: *scripta manent*.⁴

Segunda profecia: correspondendo à dinâmica de fragmentação de que falei, a leitura herdará a proliferação hiperdinâmica das imagens e funcionará cada vez mais de forma veloz, superficial e com escassa intervenção da memória: o leitor há de surfar muito e mergulhar pouco. Pelo viés daquela pulsão fragmentária, consagram-se procedimentos de leitura que, perante textos literários complexos, isolam farrapos arrancados a uma organicidade que lhes escapa. *A Divina Comédia*, *Os Lusíadas*, *o Dom Quixote*, *o Ulisses* ou *Grande Sertão: Veredas* serão, deste ponto de vista e como totalidades, cada vez mais ilegíveis.⁵

Terceira profecia: o corpo do leitor e as suas rotinas cognitivas serão igualmente instáveis, sob o signo da mobilidade e da multiplicidade. A parábola do leitor que lê para outrem e que nele desencadeia concentrada atenção, paixão e até prazer físico – parábola sugestivamente enunciada no filme *O Leitor*, de Stephen Daldry, baseado num romance de Bernhard Schlink –, essa parábola anuncia o fim de uma era; esgotada está também (ou estará

⁴ Multiplicidade é aqui a palavra-chave que Italo Calvino enunciou, quando elaborou as famosas propostas para este milênio: “Mesmo quando o projeto geral foi minuciosamente concebido”, diz Calvino, “o que conta não é o seu encerrar-se numa figura harmoniosa, mas sim a força centrífuga que dele se liberta, a pluralidade das linguagens como garantia de uma verdade não parcial” (Calvino, 1990, p. 138).

⁵ Roger Chartier referiu-se a isto em termos claros: “Em certo sentido, podemos dizer que no mundo digital todas as entidades textuais são como bases de dados que facultam fragmentos, cuja leitura de modo algum implica uma percepção da obra ou do corpo de obras de onde eles provêm.” (Chartier, 2004, p. 142).

em breve) a situação de amena leitura que era a do leitor ficcionado por Calvino. Em *Se um viajante numa noite de Inverno*, o narrador sintetiza uma síndrome de mudança leitoral quase dramática que o romance encena e antecipa: “Eis que, já na primeira página, você percebe que o romance que está segurando entre as mãos nada tem a ver com aquele que estava lendo ontem” (Calvino, 1995, p. 35). Como quem diz: inevitavelmente saltamos de texto em texto.

Quarta profecia: tendem a desaparecer ou perderão influência e prestígio os chamados grandes leitores, esses que, em registo predominantemente ensaístico, nos comunicavam um encontro luminoso com um grande livro. Falo de personalidades já de outro tempo, embora algumas delas estejam ainda entre nós: um Harold Bloom, um Hans Robert Jauss, um George Steiner, um António Cândido, um Roland Barthes ou um Eduardo Lourenço. Os leitores literários de agora não dispõem da capacidade de concentração, da memória de leitura, nem da agilidade de correlação crítica próprias desse grandes leitores.

Quinta profecia: os grandes livros ficarão reservados para a leitura de minorias superdotadas e desaparecerão da escola democratizada. Essas minorias serão porventura capazes de preservar lógicas de leitura ultrapassadas pelas circunstâncias de hoje e pelos dispositivos a que temos acesso. Contudo, estatisticamente elas não contarão e isto será assim também porque os grandes livros – *O Vermelho e o Negro*, *Guerra e Paz*, *Crime e Castigo*, *A Montanha Mágica*, *Em Busca do Tempo Perdido* ou *Macunaíma* – são também grandes em extensão, isto é, requerem um tempo de leitura e uma persistência impróprios do leitor que lê num *tablet*, que frequenta blogues e redes sociais e que navega no hipertexto e na hiperficção. Ironicamente, há duzentos anos eram as minorias que tinham acesso às grandes obras de arte, encerradas em lugares reservados e pouco acessíveis, nos primórdios daquilo a que hoje chamamos museu; agora, no museu virtual que a rede acolhe, a “Mona Lisa”, “Las Meninas” de Velázquez ou a “Guernica” de Picasso podem ser vistas em várias dimensões, ângulos e pormenores. Ao contrário disso e mesmo que disponíveis em formato digital, os grandes livros terão o destino que o visionário Stendhal proclamou para as suas obras: “To the happy few”.

Não desejo que seja assim, evidentemente, mas estou convicto de que assim será. E não menos certo estou de que, por entre baixios, escolhos, navegações rápidas e movimentos de surfista na rede, a leitura literária deve continuar a ocupar um lugar importante na aula de Língua Portuguesa. Ou de Português, como prefiro dizer.

E contudo, devemos estar preparados para aceitar que, como dizia Garrett a propósito de outra coisa, a leitura literária já não é o que foi, não pode tornar a ser o que era. E preparados

também para entender aquilo que, também profeticamente, se encontra no final de uma peça de teatro recente, que vou citar: acabada a obra que compôs, um escritor, que nessa peça é personagem, pergunta: “Que farei com este livro?” Depois, estende a pergunta a quem o ouve: “Que fareis com este livro?” (Saramago, 1980, p. 174). O escritor que indagava era Camões, na tal peça de teatro de José Saramago, que tem no título aquela interrogação amarga, *Que farei com este livro?* Mais de quatro séculos depois, a pergunta faz um outro, mas não menos dramático sentido. De tal forma que àquela interrogação junto outra: que farão connosco os jovens leitores que persistirmos em educar literariamente como nós mesmos fomos educados? Enquanto não tenho uma resposta que me convença, continuo a ler para crer.

Referências bibliográficas

- CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milénio** (Lições americanas). Lisboa: Teorema, 1990.
- CALVINO, I. **Se um viajante numa noite de Inverno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- CARR, N. Is Google Making Us Stupid? **The Atlantic**. 1 de Julho de 2008. Disponível em <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/> . Acesso em 7 Dezembro 2014.
- CARR, N. **The Shallows. How the Internet is Changing the Way we Think, Read and Remember**. London: Atlantic Books, 2010.
- CASTELLO, J. A literatura entre escombros. Blogue **A literatura na poltrona**. 13 de Maio de 2012. Disponível <http://oglobo.globo.com/blogs/literatura/posts/2012/05/13/a-literatura-entre-escombros-444904.asp> . Acesso em 7 Dezembro 2014.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian, 2005.
- CHARTIER, R. Languages, Books, and Reading from the Printed Word to the Digital Text, **Critical Inquiry**, Vol. 31, No. 1, pp. 133-152, Autumn, 2004. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1086/427305>
- LOTMAN, I. **La structure du texte artistique**. Paris : Gallimard, 1973.
- NEGREIROS, A. **Textos de intervenção 6**. Lisboa: Editorial Estampa, 1972.
- QUEIRÓS, E. de. **A correspondência de Fradique Mendes**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2014.
- REIS, C. **Diálogos com José Saramago**. Lisboa: Caminho, 1998.

REIS, C. (org.). **Actas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português**. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC, 2008.

SARAMAGO, J. **Que farei com este livro?** Lisboa: Caminho, 1980.

SARAMAGO, J. **A jangada de pedra**. Lisboa: Caminho, 1986.

Artigo recebido em: 14.05.2015

Artigo aprovado em: 20.06.2015

Letras & Letras