

Mediação de leitura literária e letramento literário na escola: uma abordagem reflexiva

Mediation of literary reading and literary literacy at school: a reflective approach

Cleide Maria Jagher

Mariana Santos

Vilma da Silva Araújo

Resumo: A partir da concepção de “letramento literário enquanto o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária” (ZAPPONE, 2008), apresentamos, neste texto, algumas reflexões sobre educação literária e letramento literário escolar. Entre os apontamentos, reiteramos o lugar da literatura na escola, considerando a sua relevância ao indivíduo, devido ao seu caráter estético de sublimação do real e ao seu caráter humanizador (CANDIDO, 1995). Defendemos também, a urgência de um espaço escolar que promova práticas de leitura literária plurais, uma vez que, nossos alunos, fora do espaço escolar, participam de práticas diversas de letramento literário. Nesse sentido, como concebe Zilberman (2017), o professor deve promover o cotejo entre o patrimônio de cada leitor com o patrimônio social, histórico, político do grupo ou do público com o qual interage, de maneira que, para uma educação literária efetiva, é necessário “utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude” (CHARTIER, 1999). Como suporte teórico, buscamos os conceitos de letramento, letramento na cibercultura, multiletramentos, em Soares (2002; 2009), Kleiman (2004) e Rojo (2009), bem como as considerações sobre leitura literária na escola, de autores, como Rouxel (2013), Jouve (2013), Colomer (2003; 2007), Hansen (2005), Zilberman (2009; 2017), entre outros.

Palavras-chave: Literatura. Escola. Educação literária. Letramento literário.

Abstract: Based on the concept of “literary literacy as the set of social practices that use literary writing” (ZAPPONE, 2008), in this study, we present some reflections on literary education and school literary literacy. Among the notes, we reiterate the place of literature in school, considering its relevance to the individual, due to its aesthetic character of sublimation of the real and its humanizing trait (CANDIDO, 1995). We also defend the urgency of a school space that promotes plural literary reading practices, a democratic space, since our students, outside the school space, participate in different practices of literary literacy. In this sense, as conceived by Zilberman (2017), the teacher should promote the comparison between the heritage of each reader and the social, historical, political heritage of the group or public with which they interact. So, for an effective literary education, it is necessary “to use what the school norm rejects as a support to give access to reading in its fullness” (CHARTIER, 1999). As theoretical support, we sought the concepts of literacy, literacy in cyberculture, multiliteracies, in Soares (2002; 2009), Kleiman (2004) and Rojo (2009), as well as considerations about literary reading at school, by authors such as Rouxel (2013), Jouve (2013), Colomer (2003; 2007), Hansen (2005), Zilberman (2009; 2017), among others.

Keywords: Literature and school; literary education; literary literacy.

Introdução

Embora existam muitos espaços e agentes mediadores de leitura literária, e de práticas de letramento, tanto físicos quanto virtuais, o escolar é o mais privilegiado, sendo, para muitos educandos, o único espaço onde o contato com a obra literária se efetiva, por meio de práticas distintas de letramento literário, uma vez que, o mediador é aquele que estabelece as condições para a interação entre o livro e o leitor, mas quando se considera a tradição no ensino de literatura ao longo do século XX, verifica-se que a escola tem seguido o paradigma de um modelo positivista calcado em história literária, privilegiando uma objetividade pseudocientífica (LEAHY-DIOS, 2000, p. 16). Esse modelo de ensino, embora com mudanças significativas, sobretudo, a partir da década de 1980, ainda se encontra vigente nas salas de aula.

Há a persistência nas práticas docentes de uma preocupação acentuada com protocolos de leitura como: preencher fichas, fazer resumos ou resenhas e preparar para exames de vestibulares, de modo que “a leitura da literatura no universo escolar mostra-se frequentemente e antes de mais nada como uma aprendizagem puramente técnica” (MAX BUTLEN, 2018, p. 32). Nesses moldes, a educação literária é caracterizada por uma função utilitária, em detrimento da fruição da leitura literária e da importância da literatura para a formação cultural dos educandos.

A questão é que se faz urgente pensar a aproximação entre educação e literatura e literatura e educação, visando a “literaturizar” a escola e a pedagogia, ao invés de escolarizar ou pedagogizar a literatura (DALVI, 2013). Nesse sentido, o livro e a literatura se convertem, na escola, em centro do processo educativo, com práticas concretas de leitura literária, de modo a possibilitar ao indivíduo uma formação leitora edificante.

A partir da concepção de “letramento literário enquanto o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária” (ZAPPONE, 2008, p. 29), apresentamos, neste estudo, algumas reflexões sobre educação literária e letramento literário escolar. Para tanto, buscamos contribuições teóricas sobre os conceitos de letramento, multiletramentos, letramento literário e da importância das práticas de leitura literária na escola, considerando a relevância



da literatura para a formação humana, dado o seu caráter humanizador, conforme Candido:

Ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, tornando-se um "bem incompreensível", pois confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (CANDIDO, 1995, p. 243).

Essa perspectiva do autor propõe a literatura como um valor imprescindível, pois, sendo uma experiência em que permite ao homem vivenciar, por meio da reelaboração do real, seus dilemas humanos, que também são do outro, de forma dialética, confirma-o na sua humanidade.

Concepções de Letramento/Letramentos e Letramento escolar

Estudos mostram que as práticas de leitura e de escrita dos sujeitos vêm sofrendo ressignificações devido às mudanças sociais e culturais verificadas nos últimos tempos. Entre essas abordagens, ressalta-se a importância da escola de rever essas práticas, de modo a ampliar o letramento dos alunos, para que estes, no uso social da leitura e da escrita, respondam adequadamente às demandas sociais destas, nos seus diversos contextos.

No Brasil, os estudos sobre letramento ocorrem desde a década de 90. Entre as pesquisadoras de referência, estão Magda Soares, Ângela Kleiman e Roxane Rojo, que têm como referencial os trabalhos de Brian Street, estruturados a partir da concepção de letramento como fenômeno social de uso da escrita.

A palavra letramento, segundo Soares (2009), advém da palavra inglesa *literacy* que é "a condição de ser letrado" e a autora reforça que o conceito de letramento surgiu devido às novas demandas da sociedade, que passou a exigir cada vez mais intensas e variadas práticas de leitura e escrita, devido aos avanços do desenvolvimento social, cultural, econômico e político, de modo que ao indivíduo não basta o conhecimento da decifração de códigos linguísticos, mas que saiba fazer uso social adequado de leitura e escrita nas várias situações de uso delas. Nesse caso, a autora elucida que:



Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2009, p. 39-40).

Sob essa perspectiva, o letramento é um conceito amplo que não se restringe apenas à decodificação do signo linguístico, mas está ligado a todas as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, pois, como afirma Soares, há diferentes níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural.

Ideia compartilhada por Kleiman (2004), que afirma que a criança pode ser letrada mesmo não sendo alfabetizada, em razão do seu contato com atividades orais por meio das histórias contadas pela família em eventos de letramento. E, por isso também está aprendendo práticas discursivas letradas, mesmo antes de saber ler e escrever, pois há muitas atividades que envolvem a leitura e a escrita, no cotidiano das pessoas, que são eventos de letramento¹.

Para a autora, então, letramento é “um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2004, p. 18-19). Desse modo, conforme a pesquisadora, as práticas de letramento da escola se configuram como apenas um tipo de prática², sendo esta certamente dominante, que desenvolve nos sujeitos alguns tipos de habilidades, em detrimento de outras e que estas determinam uma forma de utilizar o condicionamento sobre a escrita.

Mas, voltando a Soares, esta conceitua letramento como “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (SOARES, 2002, s/n).

¹ Evento de letramento são “todas as situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido em uma situação específica. A interação entre os participantes e os processos e estratégias interpretativas constituem o evento” (JUNG, 2003, p. 60-61).

² Prática de letramento é definida como “os padrões culturais de uso da leitura e da escrita em uma situação particular, isto é, as pessoas trazem seu conhecimento cultural para uma atividade de leitura e escrita, definindo os caminhos para utilizar o letramento em eventos de letramento” (JUNG, 2003, p. 61).



Sob essa perspectiva, a estudiosa elucida que o surgimento das novas tecnologias de comunicação eletrônica propiciou novos modelos de práticas sociais de leitura e escrita, que demandam um novo letramento, o letramento na cibercultura que conduz a uma disposição diferenciada do letramento na cultura do papel. Nesse caso, esses novos espaços de escrita demandam do leitor novas maneiras de ler e de escrever, um outro letramento, pois estabelecem novas formas de interação com o texto na tela, exigindo um conhecimento muito mais amplo.

Dessa maneira, a palavra letramento passa a ser plural, como reforça a autora, uma vez que essas diferentes tecnologias de escrita geram diferentes práticas de leitura e de escrita, como também diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos.

O fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita como é concebido pelas instituições encarregadas de introduzir os sujeitos no contexto do verbal, conforme pontua Kleiman (2004). E a escola, como é a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento realizado nos mais diferentes espaços sociais, mas com apenas um tipo de prática de letramento – a alfabetização, sendo esta o processo de aquisição de códigos e competências individuais necessárias para o sucesso e progresso dos estudantes na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, os locais de trabalho evidenciam orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 2004, p. 20).

Segundo Kleiman, as práticas do uso da escrita da escola sustentam-se num modelo de letramento considerado por muitos pesquisadores como parcial e equivocado. Para Street (1984) esse seria o modelo autônomo de letramento, privilegiado desde o século passado, com os primeiros movimentos de educação em massa.

Nesse modelo de letramento, conforme a pesquisadora, a escrita é concebida como um produto completo em si mesmo, desvinculado, no processo da interpretação, do contexto de sua produção, ou seja, essa atividade estaria determinada pelo funcionamento interno do texto escrito, pelas suas



características formais e lógicas, sem correlação com o emissor do texto e ao contexto de sua produção. Nesse caso, a escrita representaria uma ordem diferente da comunicação oral uma vez que esta relaciona-se diretamente à interação dos interlocutores.

A partir de estudos etnográficos sobre eventos de letramento de Heath (1982, 1983) em que se constatou que as práticas de letramento na escola são marcadas pelo modelo autônomo que considera a aquisição da escrita um processo neutro, independente de considerações contextuais, visando a desenvolver no aluno a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros argumentativos e expositivos, Kleiman (2004) afirma que estudos em contexto brasileiro também mostraram semelhante realidade, entretanto, agravada pela pobreza e analfabetismo.

Ela enfatiza que essa prática de letramento pressupõe a separação polarizada entre a oralidade e a escrita, não havendo uma análise baseada num ensino que reconheça o conhecimento contrastivo dessas duas modalidades e com planejamento prévio. Nesse caso, Kleiman considera a importância de um ensino pautado na ênfase das semelhanças em detrimento da diferença entre a língua oral e a escrita.

Ao modelo autônomo, Street contrapõe o modelo ideológico:

O letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos. Tudo tem a ver com o conhecimento: as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram a leitura e a escrita vêm em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser (STREET, 2003, s/n).

Nesse modelo, de cunho social, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos, bem como das relações de poder associadas a eles, de modo que é preciso levar em conta esses contextos quando se avalia práticas de leitura e de escrita.

O modelo ideológico, proposto por Street, destaca-se, explicitamente, pelo fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade. Kleiman (2004) explicita que esse modelo não deve ser entendido como uma negação do



resultado específico dos estudos na concepção autônoma de letramento, mas que é preciso abarcar toda a complexidade que o fenômeno do letramento evidencia, uma vez que as práticas discursivas e eventos de letramento no modelo ideológico mudam segundo o contexto. Levando em consideração tais aspectos, os sentidos de um texto estão para além da sua estrutura interna, eles estão vinculados ao contexto das instituições das quais a escrita advém e é praticada.

Sob essa perspectiva, Rojo salienta que um dos objetivos da escola é justamente possibilitar aos alunos a participação nas várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita, os vários letramentos, que estão presentes nos diversos contextos da vida das pessoas, de maneira ética, crítica e democrática. Mas, para isso, enfatiza a autora, é preciso que a educação linguística considere, hoje, os multiletramentos ou letramentos múltiplos, colocando os alunos em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais; como também os letramentos multissemióticos ou multimodais, exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses, não somente a escrita, além dos letramentos críticos e protagonistas, levando o indivíduo a se posicionar criticamente (ROJO, 2009, p. 107-108).

Nesse sentido, essa concepção de letramento abordada pelos autores é adotada pelos estudos literários, uma vez que os textos literários também são criações históricas, portanto vinculadas a contextos sociais e culturais de uso da escrita. O que se deve observar são suas especificidades de escrita e forma. Assim, adotamos para este estudo o conceito de letramento literário proposto por Zappone (2008, p. 29) “letramento literário enquanto o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária”.

Letramento literário no espaço escolar

Partimos do pressuposto de que a escola não é o único espaço de mediação de leitura literária e de práticas de letramento, visto que, há muitos outros que se ocupam dessa tarefa, como o espaço familiar, o do trabalho, o espaço da internet, como o as mídias digitais, que influenciam principalmente os



adolescentes, com um grande apelo do mercado editorial que oferece muitas obras destinadas ao público juvenil, com livros tanto em forma de impressos quanto digitais. Como exemplo, temos as obras estrangeiras, em formato de séries, como as sagas fantásticas, *Harry Potter*, *A Saga Crepúsculo*, *As Crônicas de Gelo e Fogo*, entre outras que exercem um grande fascínio entre os adolescentes.

Nesse sentido, o discurso recorrente de que “os jovens não leem” precisa ser revisto, uma vez que eles não leem o que a escola legitima como leitura literária, mas fora do controle escolar, eles leem, sim. São leituras particulares, leem segundo suas identidades, seus critérios culturais, mas é uma prática de letramento literário. Chartier (1999) aponta que:

O problema não é tanto o de considerar como não-leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar (CHARTIER, 1999, p. 104).

Nesse modo, a escola, em vez de desprezar essas leituras, precisa apoiar-se nelas e encontrar caminhos a partir dos quais elas podem auxiliar na formação leitora efetiva, de modo a conduzir seus alunos a outras leituras, mais legitimadas culturalmente. Mas é necessário, antes disso, estabelecer uma identificação desses jovens com essas outras leituras oferecidas e isso pode começar com os textos que eles leem, com um filme, uma série, uma vez que as referências que compõem um clássico, por exemplo, também podem estar nessas leituras de fraca legitimidade cultural, como diz Chartier.

A leitura de *Harry Potter*, por exemplo, pode ser um meio para estimular os alunos a leituras clássicas, como os contos de Conan Doyle (*As aventuras de Sherlock Holmes*), de Poe, a obra de Cervantes, *Dom Quixote de La Mancha*, entre outras, obras que têm essa atmosfera do mistério, da fantasia, da aventura, uma vez que os temas dos clássicos se perpetuam no tempo porque são temas universais que dizem respeito a todos nós e, de alguma forma, esses temas



influenciam as obras de massa, porque os seus autores, antes de serem escritores foram e são leitores dessas obras universais, e foram influenciados por elas.

Rezende (2013) argumenta que, como prática social, lemos o que está ligado ao nosso gosto, obras com as quais nos identificamos. Essa leitura “não obrigatória” geralmente é vivida subjetivamente por nós. Entretanto, na escola, essa leitura é menos livre, ela está submetida a currículos e a outras formas de controle. Mas “ao contrário: a escola, assim como todo elemento de cultura, é histórica, e precisa mudar” (REZENDE, 2013, p. 109).

Pesquisadores franceses como Annie Rouxel e Vincent Jouve consideram a subjetividade do leitor como componente constitutivo do ato de ler e que as práticas, na escola, podem estar vinculadas a isso. Para Jouve (2013), o ensino de literatura deve colocar a dimensão subjetiva da leitura no centro de suas práticas. “Pode-se contar com um duplo benefício: é mais fácil, no plano pedagógico, fazer com que o aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio; e não é desinteressante, no plano educativo, completar o saber sobre o mundo pelo saber sobre si” (JOUVE, 2013, p. 53-54). O autor ressalta que tradicionalmente os planos afetivo e intelectual da leitura são afetados pela subjetividade do leitor, como é o caso de quando o texto implica processos de representação, como o romance. As imagens mentais formuladas pelo leitor estão fundadas em sua memória pessoal e têm uma dimensão afetiva. “Aquilo que a leitura faz ressurgir, por meio de uma palavra, de uma frase ou de uma descrição, não vem do nada, mas do meu passado” (JOUVE, 2013, p. 55).

A partir de estudos realizados por meio de autobiografias de leitores, Rouxel (2013) relata que a subjetividade é essencial para que a leitura literária ganhe sentido para o leitor.

Em busca senão de objetividade pelo menos de consenso, a leitura escolar, distanciada, atenta à forma, não poderia ser assimilada na maioria de seus modos de realização a uma leitura experiente, pois a leitura experiente, como vimos, não é asséptica. Indeadidamente, há quem acredite que normas escolares e direitos do texto coincidam. O texto é mais liberal. Tentando preservá-lo dos delírios do sujeito leitor, o ensino médio transforma a leitura em uma prática formal, descarnada,



ao mesmo tempo em que busca desenvolver a sensibilidade dos alunos (ROUXEL, 2013, p. 82-83).

Conforme a posição da autora, a subjetividade suscita desconfiância, uma vez que a escola privilegia um leitor que leia o texto atento ao que este determina, seguindo os direitos do texto, a sua estrutura textual, semântica, como Eco postula:

Um texto é potencialmente sem fim não significa que todo ato de interpretação possa ter um final feliz. Até mesmo o desconstrucionista mais radical aceita a ideia de que existem interpretações clamorosamente inaceitáveis. Isso significa que o texto interpretado impõe restrições a seus intérpretes. Os limites da interpretação coincidem com os direitos do texto (o que não quer dizer que coincidam com os direitos de seu autor) (ECO, 2015, p. 26).

Dessa forma, o professor, como mediador, apoiado na concepção de Eco (2015), pode garantir tanto o direito do texto como o do leitor, mostrando a este que seu direito é limitado pelo do primeiro, que, embora a atribuição de sentidos ao texto esteja ligada à cultura, à formação, à experiência de vida e de leitura e ao horizonte de expectativas do leitor, nem toda interpretação é válida.

Iser também enfatiza o papel do leitor na atribuição de sentido ao texto. No entanto, a autonomia do leitor é limitada, pois são os elementos textuais, como as indeterminações e “os lugares vazios, os quais são lacunas que marcam enclaves no texto e demandam serem preenchidos pelo leitor” (ISER, 1999, p. 107). Essas lacunas põem em ação as disposições do leitor e, sobretudo, a sua imaginação, acionando o potencial implícito do texto e produzindo sentido.

Para Zilberman (2009, p. 18), “o exercício da leitura é o ponto de partida para a aproximação à literatura. A escola dificilmente o promoveu, a não ser quando condicionado a outras tarefas, a maior parte de ordem pragmática”, de modo que para a autora, “hoje, quando o ensino está em crise, apresenta-se como necessidade prioritária, pois faculta avizinhar-se a um objeto tornado estranho no meio escolar” (ZILBERMAN, 2009, p. 18).

Ademais, como argumenta a autora, a leitura do texto literário permite ao indivíduo penetrar na alteridade sem deixar de lado a sua subjetividade e a sua história e essa “alteridade tem fundamento social e coletivo, mostrando-se,



também ela, dialética e contraditória. A leitura, intermediária entre sujeitos outros, não é apaziguadora, fortalecendo, pelo contrário, as possibilidades de divergência e debate” (2017, p. 35). Por isso, a relevância da prática da leitura literária na escola, mas de uma leitura plural, de obras diversas, que fazem parte do universo cultural do adolescente, sem imposição, mas com diálogo. Portanto, nesse sentido, a leitura

Não se conforma com o cânone, autoritário e monológico, que circula graças a instituições que, como ele, calcam-se no arbítrio de detentores do poder. Assim, se almejar a adoção de uma posição democrática, popular e bem-sucedida na sala de aula, a leitura da literatura, tomada na amplitude do conceito tradicional, ou considerada desde os distintos objetos que se apresentam à decifração do leitor, não pode se ater à transmissão do cânone enquanto um monumento resistente às intervenções dos seres que fazem funcionar a engrenagem da cultura e, por extensão, daquilo que genérica e insuficientemente é chamado de literatura (ZILBERMAN, 2017, p. 35-36).

O que a autora então ressalta é que o espaço escolar de hoje precisa ser um espaço democrático, abrangente, com relação às diversas formas artísticas, uma vez que seus leitores estão inseridos em universos plurais de culturas. A prática de leituras canônicas não pode se sobrepor às outras formas de literatura contemporânea, mesmo as de consumo mais imediato, como as de massa.

Em sala de aula, esse posicionamento é o ponto de partida da atuação do professor, que, enquanto docente, promoverá o cotejo entre o patrimônio de cada leitor com o patrimônio social, histórico, político do grupo ou do público com o qual interage, considerando que a obra literária é igualmente esse outro sujeito em que o jogo entre o individual – a criação e a inovação – e o coletivo, traduzido pelos códigos estéticos, ideológicos, tradicionais e canônicos, expõe-se a cada momento em que se dá o contato com ela (ZILBERMAN, 2017, p. 35-36).

Sendo assim, a atuação do professor como mediador nesse processo é imprescindível. É ele, com seu saber literário, conhecedor das obras, e leitor, antes de tudo, que fará a ponte entre a leitura do aluno e a leitura escolar. “O professor é um sujeito leitor que tem sua própria leitura do texto. É também um profissional que precisa vislumbrar, em função de diferentes parâmetros (idade dos alunos, expectativas institucionais), que leitura do texto poderá ser elaborada na aula” (ROUXEL, 2013, p. 29).



Nesse sentido, ressaltamos a importância de uma abordagem dialética em sala de aula, em que o aluno possa ser inserido num contexto, propiciado por um professor que problematize questões importantes sobre a leitura, os modos de ler, o valor estético, como o que se considera em um texto para que este seja literário, quais são os critérios de avaliação de uma obra literária, por que algumas se tornam clássicas e outras não, observando a importância da leitura das obras consideradas da Grande Literatura, mas não desconsiderando as outras literaturas, num diálogo permanente, considerando suas apreensões sobre a cultura e a sociedade.

Ou seja, para que o estudante amplie seu repertório literário, ele precisa ser conduzido a esse conhecimento por meio de um leitor experiente, o professor, uma vez que a leitura literária na escola é muito específica e precisa ser ensinada. Ler literariamente não é tarefa fácil, pois cada texto impõe, segundo Aguiar (2000), um decoro particular. Ler um poema é diferente de ler um romance, pois cada texto tem suas particularidades, tanto na sua forma quanto na sua linguagem e cabe ao leitor atribuir sentido a ele.

Quanto à ficção literária, esta é definida por Hansen (2005) como um produto de um ato de fingir e, no caso da leitura, ele afirma que

Não há evidentemente uma interpretação correta, no sentido de interpretação verdadeira e outras falsas, pois a ficção é metáfora. Mas há evidentemente, como venho repetindo, interpretações adequadas que refazem os procedimentos técnicos do ato de fingir – e serão melhores quanto mais forem exaustivas dele ou adequadas a ele (HANSEN, 2005, p. 18).

Nesse sentido proposto pelo autor, para que o leitor literário realize uma interpretação adequada, precisa ser conduzido a refazer os procedimentos técnicos do ato de fingir, e isso necessariamente implica um conhecimento das regras do texto, de um conhecimento do funcionamento do texto literário. “Para que uma leitura se especifique como leitura literária, é consensual que ‘leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica do destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento” (HANSEN, 2005, p. 19).

Assim, como postula o autor, o leitor real deve coincidir, idealmente, com o leitor intratextual prefigurado pelo texto e essa coincidência é muito difícil de



ser alcançada pelo leitor, de modo que não basta apenas a decodificação da linguagem verbal do texto, é preciso que o leitor se aproprie também dos jogos de sentido, das ambiguidades, vazios a serem preenchidos (ISER, 1996). É preciso seguir as pré-orientações do texto, seguir a perspectiva estrutural e semântica do texto, compreendidas como leitor implícito.

Quanto à leitura de poemas, é necessário ao leitor o conhecimento sobre esse gênero que carrega muitas particularidades, como a forma com que é estruturado, o caráter dos versos, o ritmo, a sonoridade, a linguagem simbólica, os recursos verbais e visuais, entre tantos outros elementos. Atentar também para os tipos de poemas, como o soneto, a epopeia, a elegia, os poemas modernos, contemporâneos, enfim, tudo isso requer uma leitura específica. Como afirma Candido (2000, p. 33), “uma obra é uma realidade autônoma, cujo valor está na fórmula que obteve para plasmar elementos não-literários: impressões, paixões, ideias, fatos, acontecimentos, que são a matéria-prima do ato criador”.

Assim, o valor de uma obra encontra-se na maneira como ela conseguiu modular elementos da realidade criando outra, no modo como ela o fez. E essa autonomia depende, segundo Candido, “da eloquência do sentimento, da penetração analítica, da força de observação, disposição das palavras, seleção e invenção das imagens, do jogo de elementos expressivos, cuja síntese constitui a sua fisionomia [...]” (2000. p. 33). Visto assim, há obras que são literariamente mais elevadas que outras, depende de como modularam esses elementos em seu texto.

Candido traz exemplos de três poemas, de poetas do Romantismo brasileiro, que tratam do mesmo tema, ambos refletem a dor de um pai ao perder um filho. Do ponto de vista afetivo, todos são dignos de piedade, mas nem todos têm o mesmo valor literário, apenas um é considerado pelo crítico como literariamente admirável, devido à sua solução formal. Ou seja, como são obras literárias e não documentos biográficos, a emoção foi essencial apenas como ponto de partida, mas o ponto de chegada é a reação do leitor, e esta, tratando-se de leitor culto só é movida pela eficácia da expressão (CANDIDO, 2000, p. 34). Portanto, é uma leitura que requer um leitor que saiba ler literatura, que



tenha um conhecimento das suas particularidades formais, de seus recursos expressivos, da linguagem metafórica, entre outros elementos que tornam o texto literário.

Dessa maneira, a leitura do texto literário na escola pressupõe o conhecimento das especificidades do discurso literário, pois considera para a leitura todas essas características dos textos literários, de modo específico. Contudo, o letramento literário não se restringe apenas à identificação das particularidades de cada texto, mas leva em conta o seu contexto de escrita, uma vez que as obras estão vinculadas ao contexto das instituições das quais a escrita advém e é praticada, assim como leva em conta a sua recepção leitora.

Nessa mesma perspectiva, Colomer (2003), ao falar sobre a recepção leitora e práticas educacionais, comenta sobre as várias pesquisas que enfocam a recepção leitora de obras infantis e juvenis. Uma dessas concepções é o de que o leitor literário compreende as obras segundo a complexidade da sua experiência de vida e da sua experiência literária, de modo que a forma pela qual percebe a experiência refletida na obra e a relação com a sua, é essencial, uma vez que a especificidade da leitura estética, própria da comunicação literária, é seu apelo à resposta subjetiva do leitor, assim, é por meio da interação entre leitor e texto que emergem as suas significações. Visto assim, a contribuição que o leitor leva para a leitura, resultado de suas outras experiências literárias é vital para a sua compreensão leitora.

Mas, para isso e para além disso, a autora salienta sobre a importância do estudo formal da literatura, essencial para uma educação literária efetiva:

Já que a possibilidade de aceder a este tipo de comunicação depende do domínio das convenções implícitas, que governam o pacto entre autor e leitor. Por isso, mais recentemente, outros autores renovaram a defesa anterior da atenção às características formais dos textos, ainda que a partir do uso da literatura infantil e juvenil no ensino. Defendeu-se, assim, que estes textos podem cumprir uma função formativa na aquisição explícita das convenções literárias, ou seja, que podem e devem utilizar-se, para além de sua presença, como material motivador de leitura individual (COLOMER, 2003, p. 136).

Desse modo, há a reafirmação de que há a necessidade de o leitor conhecer aspectos relacionados à linguagem literária, bem como aspectos



formais do texto, convenções de gênero, devido a sua importância para a compreensão leitora.

A função formativa pode e deve ser utilizada para a aquisição explícita das convenções literárias, desde o ensino da literatura infantil, já que é importante para as crianças o conhecimento das convenções literárias, que contribui para a sua competência leitora. Mas não se pode esquecer do objetivo maior, a experiência estética com a leitura literária.

Sendo assim, pode-se dizer que as práticas de letramento literário na escola devem ter as suas especificidades quanto à metodologia utilizada, o que implica em um planejamento que inclui a seleção prévia dos textos e um itinerário de leitura significativo para os educandos, com práticas de leitura compartilhada, guiada que atendam à especificidade de cada espaço escolar, pois seus sujeitos são diversos, daí a relevância da mediação do professor para uma aprendizagem social e afetiva da leitura (COLOMER, 2007).

Considerações finais

Partindo do pressuposto de que a escola, dentre outros espaços de mediação e de práticas de letramento literário, ainda é o espaço privilegiado, uma vez que ela é que detém o saber sistematizado, formal, das convenções literárias, como também, entende-se que possui um longo caminho já percorrido de leitura, neste artigo, buscamos, por meio de leitura de obras teóricas de autores relevantes, refletir sobre a importância da mediação e do letramento literário na escola, de forma a contribuir para a educação literária do educando.

Consideramos que o letramento literário como prática social de uso da escrita e da leitura literária está presente em outros contextos sociais, mas na escola ele adquire um outro aspecto, ou seja, é por meio dele que o aluno adquire o conhecimento das convenções literárias, da especificidade de cada gênero, das convenções implícitas dos textos que regem o pacto entre este e o leitor, entre outros elementos importantes para uma leitura literária mais adequada.

Acreditamos que, a literatura como objeto estético construído historicamente pelo homem, com seu poder edificador e humanizador, como bem disse Candido (1995), deve ser componente básico do currículo escolar de



todos os educandos, tanto do meio urbano quanto do campo, por meio de práticas efetivas de leitura, não reduzidas ao pragmatismo ou ao ensino imediatista, mas sim, de modo a propiciar a leitura literária como efetiva prática social, guardadas as especificidades de cada modalidade de ensino.

Referências

BUTLEN, Max. Leitura, literatura e formação de professores. In: **Literatura e educação: história, formação e experiência**. Orgs. DALVI, Maria Amélia; SILVA, Arlene Batista da; SOUZA, Renata Junqueira de; BATISTA, Ana Karen Costa. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CANDIDO, A. Introdução (pressupostos, o terreno e as atitudes críticas, os elementos de compreensão). In: **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000, pp. 30-7.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**. Do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

_____. **A história cultural**. Entre práticas e representações. Lisboa: Difusão Editorial, 1988.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura e educação: história, formação e experiência**. Orgs. DALVI, Maria Amélia; SILVA, Arlene Batista da; SOUZA, Renata Junqueira de; BATISTA, Ana Karen Costa. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: proposta didático-metodológica. In: **Leitura de literatura na escola**. Org. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. São Paulo: Parábola, 2013.

ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. Tradução Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2015. – (Coleção estudos; 135 / dirigida por J. Guinsburg).

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. **Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, pp.13-44.



ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2.

_____. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético.** Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

235

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** Org. ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. São Paulo: Alameda, 2013.

JUNG, Neiva Maria. **Identidades Sociais na Escola: Gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue.** Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1ª. ed. 1995, 7ª ed. 2004.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos.** Niterói: Ed. UFF, 2000.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: **Leitura de literatura na escola.** Org. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. Letramento (s) – práticas de letramento em diferentes contextos. In: _____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola editorial, 2009, pp. 95-129.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: **Leitura de literatura na escola.** Org. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** Org. ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. São Paulo: Alameda, 2013.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade.** v.23, no 81, Campinas, dez, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 19 mar. 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento.** Conferência proferida na Unesco, 2003. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/Street-Traduzido>>. Acesso em: 12 de outubro de 2013.



ZAPPONE, Mirian H. Y. Fanfics – um caso de letramento literário na cibercultura? **Letras de hoje**. 43 (2), 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/4749>. Acesso em: 05 de agosto de 2020.

ZILBERMAN, Regina. Leitura na escola – entre a democratização e o cânone. **Revista Literatura em Debate**, v. 11, n. 21, p. 20-39, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704>. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, (14), 11-22, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

ZILBERMAN, Regina. **Teoria da Literatura I**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

_____. **Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, UPF, Jan./Jun. 2009. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/924>.

ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. **Escola e leitura. Velha crise. Novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

Sobre as autoras:

Cleide Maria Jagher

cleidejagher@hotmail.com; cleidemjagher@gmail.com

Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO-PR) - 2015 e Doutoranda em Estudos literários e Formação do leitor pela Universidade Estadual de Maringá-UEM.

Mariana Santos

marianassantos687@gmail.com

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Doutoranda pela mesma universidade.

Vilma da Silva Araújo

vilmaaraujomga@mail.com

Mestre em Letras - Estudos Literários (2021) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Doutoranda também em Estudos Literários pela mesma universidade.

