



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB  
CAMPUS I - CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS - PORTUGUÊS**

**ADILSON OLIVEIRA BARBOSA**

**RAZÕES E DESAFIOS DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: UMA  
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

**CAMPINA GRANDE – PARAÍBA**

**MARÇO | 2021**

**ADILSON OLIVEIRA BARBOSA**

**RAZÕES E DESAFIOS DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: UMA  
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado a Coordenação do Curso de Letras – Língua Portuguesa, *Campus I*, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Letras.

**Linha de Pesquisa:** Literatura e educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Kalina Naro Guimarães

**CAMPINA GRANDE – PARAÍBA**

**MARÇO | 2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B238r Barbosa, Adilson Oliveira .  
Razões e desafios da leitura literária na escola [manuscrito]  
: uma revisão bibliográfica / Adilson Oliveira Barbosa. - 2021.  
24 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras  
Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de  
Educação , 2021.

"Orientação : Profa. Dra. Kalina Naro Guimarães ,  
Coordenação do Curso de Letras Português - CEDUC."

1. Ensino de literatura. 2. Formação de leitor. 3.  
Letramento literário. I. Título

21. ed. CDD 372.4

**ADILSON OLIVEIRA BARBOSA**

**RAZÕES E DEASFIOS DA LEITURA LITERÁRIA  
NA ESCOLA: UMA REVISÃO BIBLIOGRAFICA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado a Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras-Português, Campus I, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras.

Área de concentração: Literatura e educação.

Aprovado em: 15/ 03/ 2021

**BANCA EXAMINADORA**

*Kalina Naro Guimarães*

---

Profa. Dra. Kalina Naro Guimarães (Orientadora UEPB)

*Dalva Lobão Assis*

---

Profa. Dra. Dalva Lobão Assis (UEPB)

*Diógenes André Vieira Maciel*

---

Prof. Dr. Diógenes André Vieira Maciel (UEPB)

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLA

|             |  |
|-------------|--|
| <b>OCEM</b> | Orientações Curriculares para o Ensino Médio |
| <b>PCN</b>  | Parâmetros Curriculares Nacionais            |
| <b>BNCC</b> | Base Nacional Comum Curricular               |

## SUMÁRIO

|            |   |           |
|------------|---|-----------|
| <b>1</b>   | <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>6</b>  |
| <b>2</b>   | <b>RAZÕES E DESAFIOS DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA.....</b>                                | <b>7</b>  |
| <b>3</b>   | <b>ALGUNS PRESSUPOSTOS PARA A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA.....</b>                          | <b>12</b> |
| <b>3.1</b> | <b>O texto literário enquanto linguagem específica e a função estética.....</b>             | <b>12</b> |
| <b>3.2</b> | <b>O sujeito-leitor e a interpretação da obra.....</b>                                      | <b>14</b> |
| <b>4</b>   | <b>REFLEXÃO METODOLÓGICA: O LETRAMENTO LITERÁRIO CONFORME<br/>RILDO COSSON (2006) .....</b> | <b>17</b> |
| <b>5</b>   | <b>CONCLUSÃO.....</b>   | <b>19</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>20</b> |

## RAZÕES E DESAFIOS DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Adilson Oliveira Barbosa<sup>1</sup>

### RESUMO

Ainda que o espaço ocupado pela literatura na escola não seja o ideal, tendo em vista que a concepção de ensino vigente ainda é utilitária e mecânica, é fundamental fazer do contato com o literário um momento significativo de aprendizagem do mundo e da linguagem. Sendo assim, o objetivo deste artigo é apresentar, por meio de uma revisão bibliográfica, a importância da leitura literária e os desafios de abordá-la na escola, bem como situar brevemente a proposta do “letramento literário” para o ensino médio, defendida por Cosson (2006). Para isso, efetuou-se uma pesquisa bibliográfica, da qual merecem destaque autores que discutem a leitura, sobretudo a literária, tais como: Cosson (2006), Todorov (2012), Abreu (2006), Terra (2014), Ferrarezi (2017), Langlade (2013), Jouve (2012), entre outros. Ao final do artigo, conclui-se que a leitura literária é de fundamental importância para a construção da subjetividade e da competência de leitura do aluno. Quanto ao letramento literário, ele se mostrou um importante método de abordagem da obra na escola, pela sistematização de ações concretas de ensino.

**Palavras-Chave:** Ensino de literatura. Formação de leitor. Letramento Literário.

### ABSTRACT

Although the space occupied by literature at school is not ideal, considering that the prevailing teaching conception is utilitarian and mechanical, it is essential to make the contact with the literary a significant moment for learning the world and its language. Therefore, the objective of this article is to present, through a bibliographic review, the importance of literary reading and the challenges of approaching it at school, as well as briefly situating the proposed literary literacy advocated by Cosson (2006) for high school. For this, a bibliographic research was carried out, of which authors who discuss reading, especially literary, deserve mention, such as: Cosson (2006), Todorov (2012), Abreu (2006), Terra (2014), Ferrarezi (2017), Langlade (2013), Jouve (2012), among others. At the end of the article, it is concluded that literary reading has fundamental importance for the construction of the student's subjectivity and reading competence. Regarding literary literacy, it proved to be an important method of approaching the work at school, by systematizing concrete teaching actions.

**Keywords:** Literature teaching. Reader training. Literary Literacy.

---

<sup>1</sup> Graduando em Licenciatura em Letras-Português, pela Universidade Estadual da Paraíba, *Campus I*. E-mail: [asdilson@gmail.com](mailto:asdilson@gmail.com).

## 1 INTRODUÇÃO

A formação do professor é essencial para o sucesso da prática educativa. Uma boa formação docente leva em consideração o conhecimento de mundo do aluno, à medida que adapta os objetos de conhecimento ao contexto dos estudantes.

É nesse ambiente que surge um profissional dedicado ao processo socioeducativo, capaz de fomentar no aluno o interesse pelo novo, pelo atual, dentro de sua realidade de vida. É o *construir, reconstruindo*. O processo de ensino e aprendizagem não se concretiza apenas na figura do professor, ele se realiza quando os alunos se envolvem e se interessam em participar das atividades sugeridas e propostas. Mediar o conhecimento prévio que os alunos trazem de casa para escola com o conteúdo que vai ser partilhado no dia a dia escolar representa uma forma de fazer educação pautada nos novos tempos.

Colocar nas mãos do aluno a oportunidade de questionar o que está sendo debatido é um passo importante para inseri-lo como participante efetivo da relação de ensino e aprendizagem, já que ele sai da situação de mero observador do conteúdo e se torna agente ativo na busca pelo conhecimento.

Pesquisar subsídios suficientes para que o aluno se sinta atraído e motivado na sala de aula constitui o começo de um agir docente fundamentado nos documentos parametrizadores do ensino.

Isso porque, como entende Antonio Candido (1989, p. 117), “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante”. Compreender a literatura como um caminho possível para despertar no leitor a empatia pelo outro, capaz de alargar a sua percepção de mundo, transportando-o para múltiplas realidades, ajuda na formação do aluno não apenas no contexto escolar, mas como ser humano e futuro cidadão.

Assim, o objetivo do presente trabalho consiste em discutir as razões e desafios do professor para o ensino de literatura e apresentar como proposta de abordagem dos textos estéticos a prática de letramento literário, como defendida por Cosson (2006), refletindo sobre a importância da leitura literária na escola. Para fundamentar teoricamente este artigo, nos apoiaremos no pensamento de Cosson (2006), Ferrarezi (2017), Todorov (2012), Abreu (2006), Terra (2014), Jouve (2012), entre outros autores do campo da literatura, além dos documentos oficiais.

Em termos metodológicos, o presente trabalho desenvolveu-se através de uma pesquisa do tipo descritiva bibliográfica, por meio de estudos de livros que destacam os pontos de maior relevância para a discussão que aqui se propõe no que diz respeito ao ensino de literatura.

O desenvolvimento do trabalho segue dividido em três seções. O primeiro tópico trata das razões e desafios da literatura na escola, com foco na importância da literatura e nas razões para ela ser trabalhada em sala de aula. O segundo tópico aborda os principais pressupostos para promover a leitura literária na escola. Quanto ao terceiro tópico, este enfatiza a discussão sobre o sujeito-leitor e sobre a interpretação da obra literária.

Por último, apresentamos como reflexão metodológica o letramento literário, especialmente a sequência expandida, proposto por Cosson (2006). As várias etapas sugeridas podem conduzir a uma perspectiva adequada de aprendizagem de literatura, capaz de inserir o aluno em situações significativas nas quais a leitura



literária possa ser desenvolvida no ensino médio.

Portanto, trata-se de uma pesquisa que aborda a necessidade de relacionar a teoria à prática, a fim de contribuir para a formação do aluno leitor, entendendo o mesmo como um sujeito que assimila e constrói conhecimentos diversos, e, ao mesmo tempo, busca na educação um significado para a vida.

## 2 RAZÕES E DESAFIOS DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

Qual a importância da literatura e quais as razões para ela ser trabalhada em sala de aula? Essas são algumas das perguntas que tentaremos responder a partir de agora. A literatura é importante porque ela faz parte da vida do ser humano. Presente na sociedade por meio da linguagem artística, cultural e subjetiva, a literatura apresenta-se na sociedade através das suas muitas variedades e tendências estéticas, que permitem um ecletismo imenso em sua significação. Assim, por meio da sua abrangência e da sua referência funcional, a literatura pode exercer um processo de transformação na percepção das pessoas que aderem a esse tipo de arte, pois literatura também é arte, como também é “vida”, e “vida que transforma”. Para refletirmos um pouco sobre essa afirmação, reportamo-nos a Todorov (2012), quando ele afirma que a literatura é importante simplesmente pelo fato de ela “me ajudar a viver”, abrindo uma infinita possibilidade de interação com o mundo e de enriquecimento das pessoas que terão a liberdade de expressar não apenas os seus sentimentos, mas a sua principal vocação que é a de ser... humano.

Entre tantas características da literatura, podemos mencionar a sua “onipresença”, pois não há limite para sua atuação; ela não é um objeto cultural exclusivo do processo de ensino-aprendizagem na escola. Como afirma Todorov:

**A literatura refere-se a tudo. Não pode ser separada da política, da religião, da moral.** É a expressão das opiniões dos homens sobre cada uma das coisas. Como tudo na natureza, ela é ao mesmo tempo efeito e causa. Imaginá-la como fenômeno isolado é não a imaginar (TODOROV, 2012, p. 60, grifo nosso).

Isso só demonstra o quanto a literatura é rica e importante para as mais variadas esferas da sociedade na qual vivemos. Entretanto, ainda que a literatura reúna vários conhecimentos, culturas, experiências, ela, sozinha, pouco pode fazer para mudar o mundo. Enquanto arte capaz de humanizar, guarda a possibilidade de transformação das pessoas pelo sentido amplo e intenso que constrói sobre a vida.

Outrossim, ela também não se prende apenas ao campo social e cultural que já seria de grande valia, pois “a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade é que a literatura aspira compreender simplesmente [...] a experiência humana” (TODOROV, 2012, p.77). Ainda, segundo Todorov (2012), isso se dá pelo fato de a literatura pertencer a um “gênero comum”, que possibilita ensinar sobre a condição humana, como ensinam outras áreas do conhecimento como a sociologia e a psicologia. Toda transformação verdadeira inicia-se de dentro para fora da alma do homem, e a literatura tem esse poder transformador justamente por revelar o homem para o mundo, e o mundo para o homem. É nessa perspectiva que Todorov apresenta que:

**A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o**

**mundo e nos ajudar a viver.** Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 2012, p.76, grifo nosso).

A experiência e a humanização que a literatura proporciona ao ser humano é a peça-chave da leitura literária, pois “sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (TODOROV, 2012, p. 92).

O contato do leitor com as personagens das obras pode desenvolver certa empatia ou solidariedade, a partir da experiência de se identificar com personagens muitas vezes diferentes do seu contexto social ou cultural (ABREU, 2006). Ainda segundo a autora, a razão da leitura literária em sala de aula é o fato de o texto literário possuir entre tantos atributos possíveis: o de humanização. Essa concepção de Abreu comunga com a mesma linha de pensamento de Todorov, pois:

As obras literárias conduzem à identificação com personagens e cenas fazendo que, ao final da leitura, sejamos pessoas mais experientes, mais sensatas, mais justas. Como em geral os leitores são levados a se identificar com personagens fracos, sofredores ou perseguidos, a experiência da leitura literária nos torna mais humanos, desenvolvendo nossa solidariedade, nossa capacidade de admitir a existência de outros pontos de vista além do nosso, nosso discernimento acerca da realidade social e humana (ABREU, 2006, p. 81).

É justamente por meio da identificação com o texto e com os personagens que a literatura pode proporcionar ao seu leitor não apenas “o gozo da liberdade”, mas também o seu lado de humanização, visto que a literatura também tem essa função, a de tornar o ser humano mais sensível aos acontecimentos narrados pela arte literária. Nessa mesma perspectiva, faz-se necessário apresentar a visão de Candido no tocante à humanização, pois segundo ele:

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

Ainda segundo o autor, a leitura literária é uma necessidade de todo ser humano, por isso ela precisa ser colocada em prática, pois ela amplia e organiza a nossa visão de mundo, como também dá forma aos sentimentos e emoções, ajudando-nos a superar o caos da existência. Portanto, negar a sua fruição pode mutilar o processo que desenvolve em nós a humanidade (CANDIDO, 1995). É justamente com base nessa perspectiva que alguns documentos oficiais como as OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) desenvolveram seus argumentos e pontos de vista para propor e incentivar o ensino de a literatura em sala de aula, visto que:

[...] o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito (OCEM,

2006, p.52 - 53).

Embora a leitura literária possa ser realizada fora da escola, nas mais diversas práticas sociais, é, sobretudo, no espaço escolar que ocorre o processo pedagógico por meio dos textos literários. A Instituição educacional tem uma grande missão no desenvolvimento humanístico e de autonomia intelectual através da literatura. Isso porque a leitura nesse contexto, geralmente, é mediada pelos professores que, quando investidos de uma metodologia adequada, podem despertar e estimular os alunos à apropriação crítica das obras (OCM, 2006). Assim, os estudantes podem construir sentidos os quais, partindo de seu conhecimento de mundo, exploram os textos de maneira subjetiva, ao mesmo tempo em que interagem com os conhecimentos coletivos sobre o literário.

Em relação à BNCC, este documento tem a competência de apresentar, inter-relacionar e articular o conhecimento por meio do desenvolvimento de habilidades, através de propostas pedagógicas que deverão ser desenvolvidas pelas escolas para prover um padrão mínimo de instrução através de uma educação mais democrática e justa. Ela não apresenta uma proposta específica sobre o ensino de literatura, mas, na maioria das competências que a BNCC apresenta, a literatura aparece contemplada por meio da contextualização de conteúdo, da diversidade cultural, da fruição estética, do contexto sócio-histórico e da reflexão crítica sobre os textos. Essas competências não se restringem apenas ao ensino da língua materna, pois a sua abordagem também aparece em outras disciplinas como: Arte e até mesmo Geografia<sup>2</sup>. Entretanto, a BNCC (2018, p. 69) apresenta que se faz necessário:

Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presente nos textos lidos, posicionando-se. Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões [...].

Refletir criticamente sobre o texto lido está na base da leitura literária, e a BNCC só fortalece ainda mais essa necessidade, ratificando que as escolas possam proporcionar aos estudantes experiências que venham contribuir para a ampliação dos letramentos de forma a possibilitar uma participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais e em todas as áreas do conhecimento.

Essa é uma das razões pelas quais se devem apostar no *letramento literário*, termo utilizado por Cosson (2006) para definir um conjunto de práticas e eventos sociais que envolvem a interação do leitor com as obras, pois:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura [...], mas, sim, como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2006, p.23)

Assim, a finalidade principal do letramento literário é promover condições que permitam a recepção significativa dos textos pelo leitor, de modo que este construa sentidos para as obras, dialogando com o mundo e a cultura literária. Assim, se reconhece a literatura como um elemento de contribuição para a ampliação do

---

<sup>2</sup> Reflexão disponível em: [www.edocente.com.br/literatura-bcnn](http://www.edocente.com.br/literatura-bcnn). Acesso em: 22/02/2021.

horizonte de expectativas<sup>3</sup> do aluno. Nessa perspectiva, o texto literário não deve ser observado exclusivamente do ponto de vista formal, com fins à classificação dos versos ou das rimas; nem deve ser explorado apenas como ponte para acesso às memórias pessoais; nem somente como manifesto para denunciar as injustiças do mundo. A obra literária deve ser objeto de uma interpretação dialeticamente íntegra, por meio de uma análise crítica, ou melhor, uma análise estética, não dissociando-a do ambiente, mas interpretando-a conjugando texto e contexto. Assim, tanto o fator externo (social) que engloba “ambiente, costumes, traços grupais, ideias” (CANDIDO, 2006, p.14), como a sua estrutura interna (peculiar), deve ser analisada procurando contemplar de forma indissolúvel o aspecto e o significado da obra, não propondo apenas uma análise através de aspectos sociológicos, mas também, psicológicos e linguísticos (CANDIDO, 2006).

O processo de leitura literária agrega fatores subjetivos, dados pela história de vida e cultural de cada leitor, mas também saberes compartilhados pela comunidade de leitores, em um certo tempo e espaço. Assim, ele proporciona a liberdade interpretativa, pois o texto é por “excelência polissêmico, permitindo sempre mais de uma interpretação” (OCEM, 2006, p.60), mas nem todos os sentidos são possíveis, tendo em vista que os textos possuem uma delimitação e configuração linguística-textual, discursiva, cultural específicas.

Conforme Eco (1969), o texto é “obra aberta” e possui muitos sentidos, mas *não qualquer sentido*. Assim, quanto mais o aluno for “confrontado” com as narrativas, mais se abrirá a sua capacidade interpretativa, possibilitando uma ampla visão quanto à significação dessas obras.

De acordo com Cosson (2006), a prática regular de qualquer atividade, seja ela qual for, torna o indivíduo mais experiente e, conseqüentemente, mais competente em suas habilidades. Assim, também ocorre com a leitura literária, pois, conforme o autor, o nosso corpo linguagem também necessita ser exercitado pelo fato deste ser formado de palavras, e quanto mais exercitarmos a leitura e a escrita maior será o nosso corpo linguagem, bem como o nosso mundo.

Cosson (2006) defende que se faz necessário que a escola perceba que a literatura corresponde a uma linguagem que engloba três perspectivas de aprendizagem: “a aprendizagem da literatura, a aprendizagem sobre a literatura e a aprendizagem por meio da literatura”, cada uma destas trazendo os seus objetivos específicos. A primeira traz a abordagem da experiência direta e insubstituível com a literatura; a segunda trata a relação da literatura com a “história, teoria e crítica”; e a terceira aprendizagem constitui os “saberes e as habilidades” que podem ser adquiridos através dos textos literários. No entanto, as práticas escolares no ensino médio não têm focado nesses três tipos de aprendizagem, mas oscilam apenas entre as duas últimas, a primeira perspectiva é muitas vezes ignorada, porém esta deveria conduzir o trabalho com a literatura em sala de aula.

Tratada a leitura literária conforme estes três tipos de aprendizagem, a escola estaria contribuindo para uma apropriação muito mais significativa da literatura, pois o ensino formal pode e deve estimular o aluno não apenas a ler um texto, mas também

---

<sup>3</sup> Por horizonte de expectativas, entendemos o modo como nos situamos e aprendemos o mundo a partir de um ponto de vista subjetivo. Assim, o horizonte de expectativa é uma característica fundamental de todas as situações interpretativas que acompanhará qualquer ponto de vista face à visão que temos do mundo. Quando interpretamos, possuímos já um conjunto de crenças, de princípios assimilados e ideias aprendidas com as quais aprendemos os fatos; por outras palavras, quando lemos um texto literário, o nosso horizonte de expectativas atua como a nossa memória literária feita de todas as leituras e aquisições culturais realizadas desde sempre. (AGUIAR; BORDINI, 1993).

apresentar estratégias pedagógicas para que essa leitura proporcione a fruição da obra. Por fruição, entendemos a apropriação que o leitor faz de um texto literário,

concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será (OCEM, 2006, p. 59-60).

Outro documento que define a fruição estética são os PCN's (2002, p. 67): "trata-se do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral bens culturais construídos pelas diferentes linguagens, depreendendo delas seu valor estético". Dessa forma, a literatura pode trazer um enorme benefício para os alunos inseridos nesse contexto de leitura, pelo fato de ela expor outras linguagens, outras formas de observar o mundo.

É justamente por isso que a literatura precisa manter um lugar de destaque na escola, e não na periferia dos currículos escolares como acontece muitas vezes. A sua prática é importante em vários aspectos como já vimos, mas, sobretudo, devido ao modo como ela leva o aluno para dentro do texto, porém sem anulá-lo. É assim que Cosson compreende o efeito da obra literária em seus leitores:

[...] a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (COSSON, 2006, p.17).

Todavia, para que a prática da leitura literária seja realmente estabelecida e venha cumprir o seu papel mais importante que é o de humanização, faz-se necessário combater sua desvalorização no âmbito sociocultural e escolar. Neste último, o problema precisa ser enfrentado na sua base curricular, que, como tal, depende de políticas educacionais sensíveis às artes e às humanidades. É uma desvalorização que vem disfarçada, pois, embora o ensino literário faça parte da grade curricular no ensino fundamental e médio, o seu espaço principalmente no ensino médio vem sendo constantemente reduzido ou substituído por aulas que aparentemente buscam contemplar as linguagens, mas a literária, não raro, é esquecida. Infelizmente, esse descaso com o texto literário, às vezes, recebe apoio de parte dos alunos, dos pais e dirigentes escolares, dos professores de outras disciplinas e, até mesmo, dos próprios docentes que ensinam o componente Língua Portuguesa, haja vista a adesão irrestrita a uma concepção de ensino e de linguagem numa perspectiva utilitária e tradicional.

Por falar nisso, a assim denominada abordagem tradicional de literatura, desejando se integrar ao discurso da utilidade do ensino, produz aulas essencialmente "informativas", enfocando apenas dados sobre os autores, as características de escolas literárias e suas obras. Todavia, sobre este modo de trabalho com a literatura, alerta Cosson (2006, p. 23):

[...], estamos adiante da falência do ensino da literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura

precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada.

Esses são alguns dos desafios que os professores que investem no letramento literário têm que enfrentar: o pouco valor dado à literatura na escola e fora dela; os modos de ensino que privilegiam a memorização de conceitos e a classificação de dados sobre a literatura; as dificuldades de leitura dos alunos, resultado de anos de uma escolarização que não destaca o que é realmente importante na apreciação das obras etc.

Por fim, resistir e insistir na promoção do letramento literário é um compromisso não só educacional, como também político, pois a literatura, quando contextualizada e inserida em práticas de leitura nas quais o aluno é sujeito, pode despertar e ampliar o senso crítico do leitor, ameaçando estruturas de poder constituídas na sociedade.

### **3 ALGUNS PRESSUPOSTOS PARA A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA**

Para promover a leitura literária na escola de maneira a incluir no processo educativo os alunos, estabelecendo condições para que eles se apropriem das obras com fins de fruição e compreensão, faz-se necessário esclarecer algumas questões atinentes ao texto literário e ao sujeito leitor. É o que faremos a partir de agora.

#### **3.1 O texto literário enquanto linguagem específica e a função estética**

A linguagem é um fenômeno humano e, por conseguinte, está intrinsecamente relacionada com práticas sociais, pois se trata de uma propriedade essencial à sua espécie. As suas manifestações ao longo do tempo foram realizadas por meio de sinais gestuais, fisionômicos ou construídos. Das três manifestações citadas, iremos frisar apenas na última, pois a literatura sempre trabalhará com a linguagem na perspectiva de construção e reconstrução da forma e do significado.

Neste tópico apresentaremos, ainda que de forma sucinta, a linguagem “específica” e a função estética do texto literário. Mas o que seria mesmo essa linguagem específica?

Essa é uma questão que foi bastante discutida no início do século XX pelos formalistas<sup>4</sup> que acreditavam que a linguagem literária era peculiar, e tentaram provar isso com o conceito de literariedade<sup>5</sup>. Outro conceito importante para definir a literatura é o de estranhamento: ao se afastar do dizer comum (cotidiano), a literatura construiria uma linguagem diferenciada, autorreferente, que a tornaria incomum segundo os formalistas.

---

<sup>4</sup> Foi uma corrente de crítica literária que surgiu na Rússia, entre 1915 a 1930. Os formalistas russos lançaram as bases teórico-metodológicas para o estudo da especificidade da literatura, recusando toda e qualquer interpretação extraliterária do texto, chegando a afirmar a independência da literatura em relação às demais formas de vida social. Disponível em: <http://lounge.obviousmag.org>. Acesso em: 21/01/2021.

<sup>5</sup> Conceito defendido pelos formalistas pelo qual seria possível constatar propriedades presentes nas obras literárias, que as caracterizavam como pertencentes à literatura. A “literariedade” seria aquela propriedade, caracteristicamente “universal”, que se manifestaria no “particular”, em cada obra literária. Disponível em <http://edtl.fcsb.unl.pt/encyclopedia/literariedade/>. Acesso em 23/01/2021.

Eagleton (2011) apresenta que a linguagem específica por meio de a literariedade era a tônica do Formalismo russo que tinha como método a identificação de artifícios – como som, imagem, sintaxe, métrica, rima – que conduziam ao efeito de estranhamento da obra literária. Assim, para os formalistas, a linguagem literária teria uma característica específica, não por ser identificada pelo seu sentido ficcional ou imaginativa, mas por empregar uma “linguagem peculiar” pelo fato desta ser mais “sistemática, organizada, coerente, densa e complexa”, “tendo um fim em si mesma”, e, portanto, se diferenciava da linguagem cotidiana, que seria uma linguagem referencial e sobretudo pragmática.

Os Formalistas russos defendiam que a linguagem literária servia como um tipo de “violência linguística” que tinha como finalidade transformar a linguagem comum, que eles chamavam “automatizadas”, em uma linguagem “viva”. Para eles, o poema, por meio de suas metáforas, não estabeleciam uma “economia de linguagem”, como ocorre na comunicação verbal cotidiana e, por isso, ocorreria um afastamento do objeto (função comum). Dessa maneira, os autores dessa corrente crítica apresentavam a literatura como se fosse poesia, mas “a poesia é apenas uma parte do que a literatura comumente abrange (EAGLETON, 2011, p.11).

A literariedade defendida pelos formalistas foi duramente criticada por teóricos durante décadas, por supostamente não dar conta da “substância” da literatura e estreitar sem sucesso os limites de uma obra de arte.

Contraopondo-se à concepção formalista em torno do literário, surgiu o conceito funcional de literatura, entendida não mais como um discurso ornado, específico e que visa à imortalidade, como vimos, mas como um modo especial de articulação da linguagem.

A função estética, cuja ideia de valor é rigorosamente relativa, leva em conta tanto a estrutura verbal do texto quanto a percepção do leitor e o eventual desgaste das formas. Segundo Ferrarezi (2017, p. 28), “O primeiro contato de qualquer pessoa com o texto é de natureza estética, seja uma bula de remédio, seja um rótulo de sabão em pó, seja um romance [...]”. Nessa mesma perspectiva, Terra (2014, p. 24) também caracteriza a palavra “estética” como algo que “significa sentir, o que equivale a dizer que a estética não está no objeto, mas na sensação percebida pelo sujeito [...]”.

Assim, a estética literária está intrinsecamente ligada ao campo da sensibilidade subjetiva do leitor, ficando quase que impossível defini-la de uma forma exclusivamente objetiva. A arte literária, além de ser reconhecida pelo leitor, deve também ser sentida, pois, de outra forma, jamais será caracterizada como uma obra esteticamente artística. Contudo, segundo Todorov (2012), a estética não é vista com bons olhos por parte de alguns críticos literários, pois ela é criticada por pertencer a um conhecimento relativo e que não se estabelece objetivamente, até porque, é um conhecimento pessoal, que parte de uma contemplação subjetiva.

Porém, de maneira nenhuma essa interpretação pode ser tratada como um “conhecimento inferior”, pelo simples fato de que cada pessoa carrega consigo uma bagagem cultural e intelectual que a faz interpretar as vivências segundo as suas experiências de leitura textual e de mundo.

Assim, a função estética do texto literário não permite um julgamento absoluto, nem muito menos uma hierarquização definitiva das obras, seguindo algum critério interpretativo específico, pois este funciona e tem seu valor definido apenas dentro do sistema cultural ao qual pertence. Conforme Jouve (2012, p. 113), o único julgamento que a obra literária permite fazer, está no “plano estético”, ou seja, perguntar se ela suscita o sentimento de prazer e reflexão estética, contudo “esse sentimento é puramente subjetivo”. Outrossim, o texto literário não é apenas um objeto linguístico,

mas também estético que amplia os nossos sentidos e permite-nos a contemplação da obra através da sua expressão artística.

Eco (2005) apresenta que por meio da leitura de uma obra literária, o sujeito pode ser levado a uma vasta possibilidade de interpretações, devido à “obra aberta” na qual o texto literário se constitui. Assim, quanto mais a obra é aberta para ser usufruída devido a sua ‘multisignificação’, mais caminhos de leitura ela proporcionará ao leitor. Caminhos que serão traçados segundo a competência interpretativa de cada leitor, até porque as informações subjetivas que a obra literária traz em seu repertório, são conteúdos à espera de identificação, então: “Ao nos envolver em um mundo que não é a realidade, mas que se assemelha a ela, as ficções nos levam, portanto a reavaliar o mundo onde vivemos” (JOUVE, 2012, p.121).

Todo texto é um discurso, com certo propósito ou perspectiva. Ele pode ter um viés de persuasão, mas também uma proposta de reflexão. Assim também é o texto literário, que em seu entrelaçamento de ideias e sentidos, também tem um “propósito”, ainda que subjetivo, porém compreensível por meio da percepção e reflexão do leitor, pois a literatura “não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características [...]” (TODOROV, 2012, p.22). De acordo com Jouve (2012, p.46, grifo do autor), “na conduta estética, o prazer não depende do resultado da atividade cognitiva, mas está ligado a seu próprio *desenrolar*”.

É justamente através desse caminho realizado que a leitura literária pode ser caracterizada como uma atividade dinâmica que envolve texto/leitor, a fim de favorecer a “liberdade de juízo”, a partir da qual interagem as estruturas postas em jogo pelo próprio texto e as imagens pessoais, culturais e subjetivas do leitor.

Desta forma, não se pode de maneira nenhuma atribuir a relação estética através de uma forma generalizada, ou seja, que venha de encontro a todos numa mesma perspectiva, por meio de uma mesma significação de sentido e interpretação, sem que haja uma variação por parte de seus apreciadores, de seus leitores, pois os aspectos que fazem um texto ser literário: a complexidade, a multissignificação, a conotação e a liberdade de criação deixa a obra sempre em movimento na perspectiva cultural e artística. Portanto, a apreciação estética não permite uma perspectiva universal, ela depende da inserção cultural dos sujeitos, pois diferentes grupos culturais ao ler uma mesma obra podem avaliar esta, através de variadas significações e valores socioculturais (ABREU, 2006).

### **3.2 O sujeito-leitor e a interpretação da obra**

Sabemos que todo leitor interage com o texto, seja de um modo superficial (decodificando o que está dito de modo mais aparente e direto), seja de um modo mais ativo (quando o leitor traz para o processo de compreensão redes de experiências e conhecimentos variados) e profundo (caracterizado pela interpretação dos conteúdos e relações implícitas, que, para serem visualizadas, necessitam de um intenso investimento intelectual, sensível e cultural do leitor). Não abordaremos a relação do leitor superficial, pois não é o tema deste trabalho, mas sim do leitor que se colocará em uma posição de fruição e ação intelectual na leitura literária. Esta compreende um investimento pessoal que, segundo Jouve (2013, p. 54), tem a ver com “as imagens mentais construídas pelo leitor a partir do texto [...], em razão da incompletude estrutural da obra (o enunciador não pode descrever tudo, nem descrever completamente)”.



Ferrarezi (2017) também define esse sujeito como alguém que terá a capacidade de interpretar, de interagir, de agir sobre o que leu, de opinar, de inferir ideias sobre a obra, de justificar suas escolhas e sentidos, e, principalmente, retirar do texto o que interessa para a vida. Assim, a prática da leitura literária será de grande importância na construção da subjetividade, pois permitirá que o leitor seja capaz de interagir criticamente com o texto “e na realidade a partir dele, enfim, fazer uso pleno do texto como parte da vida social de uma sociedade letrada” (FERRAREZI, 2017, p.23). Esse agir sobre o texto está justamente na forma pela qual o leitor irá processar as informações trazidas pelo texto estabelecendo conexões, antecipações, interferências, preenchendo lacunas e levantando hipóteses com o objetivo de fazer com que a obra faça sentido para o leitor (TERRA, 2014).

Conforme Langlade (2013), esse sujeito também pode ser caracterizado como “leitor empírico” pelo fato de participar da construção e do “acabamento” da obra através da sua adesão viva e ativa. O sujeito leitor (empírico):

[...] dá sentido ao comportamento e à ação das personagens a partir de “teorias” psicológicas tomadas da experiência que adquiriu, seja diretamente, seja por meio de saberes construídos [...] essa leitura participativa, longe de ser “ingênua” e de diluir a obra em vagas referências ao vivido, está no fundamento mesmo da literatura literária. Ela realiza, com efeito, a indispensável apropriação de uma obra por seu leitor com um movimento duplo de implicação e de distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscreve a obra como uma experiência singular (LANGLADE, 2013, p.35-37).

A prática de uma leitura empírica tem o objetivo de fazer um “reajustamento ideológico” por meio de uma reconfiguração nesse processo de leitura que ainda continua ativo e sem nenhuma perspectiva de encerramento, pois não tem como ignorar a constante atualização e o modo de apropriação das obras por meio desses leitores cada vez mais ativos e dinâmicos nas suas interpretações que movimentam sentidos subjetivos proporcionados pelas narrativas, pois, como vimos em páginas anteriores, a leitura literária tem uma importância substancial na construção da subjetividade do leitor.

Para que esse leitor venha desenvolver essas atribuições faz-se necessário que ele venha a se “apropriar” da obra, pois, nas palavras de Langlade (2013), a apropriação de um texto é de fundamental importância para que o sujeito leitor possa realmente ser caracterizado como um sujeito participativo no processo de leitura, pois, assim fazendo, ele se tornará o “senhor” daquele texto, daquela obra. A definição de “apropriação” pode ser encontrada nas palavras de Rouxel, no tocante a algumas ações por parte desse leitor, visto que:

Sublinhar as frases, copiar um texto, aprender sobre ele, lê-lo em voz alta são gestos simples que marcam a apropriação do texto. Todos esses gestos, aparentemente banais, remetem, assim como às questões do desejo de ler, aos desafios identitários que estão no âmago das autobiografias de leitor (ROUXEL, 2013, p.77).

De acordo com a autora, essa “autobiografia de leitor” possibilita distinguir como é determinado o apreço pelos textos literários e a “identidade do leitor”, permitindo encontrar uma descrição no “mundo do texto” e no “mundo do leitor”. Assim, a autobiografia do leitor permite que haja uma observação em relação ao lugar ocupado nessa trajetória de “identificação na recepção dos textos”, pois durante o

processo de leitura os “sujeitos leitores” são incentivados a fazerem um desdobramento identitário durante a atividade de leitura (ROUXEL, 2013).

Assim, a interpretação da obra literária exige do leitor uma relação e experiência singular, pois aquela, com toda a sua elaboração escriturária, apresenta ao leitor apenas uma “iniciativa interpretativa”, deixando para quem lê as intervenções e “rearranjos” necessários para que o texto faça sentido (LANGLADE, 2013).

Assim, a experiência vivida por esse leitor possibilitará que sua formação e competência leitora seja ampliada nesse processo, de modo que a leitura produzida seja livre e autônoma, permitindo, assim, que esse sujeito interaja com o texto confrontando suas representações culturais com o universo trazido pela obra, para que, ao final, o leitor possa ir ao encontro de si. A leitura para esse sujeito sempre será uma experiência a ser vivida de forma dinâmica e singular, visto que a passagem pela subjetividade é necessária em toda trajetória de leitura (ROUXEL, 2013).

A construção da subjetividade é um dos pontos altos do processo da leitura de um texto literário, pois sem a interpretação subjetiva do leitor, o texto ficará apenas no campo pragmático, comprometendo a sua significação. Isto porque o sentido de um texto não está exclusivamente nele, como um atributo ou aspecto essencial a ser descoberto, mas provém da relação com o leitor, visto que o entendimento passa pela subjetividade que desperta em nós a *memória afetiva*, importante para que haja uma apreciação do conteúdo proporcionado pelo contexto literário (JOUVE, 2012).

Desta forma “O que define a relação estética, portanto, não é a natureza do objeto apreendido, mas o tipo de olhar que se lança sobre ele” (IBIDEM, p.16). Nessa mesma linha de raciocínio, Proença (2017) ratifica que:

Fácil é constatar que as diversas interpretações se vinculam ao universo cultural de cada um. Quanto mais amplo ele seja, mais aumentam as nossas possibilidades de compreender a realidade do mundo e a nossa capacidade de ultrapassar os possíveis obstáculos do nosso percurso existencial (PROENÇA, 2017, p.20).

A busca pelo sentido é importante para o leitor, pelo fato de proporcionar a ele uma “credencial” de sujeito livre para interpretar e para dialogar segundo a sua percepção sociocultural adquirida em sua trajetória de leituras e de vivências. Essa é uma das riquezas que a leitura literária proporciona: a liberdade de percepção, de reflexão, e principalmente, a liberdade de sentidos, sem as mordanças que tanto engessam, e porque não dizer anulam a fruição e, conseqüentemente, a beleza estética. Porém, devemos entender que essa “liberdade” é uma “liberdade vigiada”, pois quando se fala de liberdade de sentido não podemos deduzir que o leitor tenha a total liberdade de interpretar um texto conforme o seu bel-prazer, colocando inferências e deduções que não caibam dentro de um contexto no qual o texto é desenvolvido.

Essa é uma visão unânime por parte dos intelectuais da área, pois todos defendem que a beleza estética e o sentido textual não estão no texto, pois não depende de uma lógica puramente racional, até porque “o sentido do texto literário não está reduzido à intenção do autor, ele o ultrapassa, [...]: o leitor participa ativamente do acabamento do texto, mais exatamente de sua abertura para outras leituras, jamais esgotadas [...]” (LEBRUN, 2013, p.134).

Desta forma, Barthes afirma que o prazer advindo da leitura “não é um *elemento* do texto, não é um resíduo ingênuo; não depende de uma lógica do entendimento [...]”. (2015, p.30, grifo do autor). Ele defende “o prazer como princípio crítico” (IBIDEM, p.62), pois o leitor, ao se colocar criticamente sobre o texto lido, trará uma percepção cultural mais consistente, visto que o prazer da leitura vem obviamente

de “certas rupturas, ou de certas colisões” que entram em contato criando “neologismos” que ultrapassam não apenas palavras, mas sobretudo as interpretações (BARTHES, 2015). Todavia, por mais que existam inúmeras possibilidades de sentidos, a interpretação não pode ser totalmente incoerente com o universo e as relações engendradas na própria obra. De acordo com Terra (2014), não é verdade que se pode atribuir ao texto qualquer sentido. É preciso que este tenha ressonância na obra para que se torne válido, evitando, assim, a superinterpretação<sup>6</sup>.

Essa forma variável de interpretação acontece pelo fato de cada leitor colocar em prática os seus conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, também chamados de conhecimentos prévios definidos por Marcuschi (1999) como: “conhecimento enciclopédico, linguístico, textual e interacional”, e que não são iguais a todos. Por causa dessa variação é que o sentido construído pelo aluno nem sempre será igual aos significados que outros estudantes atribuirão à mesma obra. É justamente por existir essa diversidade interpretativa que o professor terá um papel fundamental na construção da leitura e conhecimento literário, permitindo aos alunos a “liberdade” de interpretação:

[...] por isso o papel do professor deve ser de um mediador de leitura, não se restringindo a apresentar uma interpretação já definida para os textos. Para isso deve atuar no sentido de criar as oportunidades necessárias para que o aluno construa o sentido do texto a partir de seu conhecimento de mundo, levando em conta que os estudantes poderão construir sentidos não previstos pelo docente. (TERRA, 2014, p.55-56).

O papel de mediador exige do professor uma postura democrática, valorizando as contribuições interpretativas dos estudantes, e descentralizadora, na medida em que aposta e assegura a autonomia dos alunos na construção de significados. Tal processo exige que o docente se desloque do lugar que tradicionalmente lhe é dado, de doador e único validador de sentidos na sala de aula, para ocupar a posição de quem escuta verdadeiramente e ajuda o alunado a progredir na leitura do texto literário.

#### **4 REFLEXÃO METODOLÓGICA: O LETRAMENTO LITERÁRIO CONFORME RILDO COSSON (2006)**

O objetivo do trabalho com a literatura na escola deve partir, como já vimos, tanto da perspectiva da humanização como da formação de leitores competentes e críticos. Desta forma, o professor precisa estar instrumentalizado, tanto na teoria quanto nas práticas diárias de sala de aula, visto que ensinar e aprender são procedimentos pedagógicos que, para atingirem seus fins, necessitam de um planejamento cuidadoso em todas as etapas do processo, desde a motivação inicial até as atividades de finalização. Por isso, é de fundamental importância que o professor faça uso de uma metodologia adequada pelo fato de o processo de ensino aprendizagem ser uma atividade que requer uma organização e um caminho a ser traçado.

---

<sup>6</sup> Por superinterpretação, Eco (2011) concebe uma “teoria radical da interpretação, que tenta procurar um significado final inatingível que leva à aceitação de uma interminável oscilação ou deslocamento do significado” (p. 29-37). Assim, segundo Eco, “uma interpretação não está autorizada a dizer que a mensagem pode significar qualquer coisa, contudo, a interpretação pode significar muitas coisas, mas há sentidos que seria despropositado sugerir” (p. 50). Diante disso, a superinterpretação nada mais é do que uma interpretação *alienada* do texto.

Vários são os métodos que podem ser utilizados pelo professor no ensino de literatura. Dentre tantos, apresentaremos, a partir deste momento, o método do letramento literário proposto por Rildo Cosson (2006). Partindo do ato de leitura, o autor apresenta duas “sequências metodológicas”: uma básica e outra expandida. No que concerne a nossa sugestão metodológica, optamos pela segunda sequência por esta ser essa indicada para trabalhar com alunos de ensino médio. Tal sequência é baseada em algumas etapas, a saber: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão.

Na recepção do texto literário, é fundamental que haja uma preparação do aluno quanto aos temas, contextos ou formas com as quais a obra dialogará, com o fim de ativar o seu conhecimento prévio. Nesse sentido, é que entra a primeira etapa da sequência, a *motivação* que, segundo Cosson (2006), deve anteceder o trabalho propriamente dito com o texto. Trata-se, portanto, de despertar o interesse do aluno pela leitura do texto. Na prática, seria trazer para a sala de aula elementos externos como jornais, revistas, músicas, ou outros objetos culturais que se relacionassem à obra escolhida.

Na segunda etapa, a *introdução*, como o próprio nome diz, tem o objetivo de apresentar o autor e a obra aos alunos. Com esse intuito, o professor articula uma conversa sobre as características literárias do autor, suas publicações etc., e outros aspectos que serão verticalizados no processo de leitura.

Na terceira etapa, é feita a *leitura* completa da obra, que se tornará mais interessante se a motivação realizada tiver sido exitosa. Vale salientar que a atividade de leitura deve ser mediada pelo professor de modo a facilitar o processo de interpretação, pois “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista.” (COSSON, 2006, p. 62). Este acompanhamento por parte do professor será no sentido de instigar os alunos para que interajam com os sentidos implícitos na obra.

A quarta etapa compreende a atividade de “*primeira interpretação*”. É a mais subjetiva entre todas as outras, pelo fato de ser uma leitura que abrange uma interpretação “global”, a começar pelo título. Nessa etapa, o professor deve proporcionar ao aluno a “liberdade interpretativa”, por meio de um tempo para que o estudante possa ter a liberdade de opinar sobre a obra lida sem restrições. Cosson (2006) apresenta algumas sugestões para serem desenvolvidas, como por exemplo: “a técnica de entrevista”, que segundo ele pode ser realizada de duas maneiras. A primeira chamada de “entrevista informal”, em que os alunos devem se agrupar em dupla, para indagar um ao outro sobre o que mais o atraiu na leitura da obra. Essa indagação, além de ser verbalizada, também poderá ser redigida. A segunda seria uma “entrevista formal”, onde a dupla elaboraria perguntas por escrito um para o outro para serem respondidas e discutidas os seus pontos de vista.

Após a etapa da primeira interpretação, podemos adentrar na *contextualização*, etapa bastante significativa do letramento literário, visto que proporcionará ao professor preparar um repertório de conhecimentos para seus alunos. A contextualização é apresentada, em diversos itens, todos responsáveis por adicionar informação à leitura. Como nos apresenta Cosson (2006), o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é teoricamente ilimitado, mas ele indica sete contextualizações.

A primeira contextualização é a teórica, pela qual são explicitadas “as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra”. A segunda é a contextualização histórica, que diz respeito à época ou ao período de publicação do texto. Entretanto, a contextualização histórica possibilita um desdobramento de outros contextos,

segundo o interesse dos alunos, como a contextualização biográfica e a editorial. Em seguida, temos a contextualização estilística, cujo papel é analisar o diálogo entre obra e período estético, mostrando como um se relaciona com o outro. Temos também a contextualização poética referente à estruturação e composição do texto.

Já a contextualização crítica tem o objetivo de analisar outras leituras com o objetivo de contribuir para a ampliação do horizonte de leitura da turma, visto que o confronto de leituras no tempo e no espaço é um gesto poderoso no processo de letramento literário. A contextualização presentificadora chama a atenção do aluno para as relações entre o tema abordado na obra com a realidade vivida no momento de recepção do texto.

Logo após as etapas de contextualização, é apresentada a “segunda interpretação”, que tem por finalidade a leitura aprofundada de um dos aspectos da obra, a saber: uma personagem, um tema, um traço estilístico, questões históricas, entre outras. Ao contrário da primeira interpretação, que apresenta uma leitura nos moldes de “projeção” da história do aluno-leitor na obra, a segunda interpretação deve resultar em um compartilhamento dos saberes coletivos sobre a obra, além da socialização das várias leituras propostas de leitura construídas pela turma.

Por último, é apresentado o método de “expansão” que tem como objetivo investir nas relações textuais (intertextualidade), destacando o diálogo com outros textos que o precederam ou que lhe são contemporâneos. Esse é o ponto alto do letramento literário na escola na perspectiva de Cosson (2006).

Apesar de nem sempre ser necessário, no contexto de sala de aula, realizar à risca todos estes procedimentos, está claro que o letramento literário, tal como foi sistematizado por Cosson, contribui significativamente para o trabalho com a literatura na escola. Primeiro: porque ele dá atenção especial ao aluno, colocando-o como sujeito do processo. Segundo: porque, apesar da etapa de introdução se relacionar razoavelmente com o chamado ensino tradicional, é evidente que o foco da abordagem é a apropriação criativa do texto literário por meio de uma leitura que, sem se descuidar de valorizar a apreciação subjetiva do leitor, também investe na partilha dos saberes coletivos sobre a literatura.

## **5 CONCLUSÃO**

Por meio da presente pesquisa de revisão bibliográfica, verificou-se que quando a leitura literária na escola é incentivada e sistematizada por meio de um trabalho que centralize as ações no texto literário e que dê autonomia interpretativa aos alunos, o ensino de literatura se torna mais atrativo e capaz de desenvolver o hábito e a competência de ler.

Além do mais, são nos momentos de convívio em sala de aula que se pode proporcionar e ampliar o conhecimento do aluno, pois a escola é um espaço heterogêneo com pessoas de vivências e pensamentos diferentes, com múltiplos e complexos comportamentos, ante à realidade social e cultural que cada um está inserido. Aproveitar dessa heterogeneidade na leitura literária é importante para que o processo de ler flua e seja criativo, estabelecendo condições de apropriação efetiva dos textos pelos alunos.

A prática da leitura literária em sala de aula tem o compromisso de proporcionar ao aluno uma experiência singular de leitura pessoal e coletiva da obra, que, talvez, ele não pudesse ter a oportunidade de vivenciá-la em outros espaços sociais. A experiência literária permite ao leitor não apenas se colocar no lugar do outro

(personagem), mas também efetuar variadas e inesperadas relações com o escrito, podendo humanizar-se nesse processo, conforme já falamos neste artigo.

Ao longo da pesquisa, chegou-se à reflexão de que a liberdade interpretativa elevada ao máximo grau proporcionada pela leitura literária é o que a diferencia das demais leituras, sobretudo daquelas com conteúdo de cunho mais utilitário. Dessa maneira, o ensino de literatura deve beneficiar-se dessa característica, de modo que os alunos percebam que não há um único sentido para o texto, pois este é aberto a várias significações, desde que estas tenham certo esteio na obra literária.

No que se refere aos pressupostos de estímulo e incentivo à leitura literária na escola, constatou-se que o letramento literário é uma importante sistematização do trabalho com a literatura na escola, disponibilizando aos professores estratégias concretas que podem ajudar o aluno na aproximação com o texto. Trata-se, portanto, de um conjunto de ações que, se postas em prática, podem produzir condições de apropriação efetiva do texto literário pelos estudantes.

Por fim, é preciso que o docente tenha uma postura efetiva de profissional que se preocupa verdadeiramente com o aprendizado dos seus alunos, assumindo a responsabilidade de exercer a função de mediador do conhecimento rumo à edificação de competências, saberes e habilidades que ajudarão os alunos não só na construção de sentidos para as obras, mas também a se formarem, nesse processo, bons cidadãos. Dessa maneira, o professor deve ter disponibilidade de não apenas mediar os conteúdos, mas também de provocar reflexões despertando no aluno o desejo de realizar a construção do conhecimento de forma livre, crítica, reflexiva e autônoma.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**: Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ SEB, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais PCN**: Ensino Médio. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor** – alternativas metodológicas, Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CABRAL, Sara Regina Scotta. **Metodologia de ensino da literatura**. Curitiba: Inter Saberes, 2013.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. 3. Ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. Ouro sobre Azul 9ª edição. Rio de Janeiro, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

ECO, Humberto. **Interpretação e Superinterpretação**. Trad. MF. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ECO, Humberto. **Os limites da interpretação**. (1990). Paris: Grasset, 1992.

ECO, Humberto. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. 4ª.ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2011.

FERRAREZI Jr., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da literatura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

JAUSS, H.J. **A História da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, Vicent. **Porque estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

JOUBE, Vicent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Luzia (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53 - 65.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Luzia (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25 - 38.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Luzia (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 133 - 148.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, V. H. (Org.). **Estado de Leitura**. Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil, 1999. pp. 95-124.

PROENÇA Filho, Domício. **Leitura do texto, leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradutores: Amaury C. Moraes... [et al.]. São Paulo: Alameda, 2013. 210p.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. – São Paulo: Contexto, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. 4ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.