

DA NECESSIDADE DA LITERATURA HOJE, AMANHÃ E DEPOIS: O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO CAMINHO PARA SABOREAMAR A LEITURA

Helitânia dos Santos Pereira
UFBA

Resumo: Este trabalho objetiva discutir o ensino de língua materna no Ensino Médio no que concerne especificamente ao trabalho com a leitura literária. A mídia divulga amplamente números referentes ao desempenho apresentado por alunos brasileiros em exames avaliadores em nível local, nacional e internacional. Tais resultados questionam se a escola tem sabido formar leitores e escritores competentes. O trabalho com leitura no Ensino Médio, porém, pode ser muito mais eficaz se o ensino de literatura deixar de versar sobre aspectos periféricos e levar para o centro o próprio texto. Essa centralidade reivindicada para o literário visa tanto favorecer as habilidades leitoras e de escrita, como promover a humanização dos sujeitos envolvidos. Iniciamos com uma abordagem sobre a necessidade da literatura em tempos de liquidez, quando imperam o visual e o instantâneo; em seguida, um breve percurso sobre a introdução da literatura na escola ajuda-nos a compreender o estado atual de seu ensino; no bloco seguinte, aprofunda-se a questão da escolarização da literatura ressaltando a ineficácia do modo corrente de lidar com o literário aliado a uma análise do que dizem os documentos oficiais que regem a educação nacional; na sequência, expomos sobre o surgimento dos Novos Estudos sobre o Letramento, que compreendem essa noção como plural, prevendo possibilidades de existência de práticas de letramento paralelas ao alfabetismo escolar; por fim, apresentamos o letramento literário como possibilidade para o trabalho com leitura no ensino médio com foco para a exploração das potencialidades estéticas e humanizadoras do texto literário.

Palavras chave: Ensino Médio; Leitura; Letramento literário.

1.1 ENTRE REAL E O (IM)POSSÍVEL: A LEITURA E A LEITURA DE LITERATURA

Enfim, talvez hoje a leitura seja uma fonte utilitária de informações onde o desejo ou a experiência de ler não cumprem nenhum papel essencial.” (SKLIAR, 2014, p. 84).

A indagação acerca da necessidade da literatura na escola não é nova, mas parece ganhar corpo no limiar do século XXI, quando a cultura da tela torna-se realidade dominante nas relações interpessoais, desde as esferas mais formais (preenchimento de formulários, matrículas em instituições, registro de vendas e pagamentos, etc.) até as mais

peçoais (postagens em redes sociais, compartilhamento de acontecimentos em tempo real, chats de conversa online). Num primeiro momento, o questionamento situava-se no fato de a literatura não servir a nenhum fim técnico ou prático imediato, como o são os conhecimentos de biologia, matemática ou história. Seriam essas atividades de lazer muito propícias ao ambiente extraescolar, não havendo real necessidade de ocuparem espaço no currículo, uma vez que o papel da escola passa a ser cada vez mais a formação de indivíduos tecnicamente preparados para a atuação no mundo do trabalho.

Tendo, na Grécia Antiga, a função de transmitir ensinamentos moralizantes, os textos literários, à época unificados sob a denominação de Arte Poética, não foram introduzidos na escola como disciplina autônoma. Assim como na Idade Média aparecia no *Trivium* sob a disciplina de Retórica, no Renascimento, servindo de modelo para o ensino das línguas grega e latina, somente após a revolução burguesa, com a valorização dos ideais nacionais, o ensino de literatura é integrado ao currículo nas escolas brasileiras com o objetivo de servir de base para o ensino da gramática da língua materna. Dela, os gramáticos extraíam sentenças exemplares para a normatização da língua.

Nas últimas décadas, fontes de pesquisa têm apresentado dados alarmantes acerca dos índices de aproveitamento de leitura e escrita no Brasil, o que leva a crer que nossas escolas não têm conseguido atingir o objetivo de formar cidadãos com suficiente domínio dos mecanismos da leitura e da escrita. Esse quadro revela-se ainda mais preocupante quando consideramos que às habilidades de ler e escrever estão vinculadas a produção de saber nos diferentes campos do conhecimento.

Regina Zilberman (2009), traçando o perfil da leitura ao longo do tempo no Brasil, observa que falar em crise da leitura é, inevitavelmente, falar de crise da escola, uma vez que a primeira está estritamente relacionada à segunda desde as origens. Ela sinaliza que os índices apontados por avaliadores como *Pisa* e *Saeb* refletem a crise da escola, que no Brasil deve-se a fatores diversos. Zilberman cita, como fatores internos à instituição, a política educacional dividida em âmbitos (federal, estadual e municipal) que não buscam afinar-se entre si; o problema da qualificação e remuneração dos professores e a infraestrutura dos prédios escolares. Como fator externo, ela cita o surgimento de novas formas de leitura, como o visual, o auditivo, o performático.

Aliás, essas novas formas de leitura têm provocado visões apocalípticas dentre os mais exaltados de que estaríamos, definitivamente, diante da morte do livro. Esquecem-se

de que em muitos outros momentos já passamos por mudanças semelhantes e não necessariamente a forma nova suplantou a forma velha. Sobre essa questão, diz, Skliar:

O fim do livro não é o fim do livro. Pelo menos nunca foi assim. Pelo que sabemos, o livro foi capaz de sobreviver – como sugere Melot (2007) em seu texto “*Y cómo va la muerte del libro?*” – às próprias transformações, às proibições, às fogueiras, ao registro de sons, à televisão, à internet, às redes sociais e, inclusive, ao seu parente mais estranho, o livro eletrônico. (SKLIAR, 2014, p. 82).

Ademais, completa Skliar, jamais se leu tanto como na atualidade. “depois da disseminação das campanhas mundiais, regionais, nacionais e locais de alfabetização e dos programas globais de leitura.” (SKLIAR, 2014, p. 83). Seja qual for a leitura, lê-se diariamente, qualquer coisa legível. Mas, conclui o autor, “não é sobre esta leitura, nem com este leitor, que a pergunta pelo fim do livro ganha corpo.” (SKLIAR, 2014, p. 83).

Para além dessas considerações, vale apontar que parte dessa crise pode ser atribuída às filiações teóricas adotadas pelos professores de língua portuguesa, que, consciente ou inconscientemente, norteiam a prática educativa. Assim sendo, as concepções de leitura, de escrita, de letramento e de letramento, por exemplo, são cruciais para o direcionamento das atividades propostas. A devida leitura de literatura no ensino médio parece ser uma alternativa possível para a formação de leitores e escritores suficientemente preparados para os enfrentamentos da sociedade pós-moderna.

1.2 “NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA”: A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

“o perigo sempre está no que é inútil, na inutilidade. Isso é o que mais incomoda no mundo, neste mundo” (SKLIAR, 2014, p. 85).

A vida moderna traz consigo uma série de transformações que afetam diretamente o modo de vida das sociedades. A intensificação desse modelo no que passa a ser chamada de Modernidade tardia (Hall) ou Modernidade líquida (Bauman) modifica por completo as feições das estruturas e dos indivíduos. A consolidação dos recursos tecnológicos mediando as relações interpessoais, a necessidade de domínio de saberes técnicos para atuar nos diferentes campos de produção, a centralização no individual em detrimento do

coletivo e o consumismo desconstruíram diversas certezas há muito constituídas. Destes, o que primeiro e mais fortemente impactou o ensino de literatura está relacionado à necessidade de formação para o mundo do trabalho, da qual dependia o projeto de urbanização e, em suma, a geração de lucro.

Isso está refletido na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5692/71, na qual o Ensino Médio está preconizado com caráter meramente profissionalizante, dadas as configurações cotextuais daquele momento. Após duas décadas e meia, com a promulgação da LDBEN nº 9394/96, um novo perfil é desenhado para essa etapa da educação básica. Ele passa a ser compreendido tanto como preparação para dar seguimento aos estudos, como para o mundo do trabalho. Mas o seu principal mérito está em considerar o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDBEN, 1996, Art. 35, inciso III), objetivo esse que pode ser plenamente contemplado pelo ensino de literatura, bem como das demais artes.

Não obstante o avanço na normativa, na prática, o ensino de literatura permaneceu muito distante da exploração das potencialidades do texto literário. Há aí pelo menos dois entraves: ou a literatura não é ensinada, sob a justificativa de que aparece diluída no trabalho com textos, ou os modos de apresentá-la aos alunos são ineficientes, provocando, por vezes, um efeito contrário ao desejado. Nesse ensino, adquire protagonismo questões externas ao texto, como a crítica, a teoria e a história, de modo que o aluno tem contato com os fatores que envolvem o texto a despeito do texto em si.

Três fatores foram determinantes para provocar mudanças profundas no ensino de língua materna e, notadamente, no ensino de literatura. Primeiro, a democratização do ensino, que ocasionou o acesso de camadas populares à escolarização. Colomer (2007) situa esse evento na segunda metade do século XX, com o período pós Segunda Guerra Mundial e a emergência das sociedades ocidentais pós-industriais. Essa nova configuração redefine o papel da formação escolar para os cidadãos, que até então legava à literatura a importante função de contribuir na construção social do indivíduo e da coletividade, bem como a valorização de uma cultura letrada que era “sinal distintivo de cultura” (Osakabe, 2006). Segundo, a intensificação e diversificação de usos da palavra escrita, com o advento das novas formas de comunicação. Esse fato trará a necessidade de redefinir também o sentido de leitura e resignificação de sua representação social. O terceiro fator está relacionado ao anterior, que é a discussão acerca do conceito de literatura e dos meios

de ensiná-la. É nesse contexto que surge o questionamento do historicismo do ensino de literatura.

No Brasil, essa discussão é relativamente recente, apenas citada pelos PCN+ (2002) e discutida nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Linguagens (2006). Este último visa não só trazer o conteúdo de literatura como autônomo nas aulas de língua portuguesa (uma vez que nos PCN (2000) ele aparece diluído no ensino de língua e equiparado aos outros tipos de textos), como também apresenta uma proposta de ensino de literatura comprometida com a formação do leitor literário, (superando, portanto, a mera historicização) o que será chamado de “letramento literário”.

Estudiosos como Barthes, Compagnon e Todorov preocuparam-se com o destino da literatura e sua escolarização no contexto da modernidade, quando sua função parece não servir aos interesses de tempos tão singulares quanto complexos. Todorov preconiza o estado de perigo da literatura não porque deixem de existir bons poetas e prosadores, mas a maneira como a literatura tem sido apresentada à juventude que põe em risco a percepção, por esses receptores, do que ela é capaz de realizar em nós leitores:

(...) revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir; mas é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário. (TODOROV, 2007, p. 76-77)

Essa concepção reduzida do literário à qual se refere Todorov manifesta-se nos meios equivocados de explorar a literatura em contexto de sala de aula, hora privilegiando a crítica, hora a estrutura, outras ainda a história. Diferentemente dos outros campos, como a física, ou a História, o ensino de literatura tem como centro a disciplina, ao invés do seu objeto (Todorov, 2007).

No entanto, para além dos pontos até aqui aventados, cabe situar que no contexto atual há outras questões, além do fator escolarização da literatura, que o antecedem e a ele estão intimamente relacionadas. Trata-se das redefinições decorrentes das transformações sociais e culturais vividas nas últimas décadas, quando se faz necessário alargar a visão para a noção de cultura escrita e repensar uma série de noções anteriormente consolidadas, como as ideias de texto, de autor e de público, de variação, contato e comunidade, de

língua escrita e língua falada, de leitura e de escrita. Na próxima seção veremos como os Novos Estudos sobre o Letramento podem impactar a discussão aventada neste trabalho.

1.3 CULTURA ESCRITA E LETRAMENTO

“Hoje existem muito mais leitores de um certo tipo de material alheio ao segmento literário: (...) A partir daqui, começa o ponto de mutação e de bifurcação dos sentidos atuais sobre o leitor e a leitura... Tratamos de conservar esse sentido apenas para o literário? Ou tratamos de entender essa ampliação de sentido através da hegemonia massiva da informação e da opinião?” (SKLIAR, 2014, p. 83).

As agências avaliadoras falam de crise da escola e pesquisas revelam a falta de leitura do alunado brasileiro. Mas a que leitura referem-se tais agências? Os estudos sobre o letramento, mais precisamente a perspectiva dos Novos Estudos sobre o Letramento, podem ser situados como um marco divisor no que concerne à compreensão de conceitos caros ao ensino de língua materna. Tendo como principais idealizadores o pesquisador Brian Street, muito do que chega ao Brasil a respeito de estudos sobre o letramento comunga de suas ideias. Num Colóquio sobre Cultura escrita e Letramento, em 2007, na Faculdade de Educação da UFMG, Street narra que foi necessário recorrer a outras áreas, como a antropologia, para buscar respostas às suas indagações acerca das concepções de leitura e escrita.

Street concebe a ideia de letramento de modo plural – letramentos, entendendo não poder ser diferente, uma vez que estes brotam de contextos culturais específicos. Ilustra essa concepção narrando a vivência que experienciou no Irã. Observando, nesse contexto, práticas que envolvem a escrita, o pesquisador percebeu práticas comerciais (negociações de compra e venda entre fazendeiros e comerciantes) e práticas religiosas (conversas e discussões sobre histórias contidas no Alcorão). No entanto, aquele era um povoado considerado analfabeto pela UNESCO, que planejava meios de levar para eles um programa de alfabetização e, assim, desenvolver e melhorar as condições de vida dos indivíduos. Para Street, no entanto, havia letramento acontecendo naquelas práticas, de modo que soava incabível falar em analfabetismo ou falta de conhecimento (tradução literal do termo vernáculo que se usava para designá-los: *bi-savod*).

Vê-se, de partida, a falta de correspondência entre as concepções de letramento de agências como a UNESCO e a visão do pesquisador sob o olhar etnográfico. Subjaz a essa percepção dicotômica a histórica separação entre cultura oral e cultura escrita, na qual esta última tem status de superioridade com relação à primeira. Tal perspectiva evolucionista, embora tenha sido abandonada pela Antropologia, sobrevive em relação ao letramento. Ao não alfabetismo está relacionado o pouco desenvolvimento cognitivo, econômico e social. Brian Street, porém, na contramão de tais postulados, envolve-se no que ele chama de “conjunto alternativo de conceitos teóricos sobre o letramento”, ou, os *Novos Estudos sobre o Letramento*.

A supremacia da cultura escrita deixa-se entrever pela valorização histórica que se legou à palavra escrita, esse “monumento mais perene que o bronze”, em detrimento da oralidade. A manutenção de um cânone literário, por exemplo, ilustra não somente o valor atribuído ao escrito como também uma noção de literatura como valor perene e universal. Tal procedimento funda o que se convencionou chamar de alta literatura e cria uma separação entre esta e produções contemporâneas de expressão local, por exemplo. À escola coube perpetuar essas representações. Daí, quando se reclama a pouca leitura, fala-se de um tipo de leitura específico, aquela legitimada e transmitida pela escola: literária e, quase sempre canônica.

Estes novos estudos estão pautados nas práticas sociais mantidas pelas pessoas, não levando em conta a separação entre letrados e não letrados. A esse modelo que pressupõe tal distinção, referendada pela literatura teórica e pelas instituições, o autor chamará de *letramento autônomo*, pois se presume que o letramento pode produzir efeitos independentemente do contexto. Ou seja, um conjunto de ações pensadas para fins de alfabetismo produziria resultados se aplicados em qualquer parte. Em contraposição a esse modelo autônomo está o chamado *letramento ideológico*: quando se considera que letramento é uma noção variável, ou, que se pode pensar em letramentos, no plural (a exemplo do letramento comercial, letramento religioso, letramento escolar). Essa variedade de letramentos advém, por sua vez, da variedade de identidades e rede de relações nas quais se envolvem os sujeitos. Ideológico porque Street inclui nessas ideias não só a perspectiva de cultura, mas também a ideia de poder. Poder esse que determina as escolhas a serem feitas com relação aos sujeitos imbricados, os investimentos que devem ou não ser feitos e, em suma, a definição de quem é letrado/alfabetizado ou não letrado/não alfabetizado.

Os Novos Estudos sobre o Letramento configuram importante base teórica para uma reconstrução do ensino de escrita e leitura. Não se trata de prender o sujeito na redoma das práticas de letramento do seu meio social, impedindo-o de alçar outros voos. A relevância desses estudos far-se-á, sobremaneira, quando a sensibilidade para o local, o cultural, o inerente às vivências dos sujeitos servir de base para conexões do universo particular com práticas de letramento legitimadas em outros ambientes. Desse modo, não se deve negligenciar a importância do acesso aos diversos saberes produzidos pela humanidade e que, sem dúvidas, pode dialogar e enriquecer as práticas específicas da mais longínqua comunidade.

Tanto não faz sentido considerar um letramento autônomo, desconsiderando as práticas locais de um grupo situado histórica e socioculturalmente, como seria igualmente vazia uma proposta que se fechasse nas práticas locais, uma zona de domínio e conforto dos sujeitos aprendentes, sem oferecer-lhes o desafio do próximo passo, o abrir de janelas para experiências de alhures, com as quais se possa reconhecer similitudes ou dessemelhanças. Isso equivale a dizer que, se os textos das práticas de letramento local são indispensáveis para que possam atribuir sentido à aprendizagem, os textos canônicos e universais são necessários para fazê-los saltar para a esfera do desafio, possibilitando-lhes, inclusive, redimensionar e reescrever as experiências locais. Afinal, se não for a escola essa agência propulsora do aumento do repertório cultural dos sujeitos, quem o fará?

Até aqui, as considerações sobre letramento detiveram-se à exposição do conceito genérico. É a partir dessa visão de letramentos (no plural) que será possível falar em tipos de letramento, e, em especial, o letramento sobre o qual quer tratar este trabalho, que é o letramento literário.

1.4 SABOREAMANDO A LEITURA: O LETRAMENTO LITERÁRIO

“Certamente, podemos ler os horóscopos, os jornais, os livros de autoajuda, as memórias, (...) biografias não autorizadas, os Best Sellers (...). Em todo caso, o que permanece é a pergunta pelo leitor que faz uma experiência de uma leitura, não que apenas lê... Qual poderia ser a diferença entre os leitores que leem e os que fazem uma experiência de leitura? E, em todo caso, para que serve esta distinção em tempos como estes? (SKLIAR, 2014, p. 83).

Na perspectiva dos múltiplos letramentos podemos pensar em práticas letradas específicas, que originam diferentes tipos de letramento. A alfabetização, como esclarece Kleiman (2007) é uma das práticas de letramento, e uma das mais importantes, diz ela, uma vez que é realizada pela mais importante agência de letramento, que é a escola. Nessa concepção, o letramento não é um evento inerte, mas ocorre durante toda a vida, e está para além da escolarização. A proposta da autora é que o trabalho da escola, em todos os ciclos, se estruture em torno dos gêneros, isto é, que seja dada especial relevância às práticas sociais de uso da língua ou, aos múltiplos letramentos.

Ao propor que as práticas de letramento sejam o eixo de organização do trabalho escolar em todos os ciclos, Kleiman defende que as habilidades de ler e escrever sejam tomadas não como o desenvolvimento progressivo de habilidades individuais que vão garantir a competência leitora e escritora, mas que sejam compreendidas como práticas discursivas intrinsecamente inscritas nos contextos dos quais emergem. A partir desse modelo de estruturação, os conteúdos a serem trabalhados serão definidos a *posteriori*, dentro da abordagem do uso da língua escrita, ou, dos eventos de letramento. E não o contrário. Uma pergunta básica orienta a prática assim organizada: “quais os textos significativos para o aluno e sua comunidade?” ao invés de “qual é a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos linguísticos, textuais ou enunciativos?”. Vê-se que, nesta última, são os conteúdos o eixo estruturante, e não os eventos de letramento, como propõe a autora.

A concepção de ensino de língua em torno dos múltiplos letramentos de Kleiman vai ao encontro da proposta de Rildo Cosson (2014) no que concerne ao letramento literário. Para falar da leitura como realidade imprescindível, Cosson (2014) afirma que nosso corpo é a soma de vários corpos, sendo que, dentre eles, temos o corpo linguagem. Como a “mais definitiva e definidora das criações do homem” (COSSON, 2014, p. 15), é pela palavra que este se constitui e instaura o mundo à sua volta. O corpo linguagem, portanto, para manter-se saudável, há de alimentar-se de palavra. Onde então encontrar a palavra em seu mais perfeito estado, em sua plenitude de poder simbólico, senão na literatura?

Podemos entender a literatura como a manifestação mais sólida e consolidada do dizer humano. Nas palavras de Cosson, “ela guarda em si o presente, o passado e o futuro da palavra.” (COSSON, 2014, p.17). Nessa simbiose de tempos e de espaços concentrados

e materializados em linguagem, o indivíduo leitor pode, inclusive, vivenciar a experiência de ser outros sem, no entanto, deixar de ser-se.

Sendo esse canal de tornar o mundo e o homem compreensíveis por meio da experiência transformadora que promove, e dada a necessidade humana de alimentar o corpo linguagem, a presença da literatura na escola, defende Cosson (2014), é fundamental. Nessa escolarização da linguagem literária, por sua vez, é que reside o cerne das discussões. A escola parece não ter cumprido suficientemente o papel de dar a conhecer ao aluno as potencialidades da linguagem literária. Soares (2001) acentua que a escolarização da literatura tem contribuído para a sua deturpação e distorção, resultantes de uma pedagogização mal concebida. Sobre essa apropriação insuficiente da literatura pela escola, Cosson traça, em linhas gerais, a síntese do que vem a ser esse ensino nas nossas escolas:

No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. (...) No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando aparecem são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeados. (COSSON, 2014, p.21).

Não causa estranhamento que essa fórmula seja adotada pela grande maioria das escolas do nosso território. O autor reitera, ainda, que a escola peca ora em nome da ordem (quando se segue à risca os programas curriculares que privilegiam a história da literatura), ora em nome da liberdade ou do prazer (quando se acredita que basta a leitura de qualquer texto, assystematicamente). Ele defende, portanto, um trabalho com a linguagem literária que, considerando as possibilidades de fruição do texto, tenha o rigor e o compromisso exigidos por todo tipo de saber. Enquanto lugar de conhecimento, assinala Cosson, a literatura precisa ser ensinada, a despeito de algumas concepções que acreditam ser essa uma matéria impossível de ser explorada, cabendo puramente, para seu aproveitamento, o mero deleite.

Sobre a visão do texto literário como monumento intocável e inatingível, Leite (1983) postula que o aluno jamais alcançará as potencialidades do texto literário se não lhe forem dadas as condições de conhecê-lo suficientemente. Para isso, faz-se mister a intervenção madura do professor no sentido de fazer aflorar sentidos possíveis para o texto literário, pois, muito pouco acrescenta ao leitor uma leitura acerca da qual não se ultrapassa o nível da decodificação para o da construção de sentidos. Além do mais, explica, a leitura literária é uma experiência enriquecedora não somente porque é prazerosa ou porque pode possibilitar a criação do hábito da leitura. A literatura “como nenhum outro tipo de leitura faz, possui os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.” (COSSON, 2014, p.30).

Para a apreensão da linguagem literária, Halliday (*apud* Cosson), pontua que são necessários três tipos de aprendizagens. São elas, a aprendizagem da literatura, que consiste em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que engloba a sua história, a teoria e a crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, os saberes e habilidades que a literatura proporciona aos seus usuários. Da apropriação desses três saberes resulta o que Cosson chama de letramento literário.

Um método que parece atender suficientemente a essa proposta de formação de leitores do texto literário é o método recepcional, ou Estética da recepção de filiação alemã, que enfatiza a recepção como uma concretização vinculada à estrutura da obra. Nesse contexto, comungando com as ideias de Iser, a leitura é concebida como interação do leitor com o texto, uma vez que este, por meio dos vazios, silêncios e pontos de indeterminação inerentes ao texto literário, força aquele a agir, estabelecendo um diálogo produtivo. O leitor, assim, não lê para procurar um sentido pré-definido, mas imprime ao texto as suas experiências e a partir dele constrói possibilidades de sentido.

Como ilustração de um modo de exploração produtiva do texto literário confluindo para a noção do letramento literário, citemos Bordini e Aguiar (1993) quando discorrem sobre as cinco etapas para o trabalho com literatura em sala. A primeira fase consiste em determinar o horizonte de expectativas do aluno com relação à leitura; depois, atendimento desse horizonte de expectativas, propondo leituras que estejam afinadas ao gosto da turma; num terceiro momento, o professor faz a ruptura do horizonte de expectativas do aluno, oferecendo leituras mais desafiadoras; em seguida, questiona-se o horizonte de expectativas, a partir do confronto entre as expectativas primeiras e as novas experiências; e por fim, a

amplidão do horizonte de expectativas, quando se espera do aluno um salto não só quantitativo como qualitativo em termos de experiência de leitura.

No que diz respeito à escolha das leituras a serem propostas para o aluno, Cosson assevera que inevitavelmente passarão pelo crivo das preferências e conhecimento do professor. Mas, conforme a abordagem de Bordini e Aguiar exposta acima, é preciso também contemplar as escolhas e preferências do aluno. Primeiro porque todo ensino deve partir da valorização do saber e aptidão que o aluno já possui, segundo, porque o estatuto de literariedade legitimado para algumas obras em detrimento de outras passa por critérios que não necessariamente dizem respeito ao valor da obra (simplesmente). É sabido que os grupos legitimadores têm interesses que fogem ao julgamento puro e simples do que seja de fato valoroso em termos artísticos. Como situa Abreu (2006), se o aluno rejeita *a priori* determinada leitura, não significa que o problema esteja, necessariamente, na sua falta de critérios, como tende a julgar a escola. Todavia, se um tipo de leitura desperta o interesse do grupo, é, no mínimo, objeto a ser investigado e/ou problematizado pelo professor.

Em última instância, considerando existir, de fato, textos nos quais as marcas de literariedade são mais evidentes, que abrigam uma capacidade maior de fruição (e o professor deve estar autorizado a reconhecer isso), convém fazer chegar ao aluno também essa literatura, a fim de aguçar-lhe a percepção para os sabores e saberes que essa leitura pode propiciar. Afora as dificuldades teóricas de definir o literário, a literatura pode ser muito facilmente apreendida naquilo que ela tem de belo, leve e sensível. É fácil reconhecer a literatura, como disse Meira (prefácio, 2004), na sua capacidade de nos mostrar outros mundos e outras vidas; ou no seu poder de enriquecer a vida e o pensamento (Todorov, 2009, prefácio). Ou ainda, tomando de Cândido (2004), será literatura tudo o que suscita “(...) 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.” Em síntese, compreensão e abertura “para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CÂNDIDO, 2004, p. 180).

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. 2006. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio**. Volume 1: Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Capítulo 2, Conhecimentos de Literatura. Brasília: MEC/SEB.

BORDINI, Maria da Glória; Aguiar, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Cultura escrita e Letramento**. Revista Signo, v. 32, n 53, p. 1-25, dez, 2007.

SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia**. Linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Salvador: EDUFBA, 2014.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.). **Cultura escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TERRA, Ernani. **A produção literária e a formação de leitores em tempos de tecnologia digital**. Curitiba: Intersaberes, 2015.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina e ROSING, Tânia M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.