

**A leitura literária
na escola e na
universidade**

Série Escola e Universidade

Coordenação

Geam Karlo-Gomes – Universidade de Pernambuco, UPE

Ermelinda Barricelli – Universidade São Francisco, USF

Conselho Editorial

Ana Luzia Bustamonte Smolka – Universidade Estadual de Campinas, Unicamp

Daniela Anjos – Universidade São Francisco, USF

Ecaterina Bulea-Bronckart – Universidade de Genebra, UNIGE

Fúlvio Torres Flores – Universidade Federal do Vale do São Francisco, Univasf

João Wanderley Geraldi – Universidade Estadual de Campinas, Unicamp

Josimere Maria da Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, IFAL

Maria do Socorro Pinheiro – Universidade Estadual do Ceará, UECE

Geam Karlo-Gomes
Rildo Cosson
(organizadores)

**A leitura literária
na escola e na
universidade**

MERCADO®
LETRAS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A leitura literária na escola e na universidade / organização
Geam Karlo-Gomes, Rildo Cosson. – 1. ed. – Campinas, SP :
Mercado de Letras, 2021. – (*Série Escola e Universidade*, v. 3)

ISBN 978-65-86089-85-1

1. Educação 2. Leitores – Formação 3. Leitura – Estudo e
ensino 4. Literatura I. Karlo-Gomes, Geam. II. Cosson, Rildo.
III. Série.

21-77341

CDD-418.407

Índices para catálogo sistemático:

1. Leitura : Estudo e ensino : Linguística 418.407

capa e gerência editorial: Vande Rotta Gomide

preparação dos originais: Mercado de Letras

revisão final dos autores

bibliotecária: Aline Grazielle Benitez – CRB-1/3129

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

VR GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição

2 0 2 1

IMPRESSÃO DIGITAL

IMPRESSO NO BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução parcial ou total
sem a autorização prévia do Editor. O infrator
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

SUMÁRIO

PREFÁCIO 7
Renata Junqueira de Souza

O ENSINO DA LITERATURA COMO LEITURA LITERÁRIA 15

PARTE I – A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

1. A LITERATURA NA ESCOLA: POR QUÊ? PARA QUÊ? 33
José Augusto Cardoso Bernardes
2. A FANTASIA E A BRINCADEIRA NA CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO FICCIONAL NA VIDA DOS BEBÊS. 53
Celia Abicalil Belmiro e Cristiene Leite Galvão
3. CONVERSAS LITERÁRIAS COM CRIANÇAS SOBRE DIFERENÇAS E TEMAS POLÊMICOS 67
Rosa M. Hessel Silveira, Edgar Roberto Kirchof e Iara Tatiana Bonin
4. NÃO É QUASE A MESMA COISA: UM OLHAR SOBRE EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DE ADAPTAÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL 83
Andréa Antolini Grijó

5. O MEU PÉ DE LARANJA LIMA: LETRAMENTO
LITERÁRIO NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 95
Alessandra Barbosa e Elisa Maria Dalla-Bona
6. A LEITURA DE POESIA NO ENSINO
MÉDIO: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS 109
Maria do Socorro Pinheiro

PARTE II – A LEITURA LITERÁRIA NA UNIVERSIDADE

7. EDUCAÇÃO LITERÁRIA COMO EXPERIÊNCIA DIDÁTICA
NA AULA DE INGLÊS COMO L2: UM ESTUDO DE CASO
COM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO
PRIMÁRIA ESPANHOLA125
Agustín Reyes-Torres e Ana García-Arroyo
8. O LETRAMENTO LITERÁRIO EM GRUPO
DE ESTUDO: EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES137
*Geam Karlo-Gomes, João de Sá Araújo Trapiá Filho e
Andrea Maria da Silva*
9. LITERATURA NO CURSO DE LETRAS: É PRECISO
FORMAR PROFESSORES LEITORES157
Daniela Segabinazi

**PARTE III – A LEITURA LITERÁRIA DEPOIS
DA ESCOLA E DA UNIVERSIDADE**

10. O UNIVERSO LITERÁRIO E OS LEITORES
CORPORIFICADOS: REVISITANDO AS PALESTRAS
RADIOFÔNICAS DE NORTHROP FRYE DE 1962
Deanne Bogdan e Sean Foley171
- OS AUTORES. 189

PREFÁCIO

Quando Rildo Cosson e Geam Karlo-Gomes me convidaram para prefaciar o livro: *A leitura literária na escola e na universidade* fiquei muito contente, disse que teria o maior prazer em escrever para um “velho” amigo e um “novo”, afinal eu e Rildo nos conhecemos há muitos anos e comungamos das mesmas ideias sobre educação literária e, Geam o conheci recentemente, em um grupo de professores universitários que trabalha com práticas de leitura literária e a empatia foi imediata.

Depois do aceite tive contato com o sumário do livro, e fiquei ainda mais feliz, pois vários dos autores são colegas. Pensando dessa maneira, talvez essa não seja uma tarefa tão fácil, abrir um livro sobre leitura literária na escola e na universidade, cujos artigos, foram escritos por pessoas que admiro muito e considero “bam-bam-bam” nas temáticas que estudam, será um desafio. Mas, adoro desafios...

Acredito que um prefácio é bastante diferente de uma apresentação, pois no prefácio evidenciamos a temática do livro e dialogamos com ela a partir também dos nossos conhecimentos, enquanto que a apresentação é de fato o espaço para apresentar o livro, seus autores e seus capítulos. Os colegas autores dessa obra exploram em seus artigos a leitura do texto literário e expõem experiências importantes e possíveis para o letramento literário na

escola, possíveis porque aconteceram e motivaram para a leitura e para novas práticas educativas.

Os capítulos corroboram acontecimentos que cada vez mais aparecem em sala de aula e aos poucos estão fazendo o ensino da literatura chegar ao enfoque apontado por Cosson (2020): “trata-se de um processo simultaneamente social e individual, que nos insere em uma comunidade de leitores à medida que progressivamente nos constituímos como leitores” (p. 172)

Pois bem, os dez artigos do livro *A leitura literária na escola e na universidade* coadunam com o modelo do *literary literacy* e aliam teoria e prática em vários segmentos da educação. O leitor vai perceber que assim como Cosson (2020) e Verboord (2003) as experiências dos autores são visíveis em sala de aula e conseguem ampliar o conhecimento cultural do sujeito, leitor literário, bem como respeitar o desenvolvimento pessoal do aluno. Havendo, portanto, um grande diferencial nos ensaios/capítulos, um professor que leva em consideração o conhecimento prévio dos estudantes e, acima de tudo, que procura os interesses pessoais da sala para o preparo e execução de sua aula. Por conseguinte, a leitura do texto literário ganha força e os alunos conseguem relacioná-lo com questões sociais.

Falo aqui daquela literatura capaz de “sacudir” o leitor, de mobilizá-lo, de humanizá-lo. A literatura que atua como uma forma de expressão, que espelha a sociedade e permitem-nos compreender melhor o mundo em que vivemos. Nessa perspectiva, Junqueira (2021) cita Vigotski, que defende: a criança ou o sujeito leitor, “ao se apropriar da literatura ingressa no mundo real, através das palavras que materializam o pensamento”. Dessa maneira, o texto literário, além de produto cultural, “consegue ampliar e sensibilizar o entendimento do leitor sobre as coisas, deixa vestígios de emoções que podem ser revividas (Silva e Urt 2016, p. 228), possibilitando a compreensão da realidade e do movimento do processo social” (Junqueira 2021).

Ao falar de literatura e de um dos principais argumentos para utilizá-la, gostaria de ressaltar ainda mais a sua leitura (os

autores desse livro já o fazem com muita propriedade) mas há mais de 35 anos convivo com professores, bibliotecários, bebês, crianças e pais e, durante todo esse tempo, “guardei” experiências significativas que valorizam o texto literário em todos os seguimentos educacionais.

Início com os bebês, é incrível como eles se relacionam com livros de literatura infantil, colocando-os na boca, cheirando-os, apontando ilustrações, seguindo as letras com seus dedinhos tão pequeninos – tudo isso são gestos e atos embrionários de leitura que Cyntia Giroto e eu (2015) definimos há algum tempo, ações da criança quando ainda não lê convencionalmente. São gestos realizados durante a experimentação prática com o objeto livro em situações dialógicas, cujas referências infantis advêm de um leitor mais experiente em seus comportamentos, procedimentos e atitudes, concretizando assim os gestos e ações embrionários do ato de ler.

Um exemplo muito vivo que tenho no coração é meu sobrinho com três meses tentando virar as páginas de um livro cartonado, enquanto minha filha lia a história para ele. Outro foi um menino de 8 meses, da creche em que uma aluna fez sua pesquisa de doutorado, quando ela ao ler o livro apontou uma ilustração e disse “gostoso”, a criança imediatamente abaixou-se provando e lambendo o livro. Ou, poderia dizer, ativando todos os conhecimentos anteriores que ela possuía da palavra “gostoso” e da bolacha ilustrada no livro.

O caminho com o uso e a disseminação do texto literário continua, quando na pré-escola nos deparamos com atividades como o proferir um texto em voz alta e contações de histórias. Muitas vezes estamos falando em textos com alto valor estético em que a criança, através da mediação do professor e atividades de inferências e conexões, percebe o movimento das personagens, o clímax e discutem com domínio se gostaram ou não do texto.

Uma vivência interessante foi quando eu fiz um trabalho com *Cachinhos de Ouro* (Machado 2004) na pré-escola da Universidade. Em uma atividade após a leitura, tracei junto as crianças de 5

anos de idade o boletim literário da protagonista. Me surpreendi positivamente como elas já faziam ideia de que teriam que selecionar “critérios” para avaliarem Cachinhos. Critérios em aspas porque uma aluninha utilizou essa palavra e a sala elaborou vários critérios: curiosa, educada, enxerida, mexeriqueira, entre outros. Um professor com conhecimento sobre literatura infantil pode imediatamente perceber como o aluno que citou mexeriqueira já conhecia esse adjetivo dos livros de Lobato e da maneira como as personagens do sítio se referem à boneca Emília; isso o ajuda a verificar não só o acesso anterior a Lobato, mas também como o aluno, em idade pré escolar, utilizou-se de uma estratégia de leitura estabelecendo relações entre *Cachinhos de Ouro* e *Reinações de Narizinho* (Lobato 2005), dois textos infantis que agradam os pequenos leitores.

Nos segmentos subsequentes, podemos dizer que há a leitura de textos literários e algumas experiências já divulgadas em diferentes regiões do Brasil; mostram escolas que se preparam para trocar livros o ano todo, clubes de leitura que nascem na biblioteca escolar, professores empenhados em comprar, mesmo com recursos próprios, livros infantis para compor o baú de leitura da sala. Eu mesma, já presenciei docentes comprando livros para todos os seus alunos e essa é uma memória que esse leitor em formação não esquecerá.

Quero relatar aqui a dedicação dessa professora que a partir das dificuldades impostas pela gestão escolar ao acesso da biblioteca da escola, resolveu com recursos próprios montar uma biblioteca de sala com cerca de 180 livros infantis, que ela chamou de baú de leitura. Na sua classe de quarto ano, havia regras feitas pelos próprios alunos, sobre o uso e empréstimo dos livros do baú. Regras democráticas que, inicialmente, limitavam a retirada de um livro por semana para ser levado para casa. As crianças, movidas pelo prazer da leitura, solicitaram à docente que elas pudessem ter dois dias semanais para pegarem os livros. Quando o ano letivo terminou, e como na sala do quinto ano, não havia o baú, os alunos pediram uma reunião com a professora, pois queriam continuar

retirando e lendo os livros do baú. A professora, então, vinha para a escola fora de seu horário de trabalho, uma vez por semana para atender e conversar sobre os textos literários lidos pelos alunos. O que eu ressalto como elemento crucial para essa experiência ter dado certo – alguns fatores: a livre escolha do livro e gênero literário; a escuta feita pela professora do coletivo, as adequações para privilegiar a leitura e, principalmente, a crença da professora em formar leitores literários, investindo parte de seu salário na compra desses livros durante todo ano.

No ensino médio, professores tem resgatado a leitura dos clássicos através de comparações vindas da mídia ou do dia a dia dos adolescentes. Eu tenho a impressão que esses alunos, que muitas vezes tiveram que decorar características literárias, atualmente são ouvidos por seus pares e pelos docentes, que se organizam com projetos interdisciplinares e conseguem coletivamente despertar a vontade para a leitura literária. Muitas vezes, a dificuldade está em compreender um texto literário. Isso me faz recordar de minha filha caçula, atualmente fazendo cursinho em São Paulo, que ao entender o poema *Explicação*, de Carlos Drummond de Andrade, em uma aula de literatura, imediatamente me enviou um *whatsapp* perguntando se eu tinha o livro *Alguma poesia* (Andrade 2013), e, enquanto eu não despachei o livro para sua casa, não sossegou.

No ensino superior, muitas práticas são capazes de fazer o aluno refletir e compreender o porque ensinar literatura é importante. Quando os meus alunos chegam para as aulas de Literatura Infantil (pois é, no curso de Pedagogia que sou professora a disciplina é obrigatória) não conhecem muita coisa, sempre menciono *A galinha Ruiva* (Lobato 1994), dizendo que essa fábula é o meu termômetro sobre a bagagem literária do aluno, mas poucos se recordam da galinha que acha um grão de trigo e sem ajuda trabalha sozinha e divide o pão apenas com seus pintinhos. Se no começo da disciplina eles não conhecem quase nada ao final, estão com o cartão da biblioteca lotado de empréstimos da Biblioteca Infantil do CELLIJ e muitos me procurando para conversarem sobre livros, indicações de textos literários adultos. Vários seguem lendo

e alguns até chegam ao mestrado, doutorado, imagino eu, pelo fato de que uma boa mediação entre o livro e o leitor, ser a chave para fazê-los abrir o livro e querer ampliar um repertório que utilizarão como professores.

Em síntese, essas discussões e exemplos sobre o ensino de literatura em todos os segmentos educacionais me faz concordar com Lukács (2010, p. 13) quando afirma que a essência e o valor estético das obras literárias e sua influência (no outro e em si mesmo) constituem parte de um processo social geral e unitário através do qual o homem se apropria do mundo por meio de sua consciência.

E sobre essa literatura que *deve* nos constituir Ricardo Azevedo em recente entrevista, declara:

Do meu ponto de vista, a literatura lembra uma frondosa árvore cheia de galhos e esses galhos representam diferentes literaturas, todas legítimas e todas irmãs, pois são fruto de um mesmo tronco. As chamadas literaturas para crianças e jovens são galhos dessa mesma e única árvore onde florescem as outras literaturas. As formas literárias populares, contos, quadras etc. também. Qual o ponto comum entre esses galhos? O caráter estético da obra literária e na verdade de toda obra de arte. (Azevedo 2020, p. 23)

Encaremos esses segmentos como os galhos da fala de Ricardo Azevedo e juntemos a ele minha querida Louise Rosenblatt (1983), vigorosa pesquisadora que afirmou que os alunos diferem uns dos outros e que os professores devem ter isso em mente ao ensinar literatura. Por exemplo, adotar um cânone literário nas aulas não seria adequado para todos os alunos. A teoria de Rosenblatt (1983) se tornou mais importante recentemente, quando pesquisadores (como os autores desse livro) e professores sugerem e fazem um ensino de literatura centrado no aluno. O ensino da literatura mostra-se através dessa discussão bastante versátil e com vários tipos de leitores com desenvolvimento literário também distintos.

Desse modo, o livro que temos em mãos, cuidadosamente organizado por Rildo Cosson e Geam Karlo-Gomes – *A leitura literária na escola e na universidade* – considera que experiências literárias devem dialogar com o texto, com o mundo, mas, principalmente, com o leitor que deve assumir um protagonismo enquanto leitor literário.

Boa leitura!!!

Renata Junqueira de Souza
CELLIJ¹

Referências

- ANDRADE, C. D. de (2013). *Alguma poesia*. São Paulo: Companhia das Letras.
- AZEVEDO, R. (2020). “Entre contos e recontos nos recantos da arte literária.” *Literartes*, [S. l.], vol. 1, nº 13, pp. 14-30. Entrevista concedida a A. L. M. Garcia e M. N. T. Vilela. DOI: 10.11606/issn.2316-9826.literartes.2020.178550. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/178550>. Acesso em: 14/03/2021.
- COSSON, R. (2020). *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto.
- GIROTTI, C. G. G. S. e SOUZA, R. J. (2015). *Primeira infância e educação literária: atos embrionários de leitura e estratégias para a formação do bebê leitor*. Projeto de pesquisa (FAPESP) – Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, CELLIJ; Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura e

1. CELLIJ – Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil – “Maria Betty Coelho Silva” – Faculdade de Ciência e Tecnologia – Unesp, Presidente Prudente.

Escrita, CEPLA, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente; Marília.

- JUNQUEIRA, C. C. (2021). *Literatura infantil: o papel do livro como objeto estético no desenvolvimento do psiquismo infantil*. Trabalho acadêmico apresentado na disciplina Leitura, literatura e interpretação de texto. Presidente Prudente: Unesp.
- LOBATO, M. (1994). “A Galinha Ruiva”, in: LOBATO, Monteiro *Fábulas*. 51ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- LOBATO, M. (2005). *Reinações de Narizinho*. 16ª reimpressão da 48ª edição de 1995. São Paulo: Brasiliense.
- LUKÁCS, G. (2010). “Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels”, in: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Cultura, arte e literatura: textos escolhidos*. São Paulo: Expressão Popular.
- MACHADO, A. M. (2004) *Cachinhos de ouro*. São Paulo: FTD.
- ROSENBLATT, L. M. (1983). *Literature as exploration*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- SILVA, J. P. e URT, S. da C. (2016). “O valor da arte literária na construção do sentido estético da criança.” *Nuances: estudos sobre Educação*, [S.L.], vol. 27, nº 1, pp. 225-246, 12 maio. Nuances Estudos Sobre Educação. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v27i1.3692>.
- VERBOORD, M. (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen?* De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000. Utrecht: ICS-Dissertation.

O ENSINO DA LITERATURA COMO LEITURA LITERÁRIA

*Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.*

(*Tabacaria*, Fernando Pessoa)

A matéria do ensino da literatura

O que ensinamos quando ensinamos literatura? Qual a matéria do ensino da literatura? A pergunta, em tempos de bases curriculares draconicamente detalhadas e testes padronizadores de competências que atravessam países, pode parecer ociosa porque bastaria consultar esses documentos para se obter uma resposta satisfatória. Também considerando que a literatura sempre foi matéria de ensino, antes mesmo da escrita, a resposta poderia ser buscada em um percurso histórico, o qual se iniciaria com os gregos e o valor pedagógico dos poemas épicos de Homero, das tragédias e dos ditirambos, que vão constituir o que conhecemos como tradição clássica, passando pelo cânone nacional até chegar

às obras representativas de minorias sociais cujas vozes eram silenciadas ou estereotipadas. Para além das obras socialmente identificadas como literárias, a matéria do ensino da literatura poderia também ser encontrada naquilo que essas obras informam em termos morais, idiomáticos e identitários em combinações diversas entre forma e conteúdo, segundo a velha e persistente fórmula horaciana de unir o útil ao agradável. O que se ensina como literatura poderia ser ainda buscado nas reflexões sistemáticas de ordem histórica, estilística, crítica e teórica sobre o funcionamento e a estrutura do literário, escritores e obras específicas, isto é, no conhecimento sobre a literatura em seus vários aspectos, como se verifica nos conceitos operacionais de análise textual, estilos de época, correntes crítico-teóricas e recortes disciplinares que fornecem conteúdos para o ensino da literatura nas escolas e nas universidades.

Mais recentemente, a partir da segunda metade do século XX, com a emergência do ensino da literatura como um campo de saber entre as Letras e a Educação, a pergunta sobre o que se ensina quando se ensina literatura, a matéria do ensino da literatura, ganhou uma outra resposta que se soma às obras, ao conteúdo e ao conhecimento: a leitura literária em si mesma, a prática da leitura literária. Não que a leitura literária fosse desconhecida ou excluída das respostas anteriores. Na verdade, em todas elas, a leitura dos textos literários era um pressuposto que acompanhava de maneira implícita o ensino da literatura. Não se concebia, por exemplo, outra maneira de acesso às obras, aos conteúdos e aos conhecimentos literários que não pela leitura literária, ainda que a ênfase do ensino propriamente dito estivesse em outro lugar. Atualmente, porém, esse acordo tácito é desfeito e a leitura literária se torna – ela mesma – a matéria principal do ensino da literatura.

Essa resposta não seria possível sem um conjunto de mudanças conceituais, metodológicas e pragmáticas ocorridas dentro e fora dos campos das Letras e da Educação. Acompanhadas de outras tantas transformações socioculturais, elas determinaram

novos caminhos para a formação escolar na área e afetaram profundamente o ensino de literatura na contemporaneidade.

Uma dessas mudanças foi o reposicionamento do lugar do aluno no processo pedagógico, sustentado tanto por abordagens cognitivistas quanto construtivistas na Educação, com destaque para os famosos conceitos de Andaime e Zona de Desenvolvimento Proximal, de Jerome Bruner (2001, 2006) e Lev Vygotsky (1993, 1998), que defendem o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem e do adulto como um mediador. O ensino orientado para o aluno não apenas o toma como protagonista – afirmação que já se tornou um lugar comum observado até em peças promocionais de escolas privadas –, mas também desloca a ênfase do ensino para a aprendizagem e coloca a presença do professor em segundo plano.

Outra transformação é a expansão dos estudos sobre a leitura, que se torna uma espécie de campo de saber atravessado por várias disciplinas, dentre as quais a História ocupa um lugar proeminente com a obra de Roger Chartier (1998, 2003), entre outros estudiosos do impresso e das práticas sociais em torno dos livros e da leitura. Nesse caso, a leitura deixa de ser a mera decifração e compreensão do texto escrito para ser vista essencialmente como uma prática culturalmente localizada, implicando usos e sentidos tão diversos quanto os leitores, conforme a influência que sofrem dos suportes e dos modos de circulação dos textos.

Não menos relevante é a emergência do letramento como parte do reconhecimento de que a sociedade contemporânea é essencialmente grafocêntrica, logo demanda uma aprendizagem mais ampla da escrita. Nessa aprendizagem, são consideradas, como apontam os novos estudos de letramento, defendidos por Brian Street (2003), e os multiletramentos, de Paul Gee (1996) e outros estudiosos (The New London Group 1996), as práticas sociais que envolvem a escrita. É assim que o conceito de letramento focaliza a escrita menos como uma tecnologia que precisa ser dominada sob o risco de marginalização ou exclusão social, perspectiva que sempre esteve presente no horizonte de funções da escola, e mais

como um processo de significação que é apropriado de diferentes maneiras em diferentes contextos.

Uma última mudança diz respeito a todo um conjunto de reflexões sobre o leitor e sua posição no campo literário, que assume nova identidade e função nos estudos de Louise Rosenblatt (2002), Wolfgang Iser (1978), Umberto Eco (2002), Stanley Fish (1995) e vários outros pesquisadores que são recobertos pela corrente teórica do *reader response criticism*. Nessa reconfiguração, o leitor, quer como leitor modelo ou leitor implícito, quer como um indivíduo real e concreto de uma transação com o texto ou membro de uma comunidade de leitores, é posicionado como o elemento principal ou pelo menos determinante na construção da literatura, colocando em segundo plano a obra e o autor que ocupavam anteriormente o centro da reflexões teórico-críticas.

Todas essas mudanças, ao lado de outras tantas que não elencamos aqui, favorecem o surgimento de novas metodologias que recusam o papel tradicional de auxiliar no ensino da escrita e de sustentáculo da identidade nacional dado à literatura, propondo, em seu lugar, a leitura literária como matéria básica do ensino da literatura. É o que se observa, por exemplo, em duas obras de grande influência em países bem distantes e distintos como a Austrália e o Brasil, que se ocuparam em indicar pioneiramente novos caminhos para o ensino da literatura na escola.

Publicado em 1984, o livro de *The Making of Literature: Texts, contexts and classroom practices*, do professor australiano Ian Reid (1988), distingue dois modelos no estudo da literatura: galeria de arte e oficina literária. O modelo da galeria de arte, que reflete as propostas oficiais e tradicionais da área, toma a literatura como um discurso superior e autoevidente em suas qualidades que deve ser preservado, exibido e transmitido pela escola tal como em uma galeria de arte onde tudo está organizado, legitimado e etiquetado segundo uma ordem de valores pré-existente para o visitante. O modelo da oficina literária, por sua vez, apresenta-se como uma proposta aberta às inovações e às transformações do campo da literatura, tendo como diretriz a integração “do mundo

do prazer com o mundo do trabalho, do uso literário com o uso comum da linguagem, da comunicação verbal com outros meios de expressão cultural, do ler com o escrever; e dos produtos culturais com outros meios de produção” (Reid 1988, p. 13, tradução nossa), ou seja, funcionando como uma oficina em que o exercício efetivo da leitura literária é fundamental.

Desenvolvido a partir das pesquisas do Centro de Pesquisas Literárias da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CPL/PUCRS), o livro *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*, das professoras brasileiras Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini (1988), traz não apenas propostas metodológicas didaticamente estruturadas para aplicação em sala de aula, com destaque para o que denominam de método recepcional baseado na estética da recepção de Hans Robert Jauss, como também uma análise incisiva da situação de ensino do ensino da literatura no país e os passos que deveriam ser percorridos para a mudança, com orientações concretas para a seleção de textos ao lado das propostas metodológicas de abordagem textual para um ensino sistemático e teoricamente fundamentado. Entre outros aspectos, as autoras defendem que o ensino da literatura deve respeitar os interesses do aluno na escolha do texto literário, ampliar esses interesses primeiros para desenvolver o senso crítico e preservar nas atividades de sala de aula o caráter estético e lúdico do texto literário. Em síntese, nas suas próprias palavras, “toda atividade de literatura” deve, em última instância, “resultar um fazer transformador, uma leitura em que o aluno descobre sentidos e reelabora aquilo que ele é e o que pode ser” (Aguiar e Bordini 1988, p. 43).

A leitura literária como matéria do ensino da literatura

Se um conjunto de novas concepções que tratam do protagonismo do aluno no processo de aprendizagem, as condições

histórico-culturais da leitura, os usos sociais da escrita e o lugar do leitor como agente principal da construção do literário são determinantes – ao lado de outros fatores que não foram tratados aqui – para fazer da leitura literária o centro do ensino da literatura, o que vem a ser essa leitura literária como matéria do ensino da literatura?

As respostas podem variar tanto quanto as práticas assumidas como leitura literária dentro e fora da escola. A primeira – e certamente a mais frágil delas – é aquela que toma a leitura literária como uma forma de diversão e entretenimento. Trata-se de uma visão redutora do lugar da literatura na formação do aluno que, além de minimizar a força da experiência literária, implica em um apagamento da escola como espaço pedagógico. Mesmo assim, ela se faz presente em muitas propostas de leituras extensivas e atividades de animação da leitura na escola, além de orientar levantamentos de perfil de leitor e projetos de formação do leitor em outros espaços educacionais. Nessa perspectiva, a leitura literária tende a ser vista pela ótica da criação do hábito e do prazer de ler, tendo como referência o livro impresso e, como modelo, um leitor supostamente adulto e maduro, ou seja, aquele que toma o texto literário como parte de seu lazer. Tal imagem de leitor, entretanto, marcada por um recorte excludente de gênero e classe social, corresponde mais às práticas valorizadas de leitura do início do século XX do que as deste início do século XXI, quando as opções de lazer se multiplicam nas telas e nos *gadgets* da cultura digital.

Uma outra resposta se preocupa com o desenvolvimento pessoal do aluno, com o seu crescimento como indivíduo e leitor. Aqui a leitura literária é um instrumento pedagógico valioso na escola porque permite que o aluno expresse sua individualidade ao mesmo tempo que desenvolve suas habilidades linguísticas. Dessa forma, os exercícios escolares tradicionais em torno do texto literários são substituídos por outras práticas que abrem espaço e enfatizam o protagonismo do aluno. Assim, em lugar do questionário, o debate sobre o texto; em lugar da escrita a partir

de exemplos a serem imitados, a escrita livre e pessoal como descoberta; em lugar da cultura como algo dado, a cultura que o aluno traz consigo e efetivamente usa para se localizar no mundo; em lugar do conhecimento a ser transmitido, a experiência do aluno e seu crescimento pessoal através da literatura e da linguagem (Goodwin 2016). No entanto, a despeito de seu caráter inovador e libertário, essa forma de conceber a leitura literária enfrenta grandes dificuldades em atender ao caráter institucional da escola enquanto espaço socialmente designado para a transmissão da herança cultural, assim como à necessidade de inserção do leitor literário em um contexto social mais complexo do que aquele dado pela medida da individualidade do aluno.

Um terceiro modo de compreender a leitura literária na escola é tomá-la como um meio eficiente para gerar a empatia do aluno com o outro, explorando questões sociais, compromisso político e ideais democráticos. Aqui a leitura literária é compreendida como uma forma de acessar a experiência do outro, de vivenciar a vida do outro e com isso criar laços de identidade, ou seja, em última instância, um processo profundo de humanização por reconhecer na vida do outro a possibilidade da própria vida, por aprofundar o conhecimento do outro ser humano (teoria da mente) e desenvolver a compaixão (teoria da empatia). A leitura literária seria, assim, uma forma de sensibilizar e preparar o aluno para viver mais plenamente em uma sociedade democrática (Nussbaum 1995). Nesse processo de humanização, que se move entre a catarse e a empatia identitária, a leitura literária ganha, por um lado, importância no ambiente escolar, deixando de ser matéria secundária no ensino da escrita e apêndice artístico da histórica cultural. Também ganha, por outro lado, a suspeita de politização excessiva, quando não a acusação de doutrinação, e a tarefa permanente de construir uma especificidade para a literatura que a sua própria forma de promoção da leitura tende a minimizar.

Por fim, a leitura literária pode, sem esgotar obviamente as possibilidades, ser considerada como uma experiência única e irrepetível que o leitor realiza como uma transação com a obra

(Rosenblatt 2002) a partir de um repertório que precisa ser aprendido e cuja aprendizagem se faz pelo manuseio da linguagem literária no que chamamos de letramento literário (Cosson 2020). Nesse caso, a leitura literária consiste em um duplo percurso que acontece simultaneamente e em direções contrárias. Um deles é o percurso que vai do leitor para si mesmo, em que ele busca os recursos para transacionar com o texto, para reconstruir o texto a partir das referências de sua própria vida, o leitor consigo mesmo, a viagem do intertexto. Outro percurso é o que leva o leitor para o mundo anunciado no texto, para se apropriar da experiência do outro que é encenada no texto, o leitor com o mundo, a viagem do contexto. Na escola, esse duplo percurso da leitura literária se efetiva por meio de três movimentos. O primeiro, que exige o contato individual do aluno com o texto, porque somente ele pode ter essa experiência literária – é o encontro pessoal do leitor com o texto. O segundo é quando ele registra esse encontro para poder compartilhá-lo com outros leitores – é a leitura responsiva. O terceiro é quando lhe é oferecido uma espiral de compartilhamentos com seus colegas; com seus colegas e seu professor; com seus colegas, seu professor e outros leitores do presente e do passado, que registraram suas respostas na leitura daquele texto – são as práticas interpretativas que ampliam e fortalecem a competência literária, a competência de ler literariamente.

A leitura literária na escola, na universidade e além delas

Nos textos que compõem este livro, há uma série de posicionamento quanto à leitura literária como matéria do ensino da literatura. Com atenção para as adaptações literárias para crianças e jovens leitores, campo fecundo em que circulam os cânones – as obras preciosas à academia –, Andréa Antolini Grijó investiga, em *Não é quase a mesma coisa: um olhar sobre experiências de leitura de adaptações no Ensino Fundamental*, o acervo destinado às escolas públicas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola –

PNBE. A partir de 57 adaptações repetidas no período de 2001 e 2013, a autora faz uma análise comparativa de *Raptado*, de Robert Louis Stevenson (2002); e a adaptação dessa obra destinada aos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de Lígia Aparecida Ricetto (2003). Para além da análise dos mecanismos de transposição do texto integral ao adaptado, Grijó mergulha no campo da narrativa literária e analisa as *experiências de leituras* dessas obras por um grupo de 10 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, evidenciando as impressões pessoais de leitores de 14 e 15 anos de idade.

Já o campo da poesia é abordado por Maria do Socorro Pinheiro em *A leitura de poesia no Ensino Médio: algumas experiências*. Neste capítulo, a pesquisadora apresenta indagações pessoais sobre o ensino do texto poético que fizeram/fazem parte de sua trajetória como educadora para discutir o lugar da experiência de leitura literária na escola e o papel do professor como mediador. Percebendo a ausência de vivências da leitura literária pelo leitor no contexto escolar, Socorro Pinheiro questiona a falta de uma *pedagogia poética* e apresenta algumas possibilidades concretas de trabalho com a poesia em sala de aula.

José Augusto Cardoso Bernardes, em *A literatura na escola: Por quê? Para quê?*, parte desses dois questionamentos para construção de um argumentário sobre a *regulação curricular do ensino de literatura*. Neste capítulo, o autor discute as potencialidades que a literatura apresenta para a educação da sensibilidade, para o amadurecimento do espírito crítico, para o acesso a outros tipos de conhecimento e para o desenvolvimento da competência leitora em meio a uma retórica permeada por ilustrações de grandes obras da literatura portuguesa, brasileira e universal. Os argumentos servem de base para os professores de literatura em escolas de ensino médio (contexto brasileiro) ou secundário (realidade de Portugal).

Em *O Meu Pé De Laranja Lima: Letramento Literário no 6º ano do Ensino Fundamental*, Alessandra Barbosa e Elisa Maria

Dalla-Bona apresentam uma pesquisa de campo sobre a *formação do leitor literário*, realizada em escola municipal de Curitiba Paraná – Brasil. Com o intuito de tornar as leituras mais proficientes, com vistas à compreensão dos textos literários, à fruição estética, à criticidade, a primeira autora desenvolveu um projeto de intervenção trimestral com uma turma de 29 estudantes do 6º ano, com idade entre 10 e 11 anos a partir da obra de José Mauro de Vasconcelos (1968[2017]). Neste capítulo, as autoras apresentam as estratégias pedagógicas (como jogos didáticos) utilizadas para promover a formação do leitor literário, as intervenções da professora/pesquisadora e as práticas de leitura desenvolvidas em sintonia com as diversas teorias acerca da mediação leitora.

Já Rosa M. Hessel Silveira, Edgar Roberto Kirchof e Iara Tatiana Bonin, em *Conversas literárias com crianças sobre diferenças e temas polêmicos*, discutem a *ação mediadora da leitura literária* na escola na vida das crianças a partir de três projetos de pesquisa, que visaram contribuir com as práticas docentes. Os projetos consistiram na ambientação de sessões de leitura e discussão de obras literárias (gêneros e temas diversos) em sala de aula com turmas de crianças de 2º a 5º ano do Ensino Fundamental. Adotando a estratégia da conversa literária e outras estratégias viabilizadoras de conexões entre os elementos das obras e as experiências das crianças, o autores discutem como se tornou possível abordar um conjunto variado de representações das diferenças (étnicas, etárias, raciais, de gênero, de orientação sexual, de conformação corporal, etc.) e a potencialização do discurso da aceitação e do respeito pelo diferente a partir da leitura individualizada ou em pequenos grupos de diversos livros infantis.

Preocupada com a formação docente, o ensino da leitura e da literatura e a formação de leitores, a pesquisadora Daniela Segabinazi discute o importante papel de *formação do professor leitor*. Intitulado *Literatura no curso de letras: é preciso formar professores leitores*, esse capítulo apresenta uma discussão consistente e relevante sobre a formação inicial do docente no Brasil (Licenciatura em Letras), argumentando em

favor de uma formação que precisa estar: sintonizada com os paradigmas contemporâneos do ensino de literatura; integrada aos conhecimentos práticos e aos saberes advindos da experiência pessoal; e enveredada por uma postura investigativa e reflexiva. Em especial, a pesquisadora discute uma proposta de formação docente em que os conhecimentos didáticos, metodológicos e teórico-práticos da educação literária e do letramento literário possam favorecer um ensino de literatura em que o diálogo com adolescentes e jovens seja viável e promissor.

Em sintonia com essa discussão, Agustín Reyes-Torres e Ana García-Arroyo apresentam uma abordagem didática com vistas ao *desenvolvimento da competência literária* de estudantes do 1º ano da formação inicial para professores da Universidade de Valência (Espanha), sob o título *Educação literária como experiência didática na aula de inglês como L2: um estudo de caso com estudantes universitários de educação primária espanhola*. Nele, os autores tecem discussões sobre letramento, pensamento crítico, descoberta da literatura como beleza estética e apresentam um arcabouço didático para o desenvolvimento da competência literária em três dimensões fundamentais do letramento – dimensão pessoal e cognitiva; dimensão conceitual; e dimensão ética e sociocultural –, vivenciadas com um grupo de 45 alunos da *Facultat de Magisteri*, da Universidade de Valência.

A discussão sobre a formação inicial de professores e pesquisadores da literatura, do letramento literário e do leitor literário também faz parte do capítulo *O letramento literário em grupo de estudo: experiências e possibilidades*, de Geam Karlo-Gomes, João de Sá Araújo Trapiá Filho e Andrea Maria da Silva. Nele, os autores discutem o papel da universidade, dos centros de pesquisa e, especialmente, dos grupos de pesquisa quanto ao campo do *letramento literário na formação de professores* dos cursos de Letras e de Pedagogia. Para isso, realizam uma autoavaliação de suas experiências no Grupo de Estudo “Ensino da leitura, letramento literário e imaginário – EL3i” (vinculado ao grupo de Pesquisa “ITESI – Itinerários Interdisciplinares sobre os Estudos

do Imaginário” e ao Projeto de Extensão “PROFIC_Letras – Projeto Formação Inicial e Continuada de Professores da área de Letras”, ambos da Universidade de Pernambuco). O texto contempla as experiências com o letramento literário em pesquisas, em aprofundamentos teóricos, na docência e as experiências estético-literárias vivenciadas por graduandos, mestrandos e professores da educação básica (integrantes do referido grupo de estudo) em 4 Ateliês de formação para o pesquisador – Letramento Acadêmico, Letramento Literário, Elaboração de Projetos e Desenvolvimento de Pesquisas –, promovidos de modo remoto em função do isolamento social provocado pela COVID-19.

Da formação do professor na universidade se volta para o início da formação escolar. No capítulo, *A fantasia e a brincadeira na construção do espaço ficcional na vida dos bebês*, Celia Abicalil Belmiro e Cristiene Leite Galvão discutem como os bebês se relacionam com o mundo no ínterim do real e do ficcional; e, mesmo não desenvolvendo estratégias leitoras capazes de compreender o universo das narrativas literárias, manifestam outras linguagens – balbucios, gestos, choro e outros sistemas simbólicos – para construção de seus enunciados, ou seja, as tentativas de narrar episódios vivenciados (protonarrativas). É a partir dessa premissa que as autoras investem no projeto de pesquisa sobre a construção do *território do imaginário em bebês* de 6 a 18 meses. Neste texto, são analisadas as construções elaboradas por 12 crianças de 1 ano de idade e, de igual modo, o estudo contempla um olhar sobre o papel dos adultos em uma escola municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte (Brasil).

A obra também contém um capítulo que apresenta a experiência de letramento literário para além dos muros da escola básica e da universidade. O capítulo *O universo literário e os leitores corporificados: revisitando as palestras radiofônicas de Northrop Frye de 1962*, de Deanne Bogdan e Sean Foley, surge a partir do programa de rádio “Ideias”, da Canadian Broadcasting Corporation (CBC), que apresentou duas transmissões dedicadas às Palestras Massey, de 1962 (a mesma em que o célebre teórico literário Northrop Frye

proferiu “Seis Conversas para o Rádio”, constituindo mais tarde a obra *The educated imagination* (1963 [1988])). Nessas transmissões, a estudiosa da obra de Frye, Deanne Bogdan, e o produtor da CBC, Sean Foley, conversaram sobre como *a teoria do letramento literário de Frye* ainda mantém influência na imaginação literária dos leitores contemporâneos. Como uma *jornada de redescoberta e revelação*, Bogdan e Foley se sentem entusiasmados em compartilhar neste capítulo a experiência literária que advém das teorias de Frye, discutem suas fundamentações, apresentam exemplos, analisam trechos de sua obra e enxergam o programa “Ideias” como sementes para o benefício de leitores, escritores e educadores.

Assim, na contramão de uma tradição escolar da historicização da literatura e de seu uso pedagógico unilateral de acesso ao universo da escrita, os textos apresentados nesta coletânea são frutos de *experiências de leitura literária*, em que a literatura é vista como uma necessidade humana universal diante de seu imprescindível papel na formação do leitor literário, na escola, na universidade e além delas.

Em seu processo de produção e leitura do texto literário, o homem dá sentido ao mundo. Esse processo é social, pois permite experiências de vida por meio da materialidade expressa nas palavras do outro ou sobre o outro. Assim, é por meio da experiência de construção literária de sentidos, seja por meio da leitura, escuta, contação e produção de textos que o letramento literário se efetiva nas práticas sociais.

Organizadores

Referências

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

- BRUNER, J. S. (2001). *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (2006). *Sobre a Teoria da Instrução*. São Paulo: Ph Editora.
- CHARTIER, R. (1998). *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp e Imprensa Oficial São Paulo.
- _____. (2003). *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: Unesp.
- COSSON, R. (2020). *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto.
- ECO, U. (2002). *Lector in fabula: a cooperação interpretativa no texto narrativo*. São Paulo: Perspectiva.
- FISH, S. (1995). *Is there a text in this class?: the authority of interpretive communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- FRYE, N. (1963[1988]). *The educated imagination, The 1962 Massey Lectures*. Second Series. Toronto, ON: CBC Enterprises/les Enterprises Radio-Canada, a Division of the Canadian Broadcasting Corporation.
- GEE, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2ª ed. Londres: Taylor & Francis.
- GOODWYN, A. (2016). "Still growing after all these years? The resilience of the 'Personal Growth model of English' in England and also internationally." *English Teaching: Practice & Critique*, vol. 15, nº 1, pp. 7-21. <https://doi.org/10.1108/ETPC-12-2015-0111>.
- ISER, W. (1978). *The act of reading: a theory of aesthetic response*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- NUSSBAUM, M. (1995). *Poetic justice: the literary imagination and public life*. Boston: Breacon Press.
- REID, I. (1984 [1988]). *The Making of Literature: Texts, contexts and classroom practices*. Norwood, SA: Australian Association for the Teaching of English.

- ROSENBLATT, L. (1938 [2002]). *La literatura como exploración*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- STEVENSON, Robert Louis (2002). *Raptado*. Tradução de Agripino Grieco. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- _____. (2003). *Raptado*. Tradução de Agripino Grieco e adaptação de Lígia Ricetto. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- STREET, B. (2003). "What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice." *Current issues in Comparative Education*, vol. 5, nº 2, p. 77-91. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/5.2/52street.pdf>. Acesso em: 28/06/2007.
- THE NEW LONDON GROUP. (1996). "A pedagogy of multiliteracies: designing social futures." *Harvard educational review*, vol. 66, nº 1, Spring. Disponível em: http://hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-66-issue-1/herarticle/designing-social-futures_290. Acesso em: 10/03/2007.
- VASCONCELOS, J. M. (2017). *O meu pé de laranja lima*. São Paulo: Melhoramentos.
- VYGOTSKY, L. S. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1998). *A formação social da mente*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes.