

Leitura literária: um enfoque para a prática social

p. 63 - 80

Karina L. Fracaro ¹

Cláudio Mello ²

Resumo

Com o objetivo de contribuir para a promoção da leitura literária, concebida como efetiva prática social por alunos da Educação Básica, este texto apresenta reflexões acerca do binômio fruição e cognição como fundamental para o desenvolvimento de atividades de leitura LITERÁRIA em sala de aula. Para tanto, apresenta fundamentação teórica amparada nos estudos de Mikhail Bakhtin, de cujo dialogismo derivam perspectivas pedagógicas como o socio-interacionismo, no qual as atividades de leitura, produção de texto e oralidade configuram-se como meios para um uso efetivo (social) da língua; na literatura, a prática social ocorre na medida em que o leitor se apropria de forma autêntica do texto literário, por interesse, prazer ou curiosidade. Resultados apontam a necessidade do emprego de estratégias de leitura associadas às atividades da teoria literária, a fim de que a compreensão dos efeitos estéticos dos textos literários permita uma interpretação e uma prática social no ato da leitura. A relevância do trabalho está em contribuir para a superação do modelo historiográfico e formalista para buscar um ensino de literatura em a promoção da leitura literária esteja presente como principal quesito na formação do leitor.

Palavras-chave: Educação literária; formação do leitor; ensino de literatura.

Resumen

Con el objetivo de contribuir a la promoción de la lectura literaria, concebida como práctica social de los estudiantes de educación básica eficaz, este texto presenta reflexiones sobre el disfrute binomial y la cognición como algo fundamental para el desarrollo de actividades de lectura literaria en el aula. Se presenta el apoyo en los estudios de Mijail Bajtin, dialogismo cuyos fundamentos teóricos derivar perspectivas pedagógicas, tales como socio-interaccionismo, en la que aparecen las actividades de lectura, la producción de textos y la oralidad como medio para el uso eficaz de (social) lengua; la literatura, la práctica social se produce en la medida en que el lector se apropia de forma autêntica de texto literario, por el interés, el placer o curiosidad. Los resultados sugieren que el uso de estrategias de lectura relacionados con las actividades de la teoría literaria, de modo que la comprensión de los efectos estéticos de los textos literarios permiten una interpretación y práctica social en el acto de la lectura. La relevancia de este trabajo es contribuir a la superación de modelo historiográfico y formalista de buscar una enseñanza de la literatura en la promoción de la lectura literaria está presente como las principales cuestiones a través de la educación del lector.

Keywords: La educación literaria; la formación del lector; la enseñanza de la literatura

1 Possui graduação no curso de Letras Português Francês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG (2010). Especialização em Língua Portuguesa e Literatura pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós Graduação das Faculdades Integradas do Vale do Ivaí - ESAP (2011). Mestrado em Letras pela Universidade Estadual do Centro Oeste UNICENTRO (2014).

2 Doutor em Letras pela UNESP- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005) com doutorado-sanduíche na Universidade de Coimbra (Portugal) e Pós-doutorado na Universidade Autônoma de Barcelona, sob supervisão de Teresa Colomer, com bolsa sênior da CAPES. Professor Adjunto e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO.

Introdução

Neste artigo vamos nos apropriar de leitura como um “um processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico” (KLEIMAN, 2004, p.12), e, ainda, “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras” (KLEIMAN, 2004, p.10).

Abordamos aspectos primordiais da teoria Bakhtiniana para apresentar reflexões sobre o binômio: Fruição e Cognição, articulando-as paralelamente a fim de incentivar novas práticas pedagógicas no ensino da leitura literária. Embasados nessa concepção, desenvolvemos este trabalho com o objetivo de auxiliar os estudos sobre leitura literária, favorecendo o ensino e a aplicação de estratégias de leitura; e, simultaneamente, possibilitar aos alunos o aprimoramento de sua capacidade linguística leitora, assim como desenvolver seu senso crítico. A relevância do trabalho está em contribuir para a superação do modelo historiográfico e formalista para buscar um ensino de literatura voltado à promoção da leitura literária através da fruição, principal quesito na formação do leitor.

Para conhecermos os princípios norteadores que acompanham a história da leitura destinada à prática social e a função ativa do leitor, apresentamos algumas correntes teóricas relevantes para a compreensão de como deve ser idealizada a leitura literária a partir da escola..

Estética da recepção

Concebemos a teoria da Estética da Recepção, bem como o dialogismo de Bakhtin, como a maior mudança de paradigma ocorrida na história da leitura, após o Estruturalismo e o Formalismo Russo. Hans Robert Jauss, lembrado como formulador da teoria da Estética

da Recepção, e seus companheiros da Escola de Constança fizeram uso de conceitos da Fenomenologia para aclarar o ensinamento da recepção do texto literário.

Zilberman pondera sobre conceitos-chave que reformulariam a história da literatura como a “historicidade que coincide com atualização, e esta aponta para o indivíduo capaz de efetivá-la: o leitor” (1989, p. 33). Assim, a Estética da Recepção considera o leitor como peça fundamental da leitura, pois ele, partindo da sua bagagem, é quem atribuiria um sentido sempre novo à obra. Porém, o ato da leitura nunca é um fato estritamente individual; segundo Jauss (*apud* ZILBERMAN, 1989, p. 34): “cada leitor pode reagir individualmente a um texto, mas a recepção é um fato social”. Além disso, cada interpretação, embora seja diferente em função dos conhecimentos prévios de cada um, estará sempre ligada aos desígnios depositados na própria obra.

A história da leitura mostra que, tradicionalmente, os olhares eram voltados apenas para o produtor do texto. Segundo Arnold Hauser (1977, p. 549), até basicamente o Século XIX, para os críticos, o público em si não tinha outra função senão a de coadjuvar. A partir do viés sociológico da arte, o autor afirma que não existem livros se não houver quem os leiam, ou seja, a arte promove em igual dimensão a sua produção e a sua recepção. Sobre esse enfoque, o texto literário possui valor estético em função da leitura. Na Estética da Recepção, o conhecimento de mundo, que envolve todas as experiências, consiste no que Jauss chama de “horizontes de expectativas”, termo advindo dos estudos de hermenêutica de Gadamer. Isso é, o que propicia ao leitor às inferências de sentidos do texto no ato da leitura.

Considerando o leitor como peça fundamental para a construção do conhecimento, a Hermenêutica Literária foi desenvolvida através

da Estética da Recepção, na Alemanha em 1960, por Hans Georg Gadamer. Ela foi instituída por um grupo de estudantes da escola de Constanza que preconizavam em seus trabalhos a recepção, a qual era imprescindível para a concretização da obra e sua leitura.

Nesta perspectiva, retomando os conceitos de Iser (*apud* ZILBERMAN, 1989) o autor pressupõe um leitor ao seu texto, uma vez que escreve para um determinado público. Neste caso, o leitor é implícito e sua inscrição no texto é derivada da própria produção do autor na composição das estruturas, nas imposições que podem ou não identificarem-se com o leitor real. As estruturas linguísticas, que são formuladas prevendo os conhecimentos do leitor, para conceber a mensagem final do texto, ou seja, a sua interpretação, permitem a participação e tornam o leitor ativo no processo de compreender a obra, e a partir dela, é recriado um objeto estético (ZILBERMAN, 1989).

Assim, a obra é significada pelo leitor a partir do seu conhecimento de mundo, das suas influências aderidas em determinada época, salientando sua dimensão social. Podemos conceber, conforme Iser (*apud* ZILBERMAN, 1989), que a compreensão do texto pode ser recriada no sentido que o sujeito, enquanto leitor, realiza uma interação com o texto. Partindo desses aspectos e dos pontos de indeterminação, silêncios e vazios, realiza-se um diálogo capaz de formular novas interpretações e novas reflexões. Bordini & Aguiar (1993, p. 82) reconhecem nesse processo um autêntico ato comunicativo, cuja falta de confirmação do interlocutor (no caso, o texto) é substituída pela mobilização do imaginário do leitor para prosseguir o contato comunicativo.

A partir da Estética da Recepção, a leitura possibilita o encontro ou a fusão de horizontes existentes no texto que são conhecidos pelo leitor. Hans Robert Jauss (*apud* ZILBERMAN,

1989) afirma que a fusão de horizontes de expectativa, é o encontro de visões de mundo e de conhecimentos formados pelo autor da obra e apropriados pelo leitor, ambos mediados pelo texto. Estes horizontes permitem a captação de sentidos como um todo do texto e possibilitam a criação e a recepção de uma obra.

Os diálogos entre as obras do passado e a experiência literária do presente, separados até então pelo historicismo, estabelecem uma noção de continuidade. Deste modo, a pluralidade de interpretações sempre será instituída no decorrer do tempo, confrontando situações sócio-históricas e mesclando os conhecimentos dos momentos de produção e de recepção do texto, formando uma fusão de horizontes de expectativas

A obra literária é condicionada pela relação dialógica entre literatura e leitor, o que acarreta, necessariamente, um processo de interação entre os mesmos, cujo grau de perenidade depende dos referenciais estético-ideológicos que os configuram, isto é, em face da natureza dialógica dessa relação, a obra literária só permanece em evidência enquanto puder interagir com o receptor, sendo o parâmetro de aceitação desse o horizonte de expectativas. (GADAMER, 1999, p. 533-556).

Segundo Bordini & Aguiar, a recepção da literatura de obras emancipadoras é baseada nas reformulações do leitor, que por sua vez são compostas de experiências e valores, além de serem detentoras de um poder de transformação de esquemas ideológicos, teoria capaz de revolucionar e “afetar a história” que se baseia na conceituação e classificação de leitores, e fundamenta-se na “interação ativa com os textos e a sociedade”. Estas obras emancipadoras disponibilizam condições para o amadurecimento do leitor, com o reconhecimento não apenas da abordagem temática mas, também, das estratégias textuais de ordem estilística, linguística e formal (BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 85).

No processo da leitura vislumbrado por Jaus, nem o texto possui uma verdade única, nem o leitor tem qualquer compreensão independente do texto, o que se evidencia é um processo colaborativo entre texto e leitor no ato da leitura.

A compreensão somente alcança sua verdadeira possibilidade, quando as opiniões prévias, com as quais ela inicia, não são arbitrárias. Por isso faz sentido que o intérprete não se dirija aos textos diretamente, a partir da opinião prévia que lhe subjaz, mas que examine tais opiniões quanto à sua legitimação, isto é, quanto à sua origem e validade, (GADAMER, 1999, p. 272).

Deste modo, compreendemos que, para a Estética da Recepção, o leitor é a peça fundamental para a construção do conhecimento e seu papel ativo pode contribuir para o surgimento da experiência estética, a partir das convenções das outras obras já conhecidas por ele. Assim, a fruição é decorrente de um processo cognitivo. Em situações de ensino, isto deve ser considerado para que a escolarização da leitura literária possa formar leitores autônomos, com capacidade crítica, como afirma Chartier (2004, p. 247): “saber ler é outra coisa, não somente poder decifrar um livro único, mas mobilizar, para a utilidade ou prazer, as múltiplas riquezas da cultura escrita”.

Ao concebermos o papel do leitor como elemento essencial do processo de leitura da obra literária, devemos considerar não apenas a dimensão estética como, também, os aspectos do contexto social, da produção e da recepção, pois todos eles contribuem para a interpretação da obra, engendrando a interação entre texto e leitor, fenômeno tão almejado no processo educacional da leitura. Sendo assim:

A atitude receptiva se inicia com a aproximação entre o texto e o leitor, em que toda a historiografia de ambos vem à tona. As possibilidades de diálogo com a obra dependem, então, do grau de identificação ou

distanciamento do leitor em relação à ela, no que tange às convenções sociais e culturais a que está vinculado e à consciência de que delas possui. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 84).

Na prática, são estas as analogias que o leitor desenvolve com o texto no ato da leitura, as quais incluem as reflexões de mundo e o devido lugar das coisas e seres dentro dele.

A experiência da leitura logra libertá-lo das opressões e dos dilemas de sua práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas. O horizonte de expectativas da literatura distingue-se daquele da práxis histórica pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura. (JAUSS, 1994, p. 52).

Gadamer (*apud* ZILBERMAN, 2009, p. 26) prevê que o leitor, em sua função de receptor, deve “recorrer seletivamente à sua experiência e sensibilidade para obter símbolos verbais a partir dos sinais do texto e dar substância a esses símbolos, organizando-os num sentido que é visto como correspondente ao texto”.

Dialogismo

O conceito de dialogismo foi elaborado pelo estudioso russo Mikhail Bakhtin, o qual se dedicou às noções, aos conceitos e à análise da linguagem, fundamentando-se nos mecanismos de interação textual. Seu grupo de estudos, conhecido como Círculo de Bakhtin, enxergava a linguagem como um processo de interação mediado pelo diálogo e pelas situações prosaicas ou formais de comunicação, as quais previam locutores e interlocutores. Esse diálogo, também, faz-se presente nas obras impressas e, respectivamente,

na sua leitura, esferas nas quais o discurso é analisado sempre na ação recíproca com textos semelhantes. O diálogo se estabelece no processo de recepção e percepção de um enunciado.

O enunciado possui uma dimensão dialógica, uma vez que é composto pela relação entre os interlocutores nas suas condições de produção enunciativa. O dialogismo, portanto, é o posicionamento intersubjetivo em que um sujeito se constitui frente ao outro, reconhecendo-se através da palavra e diz respeito:

(...) ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos. (BRAIT, 1997, p. 98).

Os discursos tratados por essas relações dialógicas podem ocorrer entre texto e leitor, e resultam no processo da leitura. Nesta dimensão dialógica, a leitura, elemento essencial deste processo, destacou-se gerando estudos centralizados em diversos aspectos, como: a elaboração de significados que derivam não apenas da decodificação de signos mas, também, da construção de sentidos com base na vivência e no conhecimento de mundo do leitor e como ele recebe o que está lendo. Nesse sentido:

A leitura se efetiva no ato da recepção, configurando o caráter individual que ela possui, [...] depende de fatores linguísticos e não-linguísticos: o texto é uma potencialidade significativa, mas necessita da mobilização do universo de conhecimento do outro - o leitor - para ser atualizado. (PERFEITO, 2005, p. 54-55).

Na concepção bakhtiniana, a leitura deve ser entendida como um ato dialógico, que engloba as mais diversas situações sóciopolítico-econômicas em que o indivíduo se encontra. Basta dizer que dialogismo é a materialização do sujeito na enunciação das diversas vozes ideológicas de um determinado grupo, pertencente a um determinado lugar, em determinada época. Concebemos a linguagem como um fenômeno histórico-social, portanto, ideológico. Nesse sentido, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1981, p. 95). Toda interação verbal realizada na enunciação revela um caráter ideológico, o qual pode não partir internamente de um indivíduo, entretanto pode refletir a orientação de um grupo externo em que o indivíduo pertence: “O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é o interior, mas o exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 1992, p. 121).

O que nos chama a atenção nessa linha de pensamento é que a interpretação de uma mesma leitura pode ser distinta conforme o tempo e espaço em que se encontra o leitor, uma vez que se trata de uma relação dialógica, da mesma forma que o indivíduo infere as significações textuais e as confronta com seu próprio saber.

A interação existente no diálogo do indivíduo com o texto fundamenta o processo da linguagem como fenômeno social, realizando-se como uma troca de enunciados através da enunciação, a qual teve seus pressupostos teóricos de acordo com os estudos de Bakhtin. A Teoria da Enunciação considera o sujeito como centro da reflexão da linguagem e distingue o enunciado (aquele que já foi realizado) da enunciação (o ato de produzir o enunciado). Agora, importa-nos o processo em que se dá a enunciação, ou seja, as marcas do sujeito naquilo que é dito.

Observamos que no estudo da interação, o

social não se separa do ideológico, ao contrário: “a enunciação é o produto da interação verbal de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”. (BAKHTIN, 1981, p. 112).

Nesta esteira, a enunciação é sempre orientada pelo contexto das situações, no qual a palavra acarreta os valores sociais, a época e a sua verbalização. Sendo assim,

(...) o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos. (BRAIT, 1997, p. 98).

Logo, o dialogismo é o confronto entre as vozes ideológicas do enunciado que descentraliza os sujeitos (eu e tu), entendidos como locutor e destinatário, e expressa a ideologia de um grupo social, de um lugar e de um tempo determinado, assim como explica Bakhtin:

Um enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes, conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera. (BAKHTIN, 1992, p. 316).

Como citamos, o dialogismo é composto por dois lados: um determinado pela parte que antecede de alguém e o outro pela parte que se dirige a alguém, isso é a interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um indivíduo em relação ao outro (BAKHTIN, 1981, p. 113). Esta é, na verdade, a definição de alteridade, como lembra Martins (1990, p. 18): a comunicação é vista como uma relação de alteridade em que o eu se constitui pelo reconhecimento do tu, sendo na verdade o reconhecimento de si que se produz pelo reconhecimento do outro. A alteridade intervém sempre no dialogismo, é um movimento em direção ao outro, um reconhecimento de si pelo outro, que tanto pode ser a sociedade como a cultura, “aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra mas, ao contrário, um ser cheio de palavras interiores” (BAKHTIN, 1988, p. 147).

O texto possui uma estrutura construída para gerar um efeito no leitor, conduzindo-o ao seu encontro. Assim, o papel do leitor e os pontos de indeterminação do texto (terminologia da Estética da Recepção) são primordiais para efetuar a interpretação, por isso, é preciso que a interação entre o autor, a obra, e o leitor seja efetivada no ato da leitura.

Desta forma, as concepções de leitor subentendem que, em todo momento de escrita, a alusão de um leitor ocorre na formulação do texto, onde são inclusas as estratégias de escrita previamente pensadas para a sua compreensão. “Assim, as estratégias literárias selecionadas e definidas num texto literário, têm relação direta com o leitor projetado a partir das coordenadas histórico-culturais e ideológicas sociais conhecidas pelo autor” (EGIERT; MELLO, 2013, vol.14, n. 27).

Letramento e a escola

Antes do conceito de letramento, o termo mais usado para referir-se ao processo de utilização da escrita era a alfabetização, que consistia em transmitir de forma restrita o aprendizado da escrita e da leitura; mas por que de forma restrita? Porque, segundo Soares (1998), as pessoas das mais diversas camadas sociais eram programadas a reconhecer as letras, ou seja, saber ler e escrever. Porém, não havia preocupação com o uso dessas atividades constantemente, daí a denominação desse aprendizado de alfabetização funcional. Nessa perspectiva, o letramento é algo mais profundo do que a alfabetização, pois nesse caso está implícito o contexto de vida do aluno, o que lhe permite a inserção em um mundo social mais amplo, ou seja, cabe ao letramento em geral aquilo que Cosson (2006) disse sobre o letramento literário, capaz de “(...) tornar o mundo compreensível, transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. (COSSON, 2006, p. 17).

Para esclarecer o que seria este “algo a mais que a alfabetização”, acima citado, a questão do letramento, termo adotado para designar o uso que fazemos da escrita em situações sociais significativas, vem sendo debatida em todo o campo da educação. Desde pequenos até adultos, somos movidos a conviver no mundo das letras, entre necessidades sociais tão amplas, desde jogos até contratos e, também, no meio tecnológico, como e-mails, SMS e redes sociais. A leitura faz-se presente com uma função importantíssima, a de nos consentir espaço na socialização, ou seja, está “implícito o exercício de um código social para organizar sentidos, através de alguma substância física. Portanto, cinema, televisão, vestuário, esportes, cozinha, moda, artesanato, jornais, falas, literatura partilham da qualidade de textos”. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 11).

Assim, é possível diferenciar as pessoas letradas das alfabetizadas. Os indivíduos que

sabem ler e escrever, mas não fazem um uso social efetivo dos meios comunicativos por escrito, e desconhecem, por exemplo, como preencher um formulário, são as pessoas alfabetizadas, porém não letradas. Já pessoas que sabem como usar a escrita, conhecem o funcionamento da leitura e suas diferentes entonações na oralidade, são designadas letradas. Conforme afirma Soares:

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2002, p. 40).

A apropriação dos sentidos de ler e escrever corresponde às habilidades do letramento literário definido como “(...) o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). A leitura a partir do letramento, segundo Soares (2001), é entendida como tecnologia contraída pelo indivíduo que:

estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (SOARES, 2001, p. 69).

Na perspectiva da literatura, o letramento é superior à simples leitura de textos clássicos, é a sua atualização no universo literário e sua

experiência em conferir sentido ao mundo através das palavras superando o tempo e o espaço. A fim de usufruir do princípio do letramento para a formação de leitores, Rildo Cosson (2009), desenvolve um trabalho para o letramento literário que compreende dois tipos de sequências didáticas: a básica e a expandida.

As fases determinantes da sequência básica que motivam o aluno a subscrever-se no texto compreendem a preparação do tema, que geralmente é colocado de forma lúdica, a fim de instigar a leitura. A aprendizagem da literatura está vinculada à experiência estética por meio das palavras e promove a intimidade de sentimentos do leitor para com o texto. A leitura, ou decifração do código, a introdução do autor e da obra, completam-se na aprendizagem sobre a literatura. Tais fatores abrangem os conhecimentos de história, da teoria e da crítica predominantes nos currículos escolares, e devem ter o acompanhamento do professor, principalmente nos “intervalos” denominados por Cosson (2009), os quais indicariam o modo de compreensão do vocabulário e partes do texto, indispensáveis para manter o estímulo à leitura.

Assim, após estes passos, a interpretação e a aprendizagem configuram-se por meio da literatura e constituem-se em dois momentos: um interior, que compreende a decifração e é chamado de “encontro do leitor com a obra”, invalidando qualquer outra intermediação de interpretação (resumos, filmes, etc) que não seja a do próprio leitor; e o exterior, que é a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2009, p. 65). A aprendizagem por meio da literatura relaciona-se aos saberes adquiridos pela prática da leitura literária, ou seja, a ampliação dos horizontes culturais, sociais, políticos, ideológicos e filosóficos do leitor em diversos ramos do conhecimento.

A sequência expandida, denominada por Cosson (2009), é outra orientação sobre como proceder na prática do ensino da leitura literária; possui as mesmas etapas da sequência básica, mas acrescenta dois momentos de interpretação: o primeiro, é a compreensão geral do texto, a partir de seus aspectos formais; e o segundo, é o aprofundamento de um dos elementos do texto, que deve adequar-se aos propósitos do professor. Diante da expansão na interpretação, Cosson (2009) salienta a importância dos processos de intertextualidade, abrindo espaço para os diálogos com outras obras que o leitor teve ou possa ter contato.

Esses processos, conforme Cosson (2009), são indispensáveis para a formação de leitores críticos. Porém, a sua prática é raramente contemplada em sala de aula e isso faz com que os alunos vejam a literatura como uma atividade entediante. Em linhas gerais, o letramento como um conjunto de práticas sociais, objetiva a construção e a reconstrução dos significados da obra, sinalizando novos caminhos acerca da interpretação de mundo, que normalmente revelam-se em um processo de educacional, como acrescenta Cosson (2009):

(...) 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, como bem nos alerta Magda Soares, 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, 2009, p. 23).

Para que o letramento se efetive, observamos que o aluno necessita do auxílio da escola, pois requer um processo educativo específico, e somente a prática da leitura literária não consegue realizar sozinha. Então, para que ocorra esse processo de escolarização caracterizado por sua

função social, o letramento desenvolve-se como técnicas e medidas de orientação, consolidação e redimensionamento da educação literária, e tem como objetivo tornar os alunos leitores proficientes não só no ambiente escolar, como também, no uso social da literatura de modo geral.

Nessa perspectiva de uso social, constatamos que os alunos estão inseridos no contexto escolar por meio de atividades interativas repletas de texto e oralização, além dos fatores componentes do mundo letrado, como a televisão e a internet. Os livros fazem parte destes elementos mas, assim como os fatos, eles jamais falam por si mesmos, “o que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola” (COSSON, 2007, p. 26). Como complementa Soares (2003, p. 15): “letramento é imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito (...)”.

Tendo como foco o progresso do ensino, da leitura literária e a formação de leitores críticos, salientamos que, para o aluno obter prazer no ato de ler literatura, o processo de letramento literário pode ter uma grande função, pois nele a escola exerce um papel fundamental na formação e consolidação de alunos leitores. Nessa prática da leitura literária, o leitor transmite sua emoção ao encantar-se com as palavras, as quais permanecem alojadas em sua memória e despertam seu interesse pela leitura, fazendo com que ele convença outras pessoas a lerem e, assim, determina uma leitura de caráter mais individual que relaciona o leitor e o texto. Bordini & Aguiar complementam essa perspectiva, ao dizerem que:

A atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A

literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade. É por essa característica que tem sido acusada, ao longo dos tempos, de alienante, escapista e corruptora, mas é também graças a ela que a obra literária captura o seu leitor e o prende a si mesmo por ampliar suas fronteiras existenciais sem oferecer os riscos da aventura real. (BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 15).

Para se efetuar a leitura individual, deve-se ter aprendido estratégias e convenções no decorrer da vida escolar. É neste ambiente que edificamos nossos sentidos e conhecimentos individuais baseados no compartilhamento da interpretação, como explana Cosson (2009):

na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (COSSON, 2009, p. 65).

Deste modo, reiteramos que não basta assumir a postura de um aluno da literatura comum e simples, mas de um leitor em potencial, de competência leitora, que atravesse vieses e estabeleça conexões intertextuais, experimentais e globais, tornando-o autônomo, crítico e proficiente em linguagem na interação com o mundo. A forma como o aluno lê é derivada de processos educativos, logo, sua habilidade sobre a leitura depende da conduta escolar, das práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem.

A escola, além de ser um local responsável pela alfabetização, é, também, um dos locais mais adequados para a aquisição do conhecimento e desenvolvimento da leitura, pois segundo Soares (2001, p. 84), é para essa instituição que “a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos,

crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão”. Assim, voltam-se os olhares para o processo de escolarização, surgindo a necessidade de capacitação dos alunos, não apenas para a decodificação de letras mas, também, para o aprofundamento em práticas de leitura crítica, que subsidiem a autonomia do leitor. Conforme afirma Silva:

[...] a prática de leitura é um princípio de cidadania, ou seja, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz. (SILVA, 2005, p. 24).

Pensamos na escola como agente formador de leitores assíduos e críticos, pois ela auxilia a aquisição da habilidade da leitura a partir de mecanismos sistematizados. Dentre as habilidades, valores e atitudes promovidos em ambiente escolar, destacam-se os relacionados à formação de leitores, deixando para trás a defasada concepção tradicionalista de ensino que idealizava a escrita e a leitura como um processo mecânico, o qual, na prática, é um ensino pautado pela transmissão de características de obras e autores canônicos, e pela análise estrutural dos textos, um modelo de ensino que incide em exercícios repetitivos de identificação de personagens, tempo e espaço, atividades de nomenclatura, exercícios para encontrar e diferenciar o narrador, descrição do período literário e suas características, conforme demonstrou Todorov (2004).

Já as práticas de letramento são derivadas de uma cultura e de situações sociais as quais pertencem o indivíduo, sendo transformadas conforme o contexto em que se desenvolvem (STREET, 1984). Portanto, a instituição escolar deve estar apta a oferecer os suportes necessários

para o letramento, como por exemplo, a aquisição de acervo literário. Outro fator que não podemos esquecer, é que não se coloca a responsabilidade do letramento apenas aos professores de língua portuguesa, mas sim a todos os professores ligados às áreas específicas que trabalham com leitura e escrita, o que inclui não somente a linguagem verbal, como também linguagens não-verbais, fato que amplia o conceito de letramento, derivando os multiletramentos.

Cabe ao professor, como agente das práticas de ensino-aprendizagem, diminuir as barreiras através da interação, estando aberto à discussões e a agregar a dimensão social em suas atividades. Na mesma linha escrevem Bordini & Aguiar (1993):

A formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito. (BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 16).

Considerando que cada segmento de área pode ser trabalhado com o letramento, observamos, em particular, a abordagem na literatura, que permite refletir sobre a prática docente dos professores na contribuição do exercício da cidadania e sobre o papel da escola. Assim, como as escolas e os professores devem ficar alertas ao processo de letramento literário, escolhendo materiais confiáveis e que estimulem o desenvolvimento crítico, a biblioteca, também, deve repassar formas de leitura que acrescentem e possibilitem uma evolução constante (SOARES, 1999). Reforçando a ideia sobre a seleção dos materiais adequados para a prática do letramento, Dionísio (2000) comenta sobre o livro didático:

O fato de ter sido selecionado para o manual confere-lhe o estatuto e o poder de um exemplo. Este uso específico para fins educacionais acaba, por um lado, por

ampliar e, por outro, por reforçar o poder do texto no seu papel de “moldador” e, concomitantemente “constrangedor” do que os sujeitos aprendem sobre o mundo e sobre os modos de o apresentar. Muitas vezes também, a própria deslocação de um texto do seu contexto de origem para o contexto pedagógico acaba por criar essa função que antes não se antevia. (DIONÍSIO, 2000, p. 117).

Quando analisamos os materiais didáticos mais utilizados, verificamos que as instruções docentes vêm prontas e que os exercícios sobre os textos literários são facilmente respondidos, pois as respostas estão na estrutura do próprio texto, sendo suficiente para uma compreensão geral do assunto. O que ocorre é que a leitura literária, normalmente, acontece na escola, e pode suceder de forma correta ou imprópria como a utilização de textos literários estudados apenas com objetivos gramaticais ou a dispersão do texto integral, sendo analisados somente alguns fragmentos no livro didático constituindo, assim, uma leitura de obrigação e não uma leitura prazerosa. Para Cosson, entretanto, há que se tomar cuidado com a ideia de que a leitura literária promove, exclusivamente, prazer. Segundo ele, “os defensores do mero prazer, por vezes, são contraditórios, pois o único valor que atribuem à literatura é o reforço das habilidades linguísticas” (COSSON, 2007, p. 29).

O livro didático, elemento de estudo em nossa pesquisa, deve reportar atividades que façam fluir indagações a respeito do texto, posicionamentos em direção à obra, memórias de textos lidos e a formação de opinião do leitor.

A leitura escolar deve contemplar o aspecto formativo de educando, estimulando-lhe a sensibilidade estética, a emoção, o sentimento [...] o texto literário tem muito a contribuir para o aprimoramento pessoal, para o autoconhecimento, sem falar do constante desvelamento do mundo e da grande possibilidade que a leitura de

determinada obra oferece para o descortínio de novos horizontes para o homem, no sentido da formação e do refinamento da personalidade. (SILVEIRA, 2005, p. 16).

Retomando a conceituação da Estética da Recepção, sabemos que os conhecimentos prévios do leitor interagem na produção de sentidos na leitura do texto; sendo assim, as experiências de leitura fora do contexto escolar, incentivadas desde a infância pela família, são de suma importância no processo de apropriação da leitura literária e do domínio do letramento. O conhecimento de mundo ativa os saberes que o leitor já possui em relação aos que está lendo. Uma vez acionado, esse horizonte de expectativas interfere na compreensão durante a leitura, realizando conexões que se estabelecem desde a pré-leitura, potencializando a capacidade de realizar inferências durante o ato de ler. Dessa forma, cria-se uma espécie de vínculo, com imagens pessoais internas que facilitam a concentração e a valorização significativa da leitura.

A atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, torna-se uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade. É por essa característica que tem sido acusada, ao longo dos tempos, de alienante, escapista e corruptora, mas é também graças a ela que a obra literária captura o seu leitor e o prende a si mesmo por ampliar suas fronteiras existenciais sem oferecer os riscos da aventura real. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 15).

Assim como a Estética da Recepção, o letramento literário constitui o processo de ressignificação e, a partir dessa ótica, forma novos leitores, autores e sentidos do texto. Além disso, atua como um meio de instruir novas reflexões, dentro e fora do contexto escolar, já que, convém

lembrar, é o uso social da leitura.

[...] 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, como bem nos alerta Magda Soares, 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, 2009, p. 23).

O letramento, como norte da prática pedagógica, objetiva auxiliar o aluno e o professor a melhorarem suas leituras, estabelecendo as seguintes conexões: entre texto e leitor, a partir de suas relações de experiência de mundo; entre texto e texto, compondo as intertextualidades; e, também, entre texto e mundo, que são as relações entre o texto e os acontecimentos globais. A leitura, conforme o letramento, contribui para a formação do leitor criativo e autônomo, além de promover os instrumentos imprescindíveis para cada indivíduo interagir com competência no mundo da linguagem.

Fruição ou cognição?

Adentrando nesse universo do leitor e da escola, percorremos o caminho feito pelo leitor, entre a fruição e a cognição no âmbito escolar, como pressupõe as ideias de Roland Barthes (1987), Umberto Eco (2010), Hans Robert Jauss (1994) e de outros estudiosos que discutem, amplamente, esse assunto. Voltaremos-nos, agora, para as práticas atuais de ensino escolar sobre a leitura literária, abordando, inicialmente, como fonte de conhecimento do embasamento ideológico, os conceitos bakhtinianos que transcendem para a questão do letramento, o qual é esclarecedor das funções da escrita em nossa sociedade. Desse modo, compreenderemos o processo da construção de sentido e o domínio

da palavra, que são os geradores da fruição.

Quando falamos em fruição na leitura, pensamos sobre sua abordagem como prática social, termo que, constantemente, aparece nos estudos literários e que desenvolve o conhecimento anteriormente inferido. A prática social é o fator mais almejado na educação da leitura literária, em particular nas escolas públicas de ensino, e para que haja um ensino-aprendizagem voltado para ela alguns termos devem ser analisados, entre eles: a escola, o contexto social, o professor, sua metodologia, etc. O binômio ensino-aprendizagem nasce como um processo indissociável e referencia-se da junção da relação pedagógica cognitiva. Neste caso, tal binômio foi, especificamente, formado pelo processo cognição/fruição, o qual determina que, a partir do conhecimento, estabeleça-se o gosto por tudo aquilo que foi aprendido.

A cognição é estudada a partir da neurociência, a qual desempenha um papel importante nos estudos da leitura, pois trabalha com a construção do conhecimento, que segundo Alba Olmi (2005), utiliza dos mesmos mecanismos responsáveis por vivenciar o que lemos para a atribuição de significados a tudo que nos cerca. Para a autora, a leitura ficcional organiza as narrativas das nossas vidas, ou seja, a literatura contribui para a autoconstituição dos sujeitos leitores.

Essa autoconstituição surge quando concebemos a leitura como atividade subjetiva de produção de sentidos. Olmi & Perkoski, (2005, p. 13) convidam o leitor a “tomar parte neste processo de construção, nele inserindo sua leitura, seus conhecimentos, seus saberes”, motivando-o a conceber o entrelaçamento de textos, realizar um exercício mental de conexões, fruto de experiências, interações e reconstrução de conhecimentos.

Nas relações efetuadas no ato da leitura, no

qual se utiliza do conjunto de habilidades mentais necessárias para a obtenção de conhecimento sobre o mundo, mais precisamente chamado de cognição, Pellanda (*apud* OLMÍ; PERKOSKI, 2005, p. 53) ressalta a noção autopoética, verificável no momento em que os leitores se constituem nas suas interações com os outros e com o meio, sendo assim a leitura seria um sistema de relações entre leitor e texto.

O trabalho com a literatura deve ser iniciado desde cedo, quando a criança é entendida como um ser social que precisa ser estimulado e desafiado, de forma a contribuir para o desvelamento de sua inteligência pelas interações com o mundo dos textos, como afirma Ramos (*apud* OLMÍ; PERKOSKI, 2005).

No trabalho de cognição com a leitura literária, são necessários alguns elementos fundamentais como indicadores de compreensão, tais como a diferença entre as ideias principais e secundárias do texto. Ao avaliar, o professor deve estar ciente das várias possibilidades de interpretação que a leitura oferece. Neste sentido, Gabriel (*apud* OLMÍ; PERKOSKI, 2005) oferece alguns aspectos a serem analisados no conteúdo dos textos lidos, conceitos como legibilidade e leiturabilidade, que abrangem tópicos de conteúdo do texto, quantidade de informação, tipologia, paragrafação, coesão, e vocabulário, sendo estes responsáveis por realizar uma leitura linear e fluente. De igual forma, é relevante o trabalho com os elementos coesivos, lembrados por Vieira (*apud* OLMÍ; PERKOSKI, 2005), responsáveis pela atribuição dos sentidos do texto, cujas significações formam uma totalidade semântica e interferem na compreensão, podendo, se mal assimilados, gerar incoerências no ato da leitura.

Deste binômio, cognição e fruição, podemos afirmar, conforme Mello (2010), que há uma indissociabilidade entre o racional e o emotivo, ou seja, o conhecimento textual e o prazer do

texto; nesta conjunção das duas perspectivas:

trata-se de ponderar modos de aproximação dos textos literários que constituam experiências de leitura envolvendo cognição e fruição, e que, pela abrangência de conhecimentos que devem ser construídos, exigem do docente a atenção para com uma multiplicidade de factores didáctico-pedagógico. (MELLO, 2010, p. 95).

De acordo com Mello (2010), há alguns modos de interiorização de esquemas de conhecimento, os quais seguem normas sociais de condutas individuais e sociais, como os esquemas cognitivos, psico-afetivos e psicogenéticos, que se fazem presentes no processo de ensino-aprendizagem. Observamos que tais esquemas interferem no processo de aquisição de conhecimento aludido na citação da autora, exigindo um cuidado maior do professor, a quem cabe equilibrar a relação entre cognição e fruição em seus métodos didáctico-pedagógicos em sala de aula.

Para que haja um aprendizado produtivo, é essencial a preparação do professor antecedendo a suas práticas, reconstruindo sentidos e dialogando com outros textos. Mello (2010) nos fornece uma visão das possíveis inferências no processo de interação verbal, aludindo aos processos cognitivos dos alunos; na prática, as informações são tiradas do texto de modo que os alunos reconstruam uma sequência com os tópicos da obra. Essa atividade segundo Mello (2010) pretende “desenvolver habilidades discursivas voltadas para a compreensão do funcionamento textual, o que coloca o leitor em situação de poder interagir com o universo que vai sendo narrado, fazendo funcionar estratégias de leitura que incidem na compreensão.” Essas estratégias e o estímulo na leitura interativa permite aprimorar a aprendizagem como um jogo interrogativo, onde se constroem hipóteses e ampliam a significação.

Desse modo, o trabalho com o texto literário:

i) por conjugar, em nosso entendimento, o viés da cognição e o da fruição, coloca o leitor face àquilo que é a natureza mesma da experiência estética, na sua dimensão de compreensão e fruição; ii) por articular perguntas e respostas, confere dinamismo ao processo da leitura entendido como co-construção de informações necessárias a uma interpretação bem fundamentada no texto e nas estruturas da enciclopédia dos leitores; iii) por operar a fusão de horizontes, exige que o leitor inscreva na leitura o seu universo de conhecimentos pessoais, as suas dúvidas, certezas e incertezas e se coloque disponível para ir para onde o texto o possa levar. (MELLO, 2010, p. 96).

Observa-se que o processo interativo, como lembra Mello (2010), é organizado pelos professores com atividades que concedam a re-significação no ato de ler, impulsionando os alunos a questionamentos sobre a obra, os quais ao dialogar com o texto são mobilizados pela curiosidade intelectual. Nesta ótica, os leitores são obrigados a pensar no mínimo significado que possa ter a frase interrogada, obrigando-se à reflexão.

Segue-se a interrogação sobre a estranheza, arquitectada de forma a insinuar dúvidas no espírito do destinatário. E neste jogo de velar e revelar, eis que o véu é parcialmente destapado pelos poderes de um narrador que sabe tudo e constrói a sua história doseando a qualidade e a quantidade de informação que veicula. (MELLO, 2010 p. 100).

O exercício da leitura vai se consagrando com as pistas deixadas pelo narrador para que o conjunto de elementos do texto possa vir, ao fim da leitura, fazer sentido ao leitor. De acordo com Mello C. (2010), o auxílio do professor na leitura com o propósito de deixar no ar as inferências e pontuar as sugestões de sentidos feitas pelos alunos, deve implicar o raciocínio do leitor para que, ao considerar seus saberes e experiências,

possam reformular suas predições.

Com base nestes conceitos, estudaremos as condições em que a leitura está colocada como prática social no cotidiano do ensino, a partir do livro didático. Nesta perspectiva, é relevante o papel do professor em orientar e incentivar a leitura, diminuindo as barreiras com o desconhecido e pondo-se como agente mediador através dos seus trabalhos no processo de ensino da leitura literária, disseminando-a com fruição, como nos explica Barros (2006):

O professor que se percebe como mediador da leitura para seus alunos precisa conhecer os fundamentos básicos da Teoria da Leitura, a fim de que sua indicação de textos e de autores faça parte de um processo eficiente de formação e de manutenção de leitores jovens, processo esse baseado em consciência, preparo, conhecimento e competência, isento de mesmices e sensoriais. (BARROS, 2006, p. 137).

Diante do exposto, evidenciamos que o processo da leitura em sala de aula, como ela é conduzida e suas técnicas de desenvolvimento, pode ser um fator importante para o incentivo à leitura baseada no prazer do texto.

Acreditamos no poder que a história tem de provocar emoções e despertar o ouvinte para o fascínio da palavra escrita e da leitura. Sabemos, também, que a história contada na sala de aula é o elo entre o leitor e o livro, afinal é através das histórias narradas que podemos fazer brotar no ouvinte o desejo de querer ouvir, ler e descobrir outras histórias. Como no dito popular, “uma história puxa a outra”. (MICARELLO e FREITAS, 2002, p. 107).

Não podemos esquecer que o material de apoio do professor é um referencial muito importante para a realização de um trabalho produtivo. Leva-se em conta a escolha do livro didático, suporte que pode, ou não, incentivar as atividades de leitura em classe de maneira a

contribuir com a formação de leitores. Sendo assim, almeja-se que “as escolhas sejam feitas tomando como critério básico a possibilidade de que a leitura se revele prazerosa, sedutora, que tenha o poder de levar a descoberta do prazer de ler”. (SOARES, 2009, p. 27).

O prazer pela leitura literária passa pela interação significativa entre leitor e texto, que por sua vez é promovida por intermédio do professor e de suas condições de leitura, como salienta Lajolo: “os alunos que têm professores que gostam de ler de verdade e que acreditam na leitura, têm mais chances de também gostar de ler” (2005, p. 27).

Concordamos com Silva (1988, p. 79) que reflete sobre a responsabilidade de o professor incentivar os alunos ao gosto da leitura, pois, por exemplo, ao escutar as leituras em voz alta, as crianças vão conhecendo as expressões da escrita, é como se o professor se tornasse modelo para os alunos. Esses “modelos”, que também podem ser os pais, têm chance de serem imitados pelos alunos. É importante frisarmos que esse contato comece desde cedo e prossiga pela vida toda, para que os indivíduos se expressem melhor e desenvolvam positivamente o vocabulário.

As competências de leitura crítica não aparecem automaticamente: precisam ser ensinadas, incentivadas, dinamizadas pelas escolas no sentido de que os estudantes, desde as séries iniciais, desenvolvam atitudes de questionamento perante os materiais escritos. (SILVA, 1998, p. 27).

A junção da cognição e da fruição muitas vezes é derivada da educação recebida em âmbito escolar, a qual prevê que o leitor não nasce pronto, que tudo depende do contexto, das práticas familiares, da atuação em sala de aula e, principalmente, da influência dos professores, como explana Silveira:

A leitura escolar deve contemplar o aspecto

formativo de educando, estimulando-lhe a sensibilidade estética, a emoção, o sentimento [...] o texto literário tem muito a contribuir para o aprimoramento pessoal, para o autoconhecimento, sem falar do constante desvelamento do mundo e da grande possibilidade que a leitura de determinada obra oferece para o descortínio de novos horizontes para o homem, no sentido da formação e do refinamento da personalidade. (SILVEIRA, 2005, p. 16).

Dentro das funções da leitura, a escola contempla em seus objetivos de ensino a experiência estética da palavra. Logo, o aluno, ao interagir com o mundo, lendo-o de variadas formas e sentidos, revela para si novas conceituações a respeito do que já se sabia. Somente a prática da leitura reforçará a habilidade, promoverá a intertextualidade e, mais do que isso, os leitores não só aprenderão a ler melhor como, também, estarão submetidos à experiência humanizadora da literatura.

A fruição plena do texto literário se dá na concretização estética das significações. A medida que o sujeito lê uma obra literária, vai construindo imagens que se interligam e se completam – e também se modificam – apoiado nas pistas verbais fornecidas pelo escritor e nos conteúdos de sua consciência, não só intelectuais, mas também emocionais e volitivos, que sua experiência vital determinou. (BORDINI & AGUIAR 1993, p. 17)

Assim, o ensino da literatura favorece a interação com o texto em uma perspectiva transformadora. No entanto, ao contrário do esperado, encontramos no ambiente escolar a leitura literária sendo trabalhada muitas vezes a partir dos aspectos gramaticais, com exercícios de perguntas e respostas simples. Quando isso ocorre na realidade escolar a literatura é algo distante, inacessível e, por vezes, transforma-se em obrigação. Para Cândido, “negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade” (1995, p.

235). Muitas vezes, a literatura é trabalhada de uma forma que não favorece a prática social ou o prazer pelo ato da leitura. Como já observado, ninguém nasce gostando ou odiando ler, o que pode provocar estes sentidos é a prática e o exercício, como salienta Cosson (2007, p. 29) em uma passagem já citada: “os defensores do mero prazer, por vezes, são contraditórios, pois o único valor que atribuem à literatura é o reforço das habilidades linguísticas”. Se um indivíduo que usufrui dessa atividade da leitura colocando em prática as características sensoriais de forma criativa, dificilmente será um leitor passivo

Para aprender a ler, para gostar de ler, para ler bem, é preciso que os alunos sejam expostos à situações de leitura. É preciso que ouçam e entendam a leitura que fazem. É preciso que comentem o que ouviram e o que leram: o comentário força a leitura a ter sentido e não ser mera sucessão de sons provocados pela correta decodificação dos sinais sobre a página (...). (MEC, 2001. p. 04).

A efetivação da leitura e da fruição é aqui analisada no âmbito do ensino da leitura literária, na qual se estabelece tantos vínculos com outras culturas, abrangendo novos conhecimentos. A formação de leitores consiste na exploração das potencialidades da palavra, viajando no tempo e na própria experiência, onde aprendemos a refazer ou completar nossos conhecimentos. Quando entendemos o que lemos, a intertextualização de textos é mais um passo a ser realizado; começamos a criar gosto pelo entendido, mas não há uma receita destinada às práticas pedagógicas para a formação de um leitor, e sim um conjunto de fatores, como as influências da casa, da escola, do contexto social, da metodologia aplicada em sala de aula, do material didático e seu conteúdo, etc, que propiciarão o prazer e o hábito de ler, motivo pelo qual são relevantes as práticas de leituras compartilhadas

Considerações finais

O reflexo desse estudo sintetiza a teoria elucidada de Bakhtin que aborda com olhares tais concepções como um caminho para o entendimento da leitura como prática social. Em linhas gerais, compreende-se que o processo de interação (interacionista), a qual tem a língua como fato social, é um veículo de comunicação que revela as ideologias dos falantes através da interação, do diálogo.

Bakhtin defendem o ensino da leitura sócio interacionista, fixa-se na leitura como um ato interativo onde existe um começo e um fim com pistas sobre o próximo assunto. Ele propõe a concepção sócio-interacionista defendida como uma alternativa para substituir a concepção da leitura como decodificação.

São conceitos voltados para a contribuição da aprendizagem dentro do processo do “ensino da leitura” sem aterem-se aos métodos tradicionais. Bakhtin não se pauta a uma estratégia específica, mas ao ensino da leitura sobre forma mais aberta e interativa. Ele concentra seus estudos no cognitivo, advindo do contexto que o sujeito se encontra para alcançar a fruição.

A leitura como uma prática social interativa e voltada para o social, onde o leitor já possui um certo conhecimento que pode ser somado com objetivos e perspectivas semelhantes, mas de forma que o leitor possa construir seu próprio objeto, sem se basear ao que pretende o autor.

A teoria de Bakhtin contribui para o ensino da leitura literária para que não seja abordada apenas pelos aspectos históricos. Estimula a despertar nos alunos o gosto pela leitura e incentiva a criar mecanismos para preencher os vazios deixados pelos autores. No entanto, devemos ressaltar que a aplicação das estratégias de leitura não são soluções únicas para a formação do leitor literário, visto que a compreensão do texto depende de

outros fatores, tais como: o tratamento que o leitor oferece ao texto, seu interesse sobre o tema a ser discutido e o próprio hábito da leitura.

É por meio dessas práticas constantes que a leitura poderá ser tomada como um exercício dialógico tal como a teoria bakhtniana afirma, uma vez que o leitor poderá relacionar diferentes vozes em diferentes contextos.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. (1992) **Os gêneros do discurso**. In: _____. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, M.; VOLOSCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. SP: Hucitec, 1988.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BARROS, M. H.T.C. **O professor como mediador da leitura**. IN: BARROS, M. H. T. C.; BORTOLIN, S. e SILVA, R. J. **Leitura: mediação e mediador**. São Paulo: FA, 2006.
- BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: _____. (Org.). Bakhtin, **dialogismo e construção de sentido**. Campinas: UNICAMP, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª à 4ª séries) – Volume 2 – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. CÂNDIDO, A. **Vários Escritos. O Direito à Literatura**. 3ª Edição. São Paulo: Duas Cidades, 1995. CHARTIER, Roger. **Leituras e Leitores na França do Antigo regime**. São Paulo: UNESP, 2004. COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007. COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- DIONÍSIO, M. L. T. **A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de português**. Coimbra: Almedina, 2000.
- ECO, H. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- EGIERT, S.; MELLO, C. **O papel do leitor e o gênero literário na recepção textual: contribuições de Tzvetan Todorov e Vincent Jouve**. Revista Línguas & Letras. Unioeste. Vol. 14, 2013.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Traços Fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- HAUSER, Arnold. **Sociología del arte**. Barcelona: Ediciones Guadarrama, 1977.
- JAUSS, H. R. **O horizonte do ler**. In: JAUSS, Hans Robert. **A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária**, tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10 ed. Campinas: Pontes, 2004.
- LAJOLO, M. **Linguagem e letramento em foco: meus alunos não gostam de ler, o que eu faço?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- MARTINS, E. J. **Enunciação e Diálogo**. SP: Editora da UNICAMP, 1990.
- MELLO, C. **Promoção da leitura no ensino básico**. Questões sobre o ensino dos processos de compreensão na leitura. Actas do I EIELP, Exedra, 2010.
- MICARELLO, H.A.L.S. e FREITAS, L. R. **Os sentidos produzidos por crianças e**

adolescentes para suas experiências com **Leitura e Escrita na escola**. IN: FREITAS, M.T.A. e COSTA, S. R. **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

PAULINO, G.; COSSON, R. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ROSING, T.; ZILBERMAN, R.; (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PERFEITO, A. M. **Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa**. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa**. Maringá: EDUEM, 2005.

PERKOSKI, Norberto. **A leitura do texto poético: entre a fruição e a cognição**. In: OLMÍ, Alba; PERKOSKI, Norberto (Org.). **Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

SILVA, E. T. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SILVA, E. T. **Criticidade e Leitura: ensaios**. Campinas: Mercado de Letra/ALB, 1998.

SILVA, E.T. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SILVEIRA, M. I. M. **Modelos Teóricos e estratégias de leitura de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005. SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In EVANGELISTA, A. A. M. BRANDÃO, H. M. B. MACHADO, M. Z. V. (Orgs.) **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte. Autêntica. 1999.

SOARES, M. **Aprender a escrever, ensinar e a escrever**. In: ZACCUR, Edwiges. (org.) **A magia da linguagem2**. Ed. Rio de Janeiro: Dp& A: SEPE, 2001.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. e Soc. Campinas, vol. 23, n.8, dez. 2002.

SOARES, M. **Alfabetização: a ressignificação do conceito**. Alfabetização e cidadania, n. 16, jun. 2003.

SOARES, M. **O jogo das escolhas**. IN: MACHADO, M. Z. V. (et al). (orgs.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge; New York and Melbourne: Cambridge University Press, 1984. TODOROV, T. **Introdução à Literatura Fantástica**. Tradução Maria Clara Correa Castello. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, R. **O legado da literatura**. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; RÓSING, T. M. K (org.) **Mediação da leitura – Discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009.

Artigo enviado em: 26/06/2014

Aceite em: 16/03/2015