

## LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS<sup>1</sup>

### *LITERARY READING IN SCHOOLS: CHALLENGES AND PERSPECTIVES*

**Lídia Tagarro Costa Pereira<sup>2</sup>**  
(UNEMAT)

**Elizete Dall' Comune Hunhoff<sup>3</sup>**  
(UNEMAT)

**RESUMO:** Neste artigo analisamos concepções de leitura e de literatura. Discorremos acerca dos desafios enfrentados pela escola no trato com a leitura do texto literário e quais podem ser os caminhos estratégicos possíveis, apontados pelos estudos, para a prática de leitura no ambiente escolar. O trabalho evidencia a necessidade de a escola brasileira enfrentar o desafio de formar

<sup>2</sup> Profa. Ma. PROFLETRAS-UNEMAT, Cáceres, MT. Grupo de pesquisa “LIPP – Literatura Infantojuvenil: Poesia e Prosa”. E-mail: lidia.tagarro@unemat.br

<sup>3</sup> Doutora em Letras/USP-SP. Profa. Adjunta: UNEMAT-PROFLETRAS, Cáceres, MT. Grupo de pesquisa “LIPP – Literatura Infantojuvenil: Poesia e Prosa”. E-mail: elizetedh@unemat.br

leitores por meio da experiência estética que o texto literário proporciona. Fundamentamos nossa pesquisa nos estudos de Jauss (1994), Zilberman; Rosing (2009), Gregorin (2009), Cossson (2012), Colomer (2003), dentre outros autores. Esperamos contribuir para que as pesquisas acerca do ensino e da literatura avancem e mostrem-se alvissareiros quanto a sua práxis aos professores, no processo de formação de leitores críticos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino; Literatura; Leitura.

**ABSTRACT:** In this article we analyze concepts of reading and literature. We discuss the challenges faced by the school in dealing with reading the literary text, and what are the possible strategic paths, pointed out by the studies, for the practice of reading in the school environment. The work highlights the need for the Brazilian school to face the challenge of training readers through the aesthetic experience that the literary text can provide. We base our research on the studies of Jauss (1994), Zilberman; Rosing (2009), Gregorin (2009), Cossson (2012), Colomer (2003), among other authors. We hope to contribute so that research about teaching and literature will advance and show promise as to its praxis to teachers, in the process of training critical readers.

**KEYWORDS:** Teaching; Literature; Reading.

## INTRODUÇÃO

Ainda hoje, século XXI, presenciamos escolas que não possuem biblioteca ou um espaço reservado à leitura. Embora, entendamos que não basta a instituição ter tal lugar, pois, é preciso ali desenvolver atividades de leitura para que o acesso discente seja atrativo e garantido. Também é necessário o incentivo da família no processo de aquisição do gosto das crianças pela leitura, o que vemos como fato



imprescindível. É importante que as crianças, desde muito pequenas, tenham contato com o universo das palavras e vejam na leitura um processo natural, ato que faz parte da vida cotidiana, tanto como informação ou como prazer. No entanto, conferimos que grande parte das crianças que frequentam a escola não possui um único livro em casa, e nem veem um adulto lendo, muito menos, lendo para elas.

Com esse cenário, se a família se abstém, o papel da escola se faz primordial nesse primeiro contato das crianças com os livros. Afinal, em conformidade com as Leis, é dever da família e do Estado – por meio da instituição escolar – prover a educação. Assim, se a família não possui condições de propor as bases da primeira educação, cabe à escola a dupla função de educar e ensinar, como temos presenciado em nossa pesquisa. Observamos que a prática docente reserva grandes desafios à escola, isso porque o Brasil é um país de proporções continentais que possibilitam realidades distintas quanto ao acesso à educação e à produção de leitura. Por vezes, numa mesma cidade, há escolas equipadas com bibliotecas, salas de leitura, auditório, sala de informática, laboratório de ciência, etc. e outras bem precárias, que convivem até com a falta de água e outros recursos básicos, como a falta de ventiladores, nas regiões quentes, ou de aquecedores nas regiões frias, além de salas de aula superlotadas, fatos que desafiam os professores comprometidos com o ensino a seus alunos. Além disso, a heterogeneidade das turmas exige do profissional da educação certa competência e flexibilidade didática, dinamismo intelectual e pragmático em suas aulas, a fim de atender também à inclusão. E nisso, vimos que nem todos os professores saem das universidades suficientemente preparados para desenvolverem a práxis didática-pedagógica, em ambientes desafiantes, nos seus mais variados níveis de aprendizagem.

O acesso à leitura fora da escola é ainda um fator complicado para a maioria dos estudantes, haja vista o elevado valor financeiro na aquisição de livros, o qual afugenta os pais, e, além disso, a ausência da cultura ao ato de ler da família, que não vê importância em livros,

eliminando-os do orçamento familiar. A leitura *on-line*, que poderia ser uma alternativa em tempos de grandes avanços tecnológicos, também é desigual na medida em que o acesso não chegou a todos. Além do mais, os alunos precisam ser estimulados e direcionados na difícil tarefa de selecionar leituras pertinentes, dentro de um redemoinho de informações soltas na Internet.

Como pudemos ver, a grande maioria das escolas públicas enfrenta desafios no processo de acessibilidade à leitura e à escrita para seus educandos. Mas, insistimos: que caminhos podemos tomar na tentativa eficaz de amenizar os impactos negativos da falta de interesse pela leitura literária na escola? Neste artigo, buscamos um norte, baseando-nos nos estudos de alguns teóricos que também pesquisam acerca da leitura literária e seu papel social na formação leitora, tais como Jauss (1994), Zilberman; Rosing (2009), Gregorin (2009), Cossson (2012), Colomer (2003), dentre outros.

### **Desafios no acesso à leitura**

A leitura propicia ao leitor uma maneira de participar ativamente do mundo civilizado, de entender e refletir contextos, exercer efetivamente a cidadania, lutar pelos direitos sem descumprir os seus deveres. Ser letrado é uma forma de se representar no mundo. Segundo Zilberman e Rosing (2009, p. 30), “Compreendida de modo amplo, a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca”. Dessa forma, a leitura pode servir para informação utilitária, conhecimentos científicos, históricos e culturais, leitura do mundo e também para o lazer/prazer. Como competência das mais valorizadas pela sociedade, o ato de ler, para quem não o possui, pode significar exclusão social. Podemos ler para escolher o ônibus, para nos informar, para entretenimento, para adquirir conhecimento, ter acesso aos bens culturais, bem como, ler o olhar ou o comportamento das pessoas, ter percepção do que nos rodeia.



No entanto, a cada ano, deparamo-nos com dados estatísticos das mais diversas instituições de pesquisa sobre a leitura, dados que deixam o profissional da educação preocupado com o ensino neste país, questionando-se se a contribuição do seu trabalho faz alguma diferença no ensino. A situação parece, às vezes, não melhorar e os esforços empenhados parecem ser em vão. Citamos uma dessas recentes pesquisas cujos dados podem nos ajudar a entender a gravidade do problema e refletir sobre as possíveis soluções para ele. A referida pesquisa pode ser encontrada no *site* do Instituto Pró-livro<sup>4</sup>.

### **O hábito de leitura dos brasileiros**

A pesquisa intitulada *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada pelo IBGE Inteligência, a pedido do Instituto Pró-Livro, publicada em 2016 - um dos últimos estudos disponíveis sobre o tema - revelou as características leitoras atuais do país. A pesquisa, que ocorre a cada quatro anos, mostrou um aumento do número de leitores no Brasil se comparada à pesquisa anterior, de 2011. Se em 2011 os leitores representavam 50% da população, em 2015 eles somaram 56%. Foi considerado leitor, para a pesquisa, o indivíduo que leu, total ou parcialmente, um livro nos últimos três meses.

Alguns dados convêm serem comentados, no que se refere à cultura leitora dos brasileiros, à leitura em meios digitais e ao hábito de leitura dos professores. Mesmo que o índice geral da pesquisa tenha melhorado em relação à pesquisa anterior, já adiantamos que a realidade dos dados ainda é deficitária.

Os dados foram retirados do próprio *site* do Instituto Pró-Livro. A pesquisa é ampla e traz informações bastante pertinentes para o público docente. Quanto à ausência da cultura leitora:

1 - O brasileiro lê apenas 4,96 livros por ano. A média anterior era quatro livros anuais.

2 - 30% dos entrevistados nunca comprou um livro.

3 - A leitura ficou em 10º lugar entre as opções escolhidas para se fazer no tempo livre. Até mesmo a opção “não fazer nada, descansar e dormir” (15%) ganharam do item “ato de ler”.

4 - 30% gostam muito de ler. 43% gostam um pouco e 23% não gostam de ler. Os dados melhoraram em relação à última pesquisa.

5 - A falta de tempo figura como fator determinante na resposta dos entrevistados (32%). E Não gosta de ler (28%).

Os dados demonstram que os brasileiros leem pouco e que não manifestam interesse em comprar livros. Vale ressaltar que o acesso aos livros ainda é bastante limitado no país devido, entre outros motivos, ao alto preço e às condições das bibliotecas públicas, por vezes, precárias e/ou defasadas. De todo modo, o acervo que está disponível também não é lido pela ausência de interesse, como pudemos concluir do terceiro dado apresentado, o qual evidencia que o ato de ler não é visto como prazeroso, nem parece importante na aquisição de informações e conhecimento. Mesmo que 30% dos leitores entrevistados gostem muito de ler (e leem pelo prazer), outros, dados assustadores, 23% afirmam que não gostam, ou seja, nunca leem livros em seu tempo livre.

De modo geral, percebemos nos dados da pesquisa que o hábito de leitura dos brasileiros é culturalmente raso, limitando, assim, o acesso que teriam ao conhecimento e a tudo que a ele envolve: capacidade de comunicação; capacidade de raciocínio, análise e debate sobre diversos assuntos; conhecimento dos direitos e deveres; atuação cidadã na sociedade; consciência política e criticidade dos fenômenos sociais.

É como nos afirma Gregorin Filho (2009, p. 51), “Aprender a ler e utilizar-se da literatura como veículo de informação e lazer promove a formação de um indivíduo mais capaz de argumentar, de interagir com o mundo que o rodeia e tornar-se agente de

modificações na sociedade em que vive”. Ou seja, o repertório cultural do indivíduo ficará comprometido se, ao invés do ato de ler, ele preferir “não fazer nada, descansar e dormir”, como nos mostra o terceiro dado apresentado acima, presente no *corpus* da referida pesquisa.

Entendemos que para sair do “estado de ignorância” é preciso ter apreço pelo conhecimento, pela ciência, pela história, pela cultura geral. Atividades como a visita a teatros, museus; apreciar um bom livro e uma boa música podem levar a pessoa a ter curiosidade em observar e aprender, em saber conduzir seu discurso, em se posicionar politicamente, ouvir e analisar os discursos alheios. E assim entender o seu papel e a sua função na sociedade. Isso requer leitura de mundo, conhecimento geral e leitura literária: “[...] a experiência da literatura proporciona uma forma singular, diferenciada, de dar sentido ao mundo e a nós mesmos. É por isso que o contato com a literatura é tão fundamental ao desenvolvimento do ser humano” (ZILBERMAN; RÖSING, 2009, p. 70). Basta o indivíduo tomar a atitude de tirar o livro da prateleira empoeirada da alienação.

A alienação cultural é responsável por fabricar indivíduos apáticos, zumbis sociais incapazes de contribuir para uma sociedade melhor; indivíduos que se deixam ludibriar pelos discursos falastrões e que votam em políticos corruptos; que são lesados em seus direitos por não os conhecer; que são direcionados pelo senso comum; que reproduzem os discursos alheios pela ausência de criticidade para formar o seu próprio. Esse indivíduo não leitor dorme o sono dos ignorantes, enquanto o mundo fervilha e alguém toma decisões por ele. Vemos aqui um círculo vicioso: se o indivíduo não lê, seu repertório cultural fica comprometido. E se não há repertório cultural, não vê valor nos hábitos de leitura. Caberia às instituições educacionais, sejam escolas ou universidades, a complexa missão de romper com esse ciclo pernicioso, se estiverem politicamente comprometidas com o ensino de qualidade. Para Zilberman:

A questão é saber se a escola brasileira, hoje, está preparada para o exercício dessa tarefa. A menção à crise da leitura, tão frequente em diagnósticos de procedência diversa (PISA, SAEB, entre outros), reflete uma crise da escola em decorrência da parceria historicamente estabelecida entre o ensino e a aquisição das habilidades de ler e escrever. (*Apud* ZILBERMAN; RÖSING, 2009, p. 28).

A crise da leitura reflete a crise da escola como um todo. A escola, muitas vezes é vista como uma instituição social ultrapassada, sobretudo em seus métodos de ensino, então, o professor deve preparar-se para conseguir lidar com a concorrência trazida pelas novas tecnologias.

Voltando à pesquisa, alguns dados nos causaram preocupação quando apontaram para o que os brasileiros estão lendo, em relação aos títulos/gêneros: No quesito *Últimos livros mais lidos*, vimos que a *Bíblia* é o livro mais citado, seguido de *Diário de uma banana*. O restante da lista é predominantemente da linha autoajuda e religioso: *Casamento Blindado*, *A culpa é das estrelas*, *Cinquenta Tons de Cinza*, *Ágape*, *Esperança*, *O monge e o executivo*, *Ninguém é de ninguém*, *Cidades de papel*, etc. Entre os livros mais marcantes, além dos religiosos que lideram a lista, encontram-se clássicos da literatura infantojuvenil, como *O pequeno príncipe*, *Turma da Mônica*, *O sítio do Pica-pau amarelo*, *Meu pé de laranja lima*, e outros mais modernos, como *Harry Potter*, *Crepúsculo* e o, já citado, *Diário de um Banana*.

Contudo, existe progresso e parece que o hábito de leitura está crescendo, embora devagar. Entre as principais motivações para ler um livro, aparece o gosto pela leitura em primeiro lugar (25%). Os dados mostram, ainda, que adolescentes entre onze e treze anos são os que mais leem por gosto (42%). Essa informação nos mostra que o prazer na leitura é o elemento motivador que leva, tanto adultos, quanto adolescentes a lerem. Talvez esse seja o ponto que a escola deva se atentar, uma vez que os alunos só leem se o ato de leitura for significativo a eles. Sentimos, então, que uma das estratégias



para melhorar os índices pode ser o de não forçar leituras, mas sim partir das que mais lhes atraem.

Assim, uma das alternativas estratégicas é atrair a atenção desse público para obras mais complexas, valendo-se da curiosidade inerente à infância e à adolescência. Isso dependeria da habilidade metodológica do professor em abordar obras, menos populares, de forma que despertem nos alunos a curiosidade sobre elas.

Muitas vezes, a escola, em sua prática, propõe aos alunos, ainda imaturos como leitores, a lerem livros do cânone. Muitos desses livros, embora importantes, para esses alunos parecem cansativos e desmotivadores, devido apresentarem um vocabulário de uma época remota e enredos descontextualizados, fatores que podem cercear o hábito de leitura. Por isso a importância da motivação temática, prévia. Também entendemos que o professor deve apresentar para seus alunos não apenas livros de fácil compreensão, tais como os clássicos adaptados, muito divulgados atualmente. Segundo Gregorin Filho:

A resposta é simples: só se forma leitores por meio de atividades de leitura, e estas devem ser compatíveis com a competência de leitura do indivíduo, **mas devem oferecer meios e estímulos para que o leitor vença outras etapas**, consiga decifrar novos códigos e se torne cada vez mais plural. (2009, p. 89). (Grifo nosso).

Por isso, o avanço para o desenvolvimento do potencial do leitor deve se dar de forma gradual, considerando a competência leitora dos alunos, oferecendo-lhes, primeiramente, textos com estrutura e conteúdo interessantes e prazerosos. E, à medida que desenvolvem sua competência leitora, então, deve ser-lhes apresentadas as obras mais complexas que podem levá-los às camadas de leitura mais profundas. Textos cujos temas sejam capazes de mexer com o “horizonte de expectativa”<sup>5</sup> dos alunos e lhes proporcionar experiência estética, por meio da identificação deles com essas obras. (JAUSS, 1994, p. 28).

Outros dados da pesquisa sobre o uso da tecnologia para o ato de leitura se mostraram interessantes, tais como: 59% dos entrevistados nunca tinham ouvido falar em *e-book*, portanto, a maioria dos brasileiros ainda não conhece o livro digital. Mesmo assim, houve crescimento no uso desse recurso: em 2011 eram 30% que já tinham ouvido falar; em 2015, 41%. Dos que leem digitalmente, usam como dispositivo de leitura o *smartphone* (56%). Dos *e-books* baixados, na sua grande maioria gratuitamente, 47% são de literatura, seguidos dos técnicos, 33%. Tais dados mostram-se positivos. Mesmo assim, considerando que estamos em plena Era Digital, os dados acusam que nem todos têm acesso ao universo da Internet. Ou, se têm, não o utilizam para a leitura.

Um dado positivo para a tecnologia digital é que um, em cada três leitores do total da pesquisa, declarou ter lido um *e-book*. Vale lembrar que a pesquisa abrangeu leitores e não leitores. Sendo os primeiros considerados os indivíduos que leram, total ou parcialmente, um livro nos últimos três meses.

Sobre os hábitos de leitura dos professores, o resultado da pesquisa mostrou:

1 - Na pergunta sobre qual último livro lido ou que está lendo, o primeiro lugar, disparado, foi a Bíblia (22%), seguidos de títulos de autoajuda e religiosos.

2 - 50% dos professores declararam que não estão lendo livro algum, no momento.

3 - 63% dos professores gostam muito de ler. E 31% declararam gostar um pouco. Enquanto que 6% disseram não gostar de ler.

4 - 67% Dos entrevistados alegaram que não houve uma pessoa que os incentivasse à leitura em sua trajetória. Mas, dos 33% restantes que tiveram incentivo para a leitura, a mãe ou representante do sexo feminino, foi a principal responsável (11%), seguida pelo professor (7%).

Os dados estatísticos acima falam por si e renderiam muitas reflexões, porém, fixaremos nosso olhar a alguns deles. A pesquisa dá indícios de que, em seu tempo livre, o professor raramente lê, assim como a maioria dos brasileiros, ou seja, o perfil dos professores é muito parecido com o dos demais entrevistados. E os poucos que leem, citaram como preferidos os títulos de autoajuda e religiosos. Ou seja, os livros de literatura e de atualização profissional, imprescindíveis na profissão, são relegados.

Se o professor não tem o hábito de leitura, como poderá contribuir na formação leitora de seu aluno? O professor tem o poder de influenciar nos hábitos de leitura, mas precisará, antes, ser um professor-leitor apto a despertar o interesse de leitura nos seus alunos: ter um repertório para indicar; ter sugestões adequadas a cada faixa etária e ao nível de leitura dos alunos, etc. “O papel daquele que trabalha com educação é fomentar todas as possibilidades de visão de arte e de mundo”. (GREGORIN FILHO, 2009, p. 76). Mas, como fazer isso, se o agente responsável por essas transformações nos alunos também não foi atingido por essas transformações, em sua formação?

Pensamos que a figura do professor deva ter mais influência sobre a formação dos hábitos de leitura de seus alunos. No entanto, segundo a pesquisa, apenas 7% do total dos entrevistados viram o professor como incentivador da sua formação leitora. Esse último dado somado à cultura não leitora do profissional da educação, explica, em parte, o motivo pelo qual os índices de leitura são baixos e os esforços investidos para amenizar o problema trazem resultados mínimos.

Dentre os possíveis motivos para essa realidade acima anunciada podemos enumerar: formação deficiente na graduação; falta de tempo suficiente para o preparo das aulas, ocasionado pela dupla jornada dos profissionais para compensar os baixos salários; pouco incentivo do poder público. Mas, entre muitos outros motivos, podemos, ainda, citar o de cunho cultural. Grande parte dos

brasileiros não tem a cultura do hábito de ler. Não valoriza a leitura, não vê importância nesse ato tão importante para a aquisição de conhecimento e ampliação da consciência crítica. Aliás, no geral, não valoriza a escola, os estudos e os professores. Muitos não acreditam que a escola possa ajudar a melhorar a sua situação de pobreza, tanto financeira, quanto cultural. O grande desafio da instituição escolar é ajudar a romper com essa realidade, a qual condena o indivíduo, muitas vezes, a uma vida igualmente sofrida e alienada. É nesse sentido que a escola, por meio da literatura, pode promover a transformação desses indivíduos em cidadãos conscientes de sua realidade e de seu papel no mundo, tornando-os capazes de acreditar em si mesmos como agentes transformadores da sociedade. Mas, antes, o empenho das políticas públicas para uma possível solução do problema da pouca leitura, no nosso entendimento, deve ser direcionado à formação contínua e valorização dos professores. De forma que estes possam ser capacitados no sentido de desenvolver nos estudantes o gosto pela leitura e a competência leitora dos mesmos.

No contexto do ambiente escolar, a leitura compreende competência primordial a ser desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) destinados ao Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental preveem a seguinte proposição em relação à leitura:

No processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno: leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade; compreenda a leitura em suas diferentes dimensões, o dever de ler, a necessidade de ler e o **prazer de ler**. (PCN, 1998, p. 50 – 51). (Grifo nosso).

Isso é reforçado pelo que recomenda as Orientações Curriculares (OC) para o Estado de Mato Grosso para o 3º Ciclo do Ensino Fundamental:

O desenvolvimento de capacidades de leitura e de escrita é indispensável no processo da compreensão da realidade para o exercício da cidadania como uma das condições para a transformação social. Pela leitura, o estudante tomará contato não apenas com conhecimentos produzidos à sua volta, podendo construir um panorama da realidade em que vive, e empregá-los nos textos que vier a produzir, **mas também com o prazer estético proporcionado pelos textos literários**. (2012, p. 44). (Grifo nosso).

Vimos nas duas citações dos documentos acima, dentre critérios igualmente pertinentes, como capacidade linguística e exercício da cidadania, o prazer de ler também é destacado, pois, constitui agente motivador para as práticas de leitura em sala de aula.

### **Leitura do texto literário na escola**

O trabalho com a leitura no ambiente escolar deve levar em conta a recepção do receptor/aluno diante da obra literária. É o que propõe a vertente teórica da Estética da Recepção (1994), a partir da abordagem desenvolvida por Hans Robert Jauss, em 1967. Os estudos da recepção ampliaram o espaço do leitor, dando-lhe relevância como elemento constitutivo da tessitura literária - antes restrito ao autor e à obra – oferecendo-lhe protagonismo em relação à produção de sentidos de uma obra. O texto literário não sobrevive sem um público, uma vez que este - a princípio - é o destinatário daquele.

Dessa forma, ao considerar a figura do receptor no processo da leitura do texto literário, as sete teses de Jauss cumprem papel fundamental no sistema literário por entender a Literatura numa relação dinâmica entre autor, obra e leitor baseando-se no carácter estético e histórico da literatura.

[...] a relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor

estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética. (JAUSS, 1994, p. 23).

O leitor deixa de lado seu papel passivo diante do texto e passa a ter uma competência para além do simples ato de ler. Advém dele a interpretação e a constituição dos sentidos do texto.

Um dos postulados básicos de Jauss (1994) trata do “horizonte de expectativa”, marcado pelo conhecimento prévio do público leitor. Tal conhecimento determina a recepção da obra, de forma que, para o autor (*IBIDEM*, 1994, p. 31), quanto maior for a distância entre a expectativa do leitor e a obra, maior poderá ser seu valor artístico, uma vez que a característica inovadora e provocativa da literatura dialoga com as experiências do leitor. Portanto, a obra pode provocar estranhamento ou rompimento dessa expectativa promovendo, assim, a experiência estética.

A maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua apreciação, atende, supera, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial oferece-nos claramente um critério para a determinação de seu valor estético. (JAUSS, 1994, p. 31).

A sétima tese do autor faz uma relação entre literatura e vida, em que a primeira cumpre uma missão social devido ao seu caráter emancipador e abre caminho para a experiência estética.

A função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo, e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social. (JAUSS, 1994, p. 50).



Dessa forma, a experiência estética advém da relação feita pelo leitor entre a leitura literária e sua própria vida, de tal forma que este é levado a questionar comportamentos sociais e a pensar possíveis soluções para os problemas de sua vida. Segundo Jauss, (1994, p. 52), “[...] a experiência da leitura logra libertá-lo das opressões dos dilemas de sua práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas”.

Conforme Regina Zilberman (1989, p. 57), os estudos de Jauss levam à experiência estética que compreende três atividades simultâneas e complementares: a *poiesis*, a *aisthesis* e a *Katharsis*. A *poiesis* aponta para a importância do leitor como coautor da obra literária; a *aisthesis* compreende o prazer estético advindo de uma nova percepção de mundo devido ao novo conhecimento adquirido, e a *Katharsis* aborda o prazer proveniente da recepção a qual mobiliza novas maneiras de pensar e agir sobre o mundo.

Nesse sentido, para Jauss (*IBIDEM*, p. 57), o texto é produto do leitor, que constrói seu sentido no processo da leitura. Processo pelo qual, o leitor tem “prazer de se sentir coautor da obra”; provocado por ela, sente o “feito de renovação da percepção do mundo circundante”; e, é provocado e levado à “transformação de suas convicções” e a “uma visão mais ampla” e crítica do mundo (ZILBERMAN, 1989, p.57). A autora nos lembra ainda que, para a concretização da experiência estética, é imprescindível o processo de identificação do leitor com a obra.

Outro teórico da recepção, Wolfgang Iser (1996), analisa os efeitos da obra literária provocados no leitor, por meio da leitura. Para o autor, “O papel do leitor representa, sobretudo, uma intenção que apenas se realiza através dos atos estimulados no receptor. Assim entendidos, a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente ligados”. (ISER, 1996, p. 75). Assim, há uma relação dialógica em que o autor fornece pistas que permitem ao leitor deslocar os sentidos do texto, constituindo a interpretação deste.

No entanto, a interpretação do texto não é um ato subjetivo, livre de condicionantes textuais. Os sentidos podem ser muitos, mas não qualquer um. Teresa Colomer nos lembra:

[...] é certo que o texto está repleto de elementos não ditos, que o leitor deve preencher, mas estes espaços não se oferecem à imaginação arbitrária: o texto tem que ter previsto a interpretação do leitor através de seus próprios mecanismos de geração de sentido. (2003, p. 96).

Nesse sentido, observamos que mesmo com o protagonismo dado ao leitor, ainda há de se considerar os pressupostos textuais para a geração de sentido. Além disso, a autora concorda com Iser (1996, p.75) ao afirmar que a estrutura do texto (leitor implícito) deixa lacunas que serão preenchidas pelo leitor. Quando este interage com o texto literário, torna-se capaz de entender “as pistas” deixadas pelo autor e completar os espaços e lacunas da obra, numa dinâmica de coautoria.

Retomando o papel social da literatura, citado na sétima tese de Jauss, já mencionada, sabemos que ela – a literatura – muito contribui na formação humana de nossos alunos, porque proporciona diversos caminhos de se conhecer as coisas, as pessoas e o mundo, assim o texto literário possui um caráter humanizador, isto é:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p. 180).

Tornar-se mais humano significa compreender a sociedade que nos circunda e saber enfrentar os problemas advindos das relações sociais. A leitura de textos literários pode aguçar a sensibilidade que



permite o questionamento do mundo e o desejo de mudança da condição de mediocridade que aflige o ser humano. Ou seja, é o que Antônio Cândido (2004, p.180) trata por processo de humanização pela arte. Por isso, o texto literário adquire relevância nas atividades de ensino, sendo apresentado como um direito humano, tão fundamental como qualquer outro presente na Constituição Federal.

Diante disso, notamos que a Literatura é capaz de transformar a compreensão de mundo do leitor quando este se identifica com a obra. Por isso, a importância de haver a preocupação de professores quanto à seleção de textos literários significativos, a serem ofertados aos alunos. Textos que se aproximam da realidade do público leitor, e que, ao mesmo tempo, acrescentem conhecimento cultural, tragam reflexão sobre suas ações e promovam atitudes perante o mundo. Essa relação de identificação com a obra retoma os estudos de Jauss (1994, *passim*) – supracitados - quando ratifica o papel social da literatura.

Na mesma direção, Rildo Cosson (2012, p. 23) questiona como a escola pode trabalhar a literatura de forma que esta cumpra seu papel social no âmbito escolar. Para o autor, a leitura literária escolar deve ser sistematizada, pois, atende a um objetivo social prático: a formação de leitores.

Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (*IBIDEM*, 2012, p. 23).

Poderíamos, então, indagar se esta didatização da literatura poderia “matar” o texto e afastar o leitor-aluno do universo literário. Sobre isso Cosson propõe:

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. (*IBIDEM*, 2012, p. 23).

O cuidado de não descaracterizar a literatura no ambiente escolar deve-se ao fato de que, muitas vezes, a leitura literária é pautada em “[...] atividades extraclases, constituídas de resumos, ficha de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras”. Ou seja, os recursos de linguagem próprios do texto literário que foram, cuidadosamente, selecionados pelo autor ao compor a obra de acordo com o efeito pretendido, não são devidamente explorados em sala de aula. Além disso, “[...] predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos [...]”. (*IBIDEM*, 2012, p. 22). Quando a atividade de leitura do texto literário não faz uma análise das especificidades desse tipo de linguagem, temos a descaracterização da literatura. O autor propõe o letramento literário como alternativa para um ensino centrado na formação do leitor e, para isso, o acesso às obras literárias é o primeiro passo, pois, “[...] o letramento literário requer o contato direto e constante com o texto literário [...]. À escola e ao professor cabem, pois, disponibilizar espaços, tempo e oportunidades para que esse contato se efetive”. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74).

Ou seja, promover a acessibilidade ao material literário é o primeiro passo na direção do letramento literário. Para Paulino e Cosson (2009, p. 67), o Letramento Literário pode ser definido “[...] como o processo de apropriação da literatura como construção literária de sentidos”, ou seja, o letramento “[...] trata-se de apropriação, isto é, um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura”. Nesse sentido, questionamos e procuramos refletir sobre como deve ocorrer essa apropriação do literário na escola.

Só se aprende a ler, lendo. Para Gregorin Filho (2009, *passim*) é de fundamental importância os professores levarem os alunos a terem acesso ao material literário. Para que isso ocorra, a escola e o professor de Língua Portuguesa devem propor atividades que acrescentem poder interpretativo a seus alunos:

Trabalhar com literatura infantil em sala de aula é criar condições para que formem leitores de arte, leitores de mundo, leitores plurais. (...) oferecer e discutir literatura em sala de aula é poder formar leitores, é ampliar a competência de ver o mundo e dialogar com a sociedade. (GREGORIN FILHO, 2009, p. 78).

O contato direto com materiais literários, adequados à idade dos alunos, num ambiente apropriado à leitura – dever da escola, somado ao estímulo necessário para introdução de tais materiais com a finalidade de aguçar a curiosidade e a imaginação – dever do professor, constituem pilares edificadores que podem transformar a realidade de leitura dos nossos alunos.

## **Conclusão**

Cientes dos inúmeros desafios que a educação brasileira enfrenta, buscamos estratégias de ensino que efetivamente envolvam os discentes no processo de formação de leitores.

Os estudos explanados neste artigo apontam alguns caminhos que viabilizam a prática de leitura literária nesse ambiente. Vimos que os textos que se aproximam da realidade do público leitor têm mais chances de causar curiosidade e o prazer durante a leitura. No entanto, tais textos devem, ao mesmo tempo, acrescentar conhecimento cultural e trazer reflexão sobre suas ações e atitudes diante o mundo. Afinal, a literatura tem essa função social, que ocorre por meio da identificação do leitor com a obra lida. É pela associação

da obra com a sua vida que o leitor reage ao “horizonte de expectativas”, que leva à experiência estética.

Também apreendemos dos estudos que o papel do professor na formação leitora dos alunos é indispensável na medida em que ele promova o acesso ao material literário; agencie discussões acerca da literatura, na sala de aula; e indique leituras apropriadas à maturidade leitora dos discentes. Vale lembrar que os investimentos na formação acadêmica desse profissional podem garantir o sucesso de todo o processo de formação de alunos leitores.

Os estudos também assinalam o cuidado de não descaracterizar a literatura no ambiente escolar, uma vez que, muitas vezes, a leitura literária é pautada em atividades curriculares, de cunho unicamente avaliativo, fato que compromete a exploração de recursos próprios da linguagem literária que foram, cuidadosamente, selecionados pelo autor ao compor a obra de acordo com o efeito pretendido.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998).

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004.

COLOMER, Tereza. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura. In: ZILBERMAN, Regina, ROSING, Tania M. K. Orgs. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. Coleção Leitura e formação.



COSTA, Maria Cristina Castilho. A leitura das imagens. In: ZILBERMAN, Regina, ROSING, Tania M. K. orgs. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e formação)

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 4ª edição (2015). Disponível em: <[prolivro.org.br/home/.../2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_-\\_2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/.../2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf)>

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

ISER, Wolfgang. Problemas da teoria da literatura atual. In: LIMA, Luiz Costa (Org). **Teoria da literatura em suas fontes**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

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

\_\_\_\_\_. La Jouissance esthétique. Les expériences fondamentales de la poiesis. de l'aisthesis et de la catharsis. **Poétique**. 10<3>:261-74. 1979.

MATO GROSSO. Lei Estadual nº 10.232, de 29 de dezembro de 2014. **Torna defeso, para uso não pedagógico, o uso de aparelhos/equipamentos eletrônicos em sala de aula do ensino fundamental e médio do Estado de Mato Grosso**. Diário Oficial de Mato Grosso. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/-2014.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2-17.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Objetivos de aprendizagem para escolas de ensino fundamental 2017. In: **Orientativo Pedagógico 2017**. Disponível em: <<http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/ORIENTATIVO-PEDAGOGICO.pdf>>. Acesso em: 12 de maio de 2017.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

## Notas

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 “This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) Finance Code 001.

<sup>4</sup> Disponível em: <prolivro.org.br/home/.../2016/Pesquisa\_Retratos\_da\_Leitura\_no\_Brasil.pdf>

<sup>5</sup> Conforme Hans Robert Jauss, estudioso da Estética da Recepção (vertente literária que estuda a recepção do público diante da obra), o “horizonte de expectativa” ocorre quando o leitor projeta certa expectativa em relação à obra. Nisso ele aciona, na leitura, seu saber prévio, seu repertório cultural. Essa expectativa pode tanto ser atendida, como pode ser rompida durante a leitura. (JAUSS, 1994)

Recebido em 22/06/2020

Aceito em 28/07/2020

