



<http://dx.doi.org/10.30681/real.v11i2.2950>

LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A AÇÃO DOCENTE

Cleber Ferreira GUIMARÃES¹ (SEMED)

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo, a partir de uma revisão teórico-bibliográfica, refletir sobre a importância da mediação do professor no processo de ensino de leitura e do letramento literário. Partimos das pesquisas de Ferreira (2016); Guimarães (2016); Martins Neto (2015) e Trevizan (2017) para que pudéssemos discutir a produção de materiais didáticos de língua portuguesa distribuídos à Rede Estadual Paulista, bem como a presença e a abordagem dos gêneros textuais proposta em algumas coleções didáticas. As contribuições de Koch e Elias (2010); Parisotto e Trevizan (2012); Solé (1989); Trevizan (2017; 2004) as quais concebem a leitura como prática social (complexa) de construção de sentidos; os estudos de Amarilha (2006); Barbosa (2011); Cosson (2010; 2014) sobre letramento literário, nos levam à compreensão de que cabe ao professor refletir continuamente sobre sua prática pedagógica em relação à abordagem dos textos literários selecionados para leitura, nas aulas de língua materna para que as práticas de leitura literárias sejam contributivas à formação do leitor do texto artístico.

Palavras-chave: Leitura. Letramento literário. Formação docente.

ABSTRACT: The present study aims, from a theoretical-bibliographic review, to reflect on the importance of teacher mediation in the process of teaching reading and literary literacy. We start with Ferreira's research (2016); Guimarães (2016); Martins Neto (2015) and Trevizan (2017) so that we could discuss the production of Portuguese-language teaching materials distributed to the Paulista State Network, as well as the presence and approach of textual genres proposed in some didactic collections. The contributions of Koch and Elias (2010); Parisotto and Trevizan (2012); Solé (1989); Trevizan (2017; 2004) who conceive of reading as a social (complex) practice of sense construction; the studies of Amarilha (2006); Barbosa (2011); Cosson (2010; 2014) on literary literacy, lead us to the understanding that it is up to the teacher to continually reflect on his pedagogical practice in relation to the approach of literary texts selected for reading, in the mother tongue classes so that the literary reading practices are contributory to the formation of the reader of the artistic text.

Keywords: Reading. Literary literacy. Teacher training.

1. Introdução

¹ Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE, SP); especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela UNIASSELVI-SC; pós-graduado em Educação Especial Inclusiva- UNIASSELVI-SC; graduado em Letras (UNIESP, SP). É professor de Língua Portuguesa, concursado na Secretaria Municipal de Educação, Campo Grande/MS. Contato: cleber_blod@hotmail.com



A temática “ensino de leitura” vem sendo discutida há muito tempo, haja vista a valorização cultural da competência leitora (e escritora) nas mais variadas interações sociais.

Sabemos que a prática de leitura está presente em diversos espaços, principalmente naqueles destinados à escolarização: da alfabetização à pós-graduação. Nesse sentido, vários são os estudiosos que têm refletido sobre o assunto a fim de encontrar caminhos teóricos e metodológicos para a melhoria da qualidade nos modos de ensino de leitura.

O professor de língua e literatura, em sua prática profissional, se encarrega de selecionar textos (e às vezes fragmentos) com o intuito de propiciar o contato dos alunos com esses materiais discursivos. O texto literário, assim, se destaca nas interações didáticas. Porém, percebemos que ainda existem equívocos teórico-metodológicos nas práticas de leitura e de mediação do texto artístico.

Segundo Parisotto e Trevizan (2012, p. 153), “a escola é um espaço privilegiado para a formação leitora dos alunos e, talvez, o único conhecido por aqueles que não foram oferecidas, pelas famílias, as condições necessárias para tal formação”.

Antunes (2009, p. 201), partindo do pressuposto de que a escolar é esse “espaço privilegiado”, acredita, também, que “formar leitores, desenvolver competências em leitura e escrita é uma tarefa que a escola tem que priorizar e não pode sequer protelar”.

Logo, o professor precisa refletir sobre o processo de formação de leitores, bem como sobre sua função de mediador cultural. Para Silva (2003, p. 51), o docente, como mediador cultural, tem como função mediar “objetos e eventos culturais” que estão a seu alcance. Em outras palavras, o professor precisa possibilitar o contato dos alunos com obras e textos literários que possam contribuir na formação cultural dos discentes, uma vez que “ser mediador de leitura é conseguir compartilhar com a criança (OLIVEIRA, 2010a, p. 51).

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo geral refletir sobre a importância da mediação do professor no processo de ensino de leitura e letramento literário. Tomamos como base as pesquisas de Ferreira (2016); Guimarães (2016); Martins Neto (2015) e Trevizan (2017) para que pudéssemos discutir a produção de materiais didáticos de língua portuguesa distribuídos à Rede Estadual Paulista, bem como a presença e a abordagem dos gêneros textuais proposta em algumas coleções didáticas. Partindo das contribuições de Koch e Elias (2010); Parisotto e Trevizan (2012); Solé (1989); Trevizan (2017; 2004) as quais concebem a leitura como prática social (complexa) de construção de sentidos; dos estudos de Amarilha (2006); Barbosa (2011); Cosson (2010; 2014) sobre letramento literário, compreendemos que cabe ao professor refletir continuamente sobre sua prática pedagógica



em relação à abordagem dos textos literários selecionados para leitura, nas aulas de língua materna. Além disso, é necessário que o docente tenha sólida formação teórica, pautada nos estudos semióticos (histórico-culturais), para que as atividades de mediação de leitura sejam produtivas, levando os alunos à apreensão total dos sentidos do texto e à percepção das especificidades do discurso estético, ou seja, ao letramento literário, abandonando, por assim dizer, a leitura trivial (literal) do texto aclamado literário.

Este estudo organiza-se em três seções principais. Inicialmente, apresentamos algumas considerações a respeito da leitura e o papel do leitor numa perspectiva histórico-cultural. Na sequência, discutimos as especificidades do letramento literário e as singularidades do texto artístico. Posteriormente, enfatizamos a importância do professor no processo de mediação de leitura e na formação do leitor; além disso, mostramos alguns percalços e possibilidades para que o docente consiga propor atividades produtivas de leitura com o intuito de formar leitores crítico-reflexivos. Por fim, nas considerações finais, apontamos algumas contribuições para a melhoria dos modos de ensino de leitura com vistas à formação de leitores do texto literário.

2. Leitura e leitor: uma perspectiva histórico-cultural

Primeiramente, devemos compreender que a leitura é uma atividade que extrapola a mera decodificação de signos linguísticos, ou seja, não se trata de um exercício mecânico (KLEIMAN, 2007; ORLANDI, 2000).

Assim, nesse texto, concebemos a leitura na perspectiva semiótica, isto é, como prática social de construção de sentidos textuais, portanto, atividade interativa, complexa e dialógica (TREVIZAN, 2000).

Cabe, agora, esclarecermos o que é Semiótica. Segundo Santaella (2006, p. 13), é a ciência que investiga todo tipo de linguagem e “que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido”.

Trevizan (2004, p. 149), na mesma linha de raciocínio, explica que a Semiótica é “a ciência dos signos, ou seja, a ciência de toda (s) a (s) linguagem (s)”. Desse modo, reconhecemos o texto literário como uma das linguagens possível de análise sob o viés semiótico. Assim, acreditamos que essa Ciência seja primordial na formação do professor de língua e literatura, pois pode auxiliá-lo em suas práticas de ensino de leitura e de formação do leitor do texto estético.



Na perspectiva semiótica, histórico-cultural de Vigotski² (1998), o homem é entendido como sujeito ativo, pois interage dialética e intencionalmente com o meio físico e social em que vive com o objetivo de satisfazer suas necessidades, já que as características que o humanizam “resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural” (REGO, 2014, p. 41).

Lucci (2006, p. 7), estudioso da teoria de Vygotsky, esclarece que “a teoria do desenvolvimento vygotskyana parte da concepção de que todo organismo é ativo e estabelece contínua interação entre as condições sociais, que são mutáveis, e a base biológica do comportamento humano”. O autor afirma ainda que Vygotsky “observou que o ponto de partida são as estruturas orgânicas elementares, determinadas pela maturação. A partir delas formam-se novas e cada vez mais complexas”; desse modo, “o processo de desenvolvimento segue duas linhas diferentes em sua origem: um processo elementar, de base biológica, e um processo superior de origem sociocultural”.

De acordo com Vigotski (1998, p. 43), “a criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala”; assim, “o imediatismo da percepção “natural” é suplantado por um processo complexo de mediação [...]”.

Temos, nessa perspectiva, a linguagem como mediadora do sujeito no mundo. Lucci (2006, p. 7) explica que a linguagem pode ser definida como “um sistema simbólico, elaborado no curso da história social do homem, que organiza os signos em estruturas complexas permitindo, por exemplo, nomear objetos, destacar suas qualidades e estabelecer relações entre os próprios objetos”.

Desse modo, compreendemos a relevância sociocultural da linguagem, uma vez que “é pela linguagem que os seres humanos interagem não somente entre si, mas com o ambiente, com a história, apropriando-se da cultura” (COSTAS; FERREIRA, 2011, p. 211).

Vigotski (1998) ressalta a importância da linguagem como meio de interação social, de apropriação e construção de cultura. O homem se utiliza de signos para se apropriar dos objetos e formas histórica e culturalmente elaborados. O psicólogo russo explica que “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos

² O sobrenome do autor foi transliterado, nesse texto, de acordo com a referência consultada, pois há traduções do russo e traduções feitas do russo para o inglês e depois para o português.



enraizados na cultura”. Em outros termos, os signos desenvolvem no ser humano processos psicológicos superiores calcados em aspectos histórico-culturais. Para Rego (2014, p. 42), estudiosa da semiótica vygotskyana, a linguagem “é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultural humana”.

Segundo Vygotsky (1993), a criança antes mesmo de passar por processos formativos sistematizados já apreende formas, gestos presentes em seu meio social; há, nesse sentido, um aprendizado natural que auxilia no desenvolvimento. Sobre o desenvolvimento, o autor define dois níveis:

O primeiro pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultados de certos ciclos de desenvolvimento já completados (VIGOTSKI, 1998, p. 111).

Nesse nível, o sujeito realiza atividades de forma autônoma, pois apresenta “funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1998, p. 113). A criança, nesse nível, resolve tarefas sem que haja a mediação de outra pessoa.

Para Vigotski (1998, p. 112) a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) é o segundo nível de desenvolvimento que caracteriza “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial” que pode ser determinado pela “solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Nesse sentido, “o desenvolvimento e a interiorização dos processos mentais superiores implicam uma forma de mediação que é profundamente influenciado pelo contexto sócio-cultural” (NOGUEIRA, 1994, p. 16).

Portanto, no processo de ensino de leitura e de formação do leitor, o professor terá que atuar na ZDP dos leitores a fim de que possa assumir a função de “companheiro mais capaz”, auxiliando os alunos na “solução de problemas” relacionados aos aspectos linguísticos e pragmáticos (de interpretação) dos textos lidos em sala de aula, já que a mediação “é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (OLIVEIRA, 1997b, p. 27)

Bakhtin (2014, p. 37), filósofo da linguagem, discute a natureza ideológica do signo e a dialogicidade da linguagem. Para o autor, o signo “é criado por uma função ideológica



precisa e permanece inseparável dela [...]”. O texto literário, nesse sentido, carrega resquícios ideológicos de seu contexto social de produção, uma vez que as palavras, segundo Bakhtin, “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (2014, p. 42).

A linguagem é dialógica porque os signos são construídos coletivamente, através da interlocução entre sujeitos historicamente situados; é, pois, “o resultado de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos (BAKHTIN, 2014, p. 34). Por conseguinte, “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (p. 34)”, no qual o homem está “a todo instante em alternância com os sujeitos no discurso, em situações reais numa vertente imediata de enunciados com outros indivíduos (RIBEIRO, 2014, p. 34). Nesse sentido, a linguagem/a palavra nunca é neutra, pois, segundo Ribeiro, “a réplica ativa na concepção da enunciação está diretamente ligada ao papel do *outro* no cenário discursivo”, desse modo, “a linguagem não é individual, descontextualizada e abstrata (p. 34)”, mas ideológica, contextualizada.

De acordo com Geraldi (2012, p. 41), a linguagem extrapola a simples ideia de ser transmissora de informações de um Eu/emissor a um Tu/receptor; ela é “o lugar de interação humana” que possibilita ao sujeito falante praticar ações “que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala”.

Fiorin (2009, p. 56) nos explica que nessa interlocução entre um Eu e um Tu (ambos situados em contextos concretos), “o sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que dão a conhecer a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas [...]”, sobretudo porque “a realidade não é heterogênea”, assim, “o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si”; portanto, “o sujeito é constitutivamente dialógico. Seu mundo interior é composto de diferentes vozes em relações de concordância ou discordância”, pois, “como está sempre em relação com o outro, o mundo interior não está nunca acabado, fechado, mas em constate vir a ser. O conteúdo discursivo da consciência vai alterando-se [...]”.

Partindo dessa perspectiva semiótica (histórico-cultural), Jouve (2002, p. 18) explica que a leitura é uma “atividade de antecipação, de estruturação e de interpretação”, pois, “o



sentido que se tira da leitura [...] vai se instalar imediatamente no contexto cultural onde cada leitor evolui”. Nessa perspectiva semiótica, “toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época”.

Fica evidente, nas palavras do autor, a relevância do contexto cultural para a construção dos sentidos do texto, bem como o papel ativo do leitor na busca desses sentidos textuais, uma vez que se trata de uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10) e, também, “na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo”.

O leitor, no ato de ler, precisa mobilizar “um vasto conjunto de saberes”, ou seja, conhecimentos, experiências anteriores à leitura. Koch e Elias (2010, p. 39) nos informam que “na atividade de leitura e produção de sentido, colocamos em ação várias estratégias sociocognitivas [...]”, armazenadas na memória do leitor.

Britto (1999, p. 84) explica que o ato de ler é uma atividade complexa, “intelectiva, através da qual os sujeitos, em função de sua experiência, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos escritos”.

Segundo Trevizan (2017, p. 238) “o leitor é um (co) produtor dos sentidos estabelecidos no texto pelo autor e que ambos, seres sociais, de forma dialógica, se constroem e são construídos na e pela linguagem do texto”. Assim, necessário se faz questionarmos se em suas práticas de mediação de leitura (de formação de leitores literários), os professores, da educação básica, estão concebendo a leitura como prática social (complexa), dialógica de construção de sentidos.

De acordo com Koch e Elias (2010) são três os tipos de conhecimentos os quais o leitor, na produção de sentidos, mobiliza no ato de ler: o conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e o conhecimento interacional.

O conhecimento linguístico se refere ao conhecimento que o leitor possui sobre a gramática e o léxico. Utilizando esse tipo de conhecimento, somos capazes de compreender “a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 40).



Além do conhecimento linguístico, devemos, na posição de leitores, ativar o conhecimento enciclopédico (de mundo); este, “refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo [...] bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 40).

O terceiro tipo de conhecimento (interacional) se desdobra em:

a) *ilocucional*: tem a ver com o reconhecimento dos objetivos ou propósitos do autor do texto, em determinada situação de interação verbal;

b) *comunicacional*: diz respeito à quantidade de informação, à seleção dos recursos linguísticos e ao gênero textual escolhido em uma situação comunicativa;

c) *metacomunicativo*: permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido;

d) *superestrutural*: se refere à identificação de modelos discursivos como exemplos adequados aos diferentes eventos da vida social (KOCH; ELIAS, 2010, p. 45-54).

Compreendemos, assim, o papel ativo do leitor na construção dos sentidos do texto; portanto, ao professor, caberá propor atividades significativas de leitura, já que desempenha o papel de “mediador entre os objetos e eventos culturais que devem estar a seu alcance, para que ele possa dar condições de, pelo menos, conhecer e dar a conhecer às crianças aspectos da cultura” (SILVA, 2003, p. 51).

Para que o leitor/aluno desempenhe esse papel ativo enquanto sujeito na produção de sentidos, o docente, em suas práticas de mediação, deverá fazer com que os estudantes desenvolvam o que Parisotto e Trevizan (2012, p. 156) classificam como *movimento duplo de leitura*: “o de apropriação dos sentidos já convencionalizados no contexto sócio-histórico do texto” e o “de uma inauguração de sentidos específicos vinculados à capacidade crítica criadora do autor e do leitor/intérprete (cotextualidade)”. Para desenvolver nos alunos esse duplo movimento de leitura, as autoras concluem que “são necessárias a formação profissional e a competência leitora do professor”.

Aguiar (1999, p. 249) informa que o leitor/receptor “precisa ser um elemento ativo no processo de leitura, para decodificar sinais, fazer escolhas, preencher lacunas”. Assim sendo, é possível afirmar que a literatura faz parte do imaginário social justamente pelo papel ativo desempenhado pelos leitores/receptores do texto estético. É o que revela Aguiar: “Por essa razão, podemos dizer que a literatura vive no imaginário social: pela ação daqueles que lêem, isto é, se solidarizam com o autor e completam seu trabalho de criação (p. 249) ”.



Nessa direção, Hansen (2005, p. 19-20) apresenta algumas informações que caracterizam a leitura como sendo literária/estética:

Para que uma leitura se especifique com leitura literária é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica de destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento, o leitor deve coincidir com o destinatário do texto para receber a informação de modo adequado. (HANSEN, 2005, p.19-20).

Desse modo, é preciso que o professor tenha sólida formação nas teorias de enfoque semiótico, histórico-cultural, já que sua função é a de mediador entre os alunos e os objetos existentes na cultura.

Solé (1998, p. 72) acredita que “formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos”, portanto, “quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modifica-lo”, bem como “estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos”.

3. O letramento literário: as especificidades do texto artístico

Segundo Souza (2007, p. 96), “enquanto um projeto de busca de significados, a leitura deve ser geradora de novas experiências para o indivíduo”. Assim, nas interações didáticas, o texto literário se destaca, pois possui uma linguagem específica que extrapola a significação trivial (literal) comum em outros textos.

Paulino (2010, p. 408) explica que o letramento literário “exige o contato frequente e adequado com obras literárias, abordadas literariamente, num nível muitas vezes sofisticado, no sentido amplo e complexo, de letramento, que nem sempre a escolarização dá conta”. Assim, de um lado, a leitura dos textos estéticos exige do leitor sensibilidade e competência para a apreensão dessas singularidades que emergem do literário; por outro, exige do professor o domínio de elementos teóricos para a captação das nuances estéticas presentes na linguagem literária; além disso, é preciso que o docente seja, ele mesmo, um leitor do literário para que o processo de mediação cultural seja significativo e contribua para a formação de leitores desse tipo de discurso (estético).

Cosson e Paulino (2009, p. 67) afirmam que “a adoção do conceito de letramento literário vem ao encontro da sempre reivindicada leitura efetiva dos textos literários como requisito *sine qua non* para o acesso concreto e frequente após ou durante o ensino escolar da



literatura [...]”. Assim, o letramento literário tem como objetivo formar leitores de textos estéticos para além dos muros da escola.

Para que o aluno/leitor consiga chegar a uma leitura profunda, crítica do texto literário, é preciso que o professor proporcione atividades que contribuam para o letramento literário dos estudantes. Cosson (2014, p. 11-12), ao se reportar ao letramento literário, explica-nos que:

Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas [...], o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio

Dependemos das palavras do autor, que o letramento literário possibilita a apreensão da função social da escrita e, sobretudo, o efetivo domínio dos leitores/alunos ao fazer uso desse código em suas práticas sociais.

Zappone (2007, p. 07) afirma que o letramento literário “pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade.” Em outras palavras, o letramento literário diz respeito ao uso de textos estéticos com o objetivo de fazer com que os leitores/alunos se apropriem de elementos ficcionais utilizados nesse tipo de discurso.

Silva e Silveira (2013) salientam que “o letramento literário seria visto, [...] como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler o texto em verso e prosa, mas dele se apropriar efetivamente por meio da experiência estética”, deixando de lado a “condição de mero expectador para a de leitor literário” (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 96).

Na perspectiva de Brandão (et al, s/p, s/d)

O letramento literário configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho lingüístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico. Por isso, se a leitura não for literária, o texto não será literário. (PAULINO, M. G. R. P.; EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B., MACHADO, M. Z. V. s/p, s/d).

Barbosa (2011, p. 148) entende que o letramento literário diz respeito à “condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha”, isto é, “pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer”. Nesse sentido, percebemos que o ato de ler literatura



também está relacionado ao prazer, já que se trata de uma experiência entre leitor/aluno e o texto estético (AMARILHA, 2006).

Candido (2004, p. 18) afirma que a leitura do literário é um direito de todo ser humano, e pode se configurar como um dos meios pelo qual nos humanizamos, nos tornamos mais conscientes, mais críticos. Portanto, o professor (das diversas disciplinas, não apenas o de língua e literatura) precisa propiciar momentos de leitura literária, mediar livros/textos-alunos/leitores, com o objetivo de desenvolver o letramento literário e, conseqüentemente, formar leitores críticos, capazes de questionar, filosoficamente, sua própria existência, refletida nos textos.

De acordo com Cosson (2010, p. 67):

[...] Na sala de aula, a literatura precisa de espaço para ser texto, que deve ser lido em si mesmo, por sua própria constituição. Também precisa de espaço para ser contexto, ou seja, para que seja lido o mundo que o texto traz consigo. E precisa de espaço para ser intertexto, isto é, a leitura feita pelo leitor com base em sua experiência, estabelecendo ligações com outros textos e, por meio deles, com a rede da cultura [...].

A literatura, nesse sentido, deve ser abordada de forma sistematizada e contextualizada, na sala de aula, pelo professor, para que o aluno/leitor consiga estabelecer relações e perceber as especificidades do texto artístico, uma vez que “a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas [possíveis]. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada” (COSSON, 2012, p. 17).

4. O professor como mediador no ensino de leitura literária: entraves e possibilidades

Estudos recentes mostram os equívocos teóricos e metodológicos ainda presentes na elaboração de materiais didático-pedagógicos voltados ao ensino de língua portuguesa, na rede estadual paulista.

Em pesquisa de mestrado, Martins Neto (2015) analisou as concepções de linguagem, leitura e de escrita presentes no Currículo Oficial de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo, bem como nas coleções didáticas, oriundas do currículo, denominadas Caderno do Professor e Caderno do Aluno. O autor afirmou que, embora os materiais tragam “conceitos de leitura, escrita, linguagem, texto, gêneros e tipos textuais de modo coerentes com as novas vertentes da Linguística (p. 51)”, há, contudo, “contradições em algumas propostas didáticas,



as quais descaracterizam o ponto central da teoria na qual se diz embasar: o dialogismo”. Desse modo, essa “descaracterização do dialogismo (base teórica dos materiais analisados pelo autor)” pode acarretar práticas de leitura superficiais, isto é, que buscarão, apenas, os sentidos (literais, triviais) da superfície textual; dito de outro modo, o leitor apreenderá os sentidos que a combinação dos signos linguísticos, internos ao texto, expressa, negligenciando, assim, a natureza ideológica do signo (BAKHTIN, 2014).

Guimarães (2016), ao analisar o Currículo Oficial de Língua Portuguesa do estado de São Paulo (2010), o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno (2014-2017), ambos de língua portuguesa, voltados à 1ª série do Ensino Médio, buscou identificar e analisar o papel mediador do professor, deste nível escolar, implícito nas propostas de ensino e nas atividades de aprendizagem da leitura destinadas aos alunos da rede pública paulista.

O autor verificou que o Currículo Paulista (2010) foi elaborado com base nas teorias histórico-culturais, sobretudo bakhtiniana e vigotskiana, configurando, desse modo, um documento relevante para a formação teórica do mediador de leitura. Entretanto, Guimarães (2016) chama a atenção para a não materialização dessas teorias nos materiais didático-pedagógicos (Caderno do Professor e do Aluno), dificultando, assim, o processo de mediação do professor no ensino da leitura, no Ensino Médio.

A abordagem dos gêneros discursivos propostos para leitura nessas coleções didáticas, se restringe à compreensão dos aspectos temático-conteudísticos, evidenciando o texto como “um complexo de proposições semântica (CAVALCANTI, 2010, 2) e não como um “mosaico de citações” (KRISTEVA, 1974, p. 64) de natureza “sociosemiótica” (TREVIZAN, 2000, p. 17).

Assim sendo, cabe ao docente, da educação pública paulista, o desafio de refletir sobre esses materiais didáticos, a fim de contribuir significativamente na formação dos alunos do ensino médio e, sobretudo, na formação de leitores competentes das diversas linguagens.

Já Ferreira (2016), analisando o Programa Paulista “Sala de Leitura”, investigou a formação (inicial e continuada) do professor responsável por esse programa. Foram três os profissionais participantes desse estudo. O autor constatou, no discurso dos sujeitos entrevistados, que a Sala de Leitura é um incentivo à leitura, ao acesso aos materiais de leitura distribuídos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Contudo, as práticas de



leitura relevadas pelos professores, abordam, apenas, o conteúdo dos textos, numa dimensão superficial (linguística, trivial), deixando de lado o caráter dialógico e ideológico da linguagem (FIORIN, 2009).

Buscando identificar e analisar os saberes científicos e epistemológicos da prática de professores para a formação do leitor, Trevizan (2017) concluiu que as docentes entrevistadas (uma formada em pedagogia e outra em Letras) desconhecem (ainda) as teorias de enfoque semiótico que deveriam embasar suas práticas profissionais, sobretudo nos processos de mediação de leitura e formação de leitores:

Ambas revelaram desconhecimento teórico do conceito de leitura como um ato de natureza sociosemiótica e também o desconhecimento do conceito de leitura estética de textos artísticos [...] Ainda foi ressaltado, por elas, o desconhecimento dos conceitos teóricos de diferenciação da natureza dos textos literários de dos não literários (TREVIZAN, 2017, p. 250-251).

Esse desconhecimento, apontado pela autora, de conceitos (“patrimônio padronizado”) que deveriam ter sido herdados na formação inicial das professoras pesquisadas, pode, sem dúvida, inviabilizar práticas produtivas de leitura e letramento literário na educação básica e, conseqüentemente, não formar leitores competentes do texto artístico.

Trevizan (2017, p. 254) ressalta, ainda, que os depoimentos das professoras participantes da pesquisa “são reveladores de que as graduações não lhes permitiram condições de formação de um repertório teórico-crítico significativo nas áreas de atuação (Educação e Letras)”.

Nesse sentido, verifica-se a existência de lacunas a serem preenchidas na formação inicial e continuada de professores no cenário brasileiro/paulista. Assim, buscando possibilidades de melhorias nas práticas de mediação de leitura e formação de leitores, Trevizan (2017) acredita que o docente da educação básica necessita conhecer a relevância teórica (ressaltada neste estudo) da perspectiva histórico-cultural da linguagem, sobretudo a partir das contribuições epistemológicas de Bakhtin (2014) e Vigotski, 1998). Em outros termos, partindo desse viés semiótico, o professor compreenderá que a linguagem é constitutiva e construída pelo sujeito e serve para sua integração na sociedade.

Apoiada teoricamente nos estudos de Imbernón (2010), Trevizan (2017, p. 241) afirma:



É clara a necessidade de, na formação acadêmica, o graduando apropriar-se do conhecimento pedagógico “padronizado” (conceitos teóricos registrados no patrimônio cultural da sua área de conhecimento) para, na prática futura, saber explorar o conhecimento pedagógico “especializado”, que é o conhecimento unido à sua ação docente.

Portanto, para que o docente desenvolva práticas de leitura produtivas é preciso ter clara a noção de texto, de linguagem, de leitura, bem como compreender o que é signo e seu processo de significação (estes conceitos fazem parte do “patrimônio cultural”, da área de Letras). Trevizan (2017, p. 241) completa que “é importante que esses conceitos lhes sejam apresentados por meio de teorias que valorizem o ato de ler com um processo socioideológico”. Ou seja, faz-se necessário que a formação desse profissional, formador de leitores, seja pautada nas teorias de enfoque semiótico (histórico-culturais), já que estas concebem a linguagem como um sistema simbólico construído ao longo da história social do homem e que, portanto, é ideológico, nunca neutro.

5. Considerações finais

O objetivo geral desse estudo foi o de ressaltar a importância da mediação docente no processo de ensino de leitura e de letramento literário dos alunos, na Educação Básica.

Como vimos, na perspectiva semiótica (histórico-cultural) o homem se humaniza a partir das constantes interações que estabelece com o meio físico e social em que está inserido (VIGOTSKI, 1998). Essas interações ocorrem por meio da linguagem; esta, é concebida como “sistema simbólico” elaborado ao longo da existência humana (LUCCI, 2006); é, pois, a linguagem “um signo mediador por excelência (REGO, 2014) ”.

Percebemos que, através da apropriação da cultura e da utilização de signos (construídos interindividualmente (BAKHTIN, 2014)), o homem atinge formas psicológicas mais elaboradas, já que “o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro [...] (REGO, 2014, p. 62).



A leitura, num viés semiótico, terá como base o texto enquanto material carregado de ideologia e o leitor, um sujeito ativo na produção de sentidos. O letramento literário é entendido como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67). Portanto, para que haja, na escola, práticas de leitura estética capazes de promover o letramento literário entre os alunos/leitores, é preciso que o professor propicie o contato/leitura entre os alunos e os textos/obras ficcionais, isto é, cabe ao docente atuar como “mediador cultural” (SILVA, 2003).

Dessa forma a revisão teórico-bibliográfica aqui realizada aponta que: a) a produção científica sobre o ensino de leitura e formação do leitor, na educação básica brasileira, é vasta e cada vez mais vem ganhando destaque nos debates acadêmicos; b) partindo das contribuições semióticas (histórico-cultural), sobretudo bakhtiniana e vigotskiana, o professor poderá desenvolver atividades de mediação de leitura mais produtivas (configurando, assim, uma possibilidade de melhoria na abordagem do texto literário, em sala de aula), uma vez que essa vertente epistemológica concebe a linguagem como sistema simbólico criada historicamente e socialmente e, portanto, ideológico; percebe a leitura como atividade complexa de construção de sentidos textuais e o texto/discurso como produto sociosemiótico; e c) evidencia os desafios da formação docente voltada aos professores formadores de leitura.

Assim sendo, entendemos que uma melhor qualificação docente seja um dos caminhos para a superação de práticas de leitura pouco produtivas, ou seja, que não formam leitores críticos de textos literários. Desse modo, a articulação entre as universidades e as escolas públicas é essencial para a promoção de uma formação continuada de qualidade; além disso, o Estado deve investir mais em políticas públicas de formação e valorização docentes.

Referências

AGUIAR, V. T. de. Leitura literária na escola. In: BRANDÃO, H. M. B; MARTINS, A. A; MACHADO, M. Z. V (Orgs). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola é possível**. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

AMARILHA, M. **Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica na sala de aula**. Petrópolis, Vozes, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16.ed, São Paulo, Hucitec, 2014.



BRITTO, L. P. L. Leitura e política. In: BRANDÃO, H. M. B; MARTINS, A. A; MACHADO, M. Z. V (Orgs). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

BARBOSA, B. T. Letramento Literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167, mar/ago. 2011.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo, Duas Cidades, 2004.

CAVALCANTI, J. R. O trabalho com textos na sala de aula. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Ano 06, v. 12, 2010.

COSTAS, F. A; FERREIRA, L. S. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**. N. 55, pp. 205-233, 2011.

COSSON, R. O espaço da literatura na sala de aula. In: COSSON, R; MACIEL, F; PAIVA, A. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília, Ministério da Educação, 2010.

COSSON, R; PAULINO, G. Letramento literário: para viver a literatura. In: ZILBERMAN, R; RÖSING, T. M. K (Org). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo, Global, 2009.

COSSON, R. **Literatura: modos de ler na escola**. In: XI Semana de Letras. Anais. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XISemanaDeLetras/pdf/rildocosson.pdf>> Acesso em: 27/01/2018.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo, Contexto, 2014.

FERREIRA, H. **O perfil do professor como responsável pelo “Programa Sala de Leitura” em escolas públicas de uma cidade do oeste paulista: formação e práticas de mediação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, Presidente Prudente, SP, 2016.

FIORIN, J. L. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, R; RÖSING, T. M. K (Org). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo, Global, 2009.

GUIMARÃES, C. F. **A mediação docente e a formação do leitor no Programa São Paulo Faz Escola**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Oeste Paulista- UNOESTE, Presidente Prudente, SP, 2016.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo, Anglo, 2012.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU,



- M; SCHAPOCHNIK, N. (Org.). **Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2010.
- JOUVE, V. **A leitura**. São Paulo, Editora UNESP, 2002.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 11ª Edição, Campinas, SP, Pontes, 2007.
- KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo, Contexto, 2010.
- LUCCI, M. A. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Professorado. Revista de currículo y formación del profesorado**, v, 10, n 2, 1006.
- MARTINS NETO, I, A. **Estratégias de leitura: relações entre as concepções do material de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: língua portuguesa e a prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, 2015.
- NOGUEIRA, A. L. H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: GÓES, M. C. R. SMOLKA, A. L (Org). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 3.ed. Campinas, SP, Papirus, 1994.
- NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1997.
- OLIVEIRA, A. A. de. O professor como mediador das leituras literárias. In: COSSON, R; MACIEL, F; PAIVA, A. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010a.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 5.ed. São Paulo, Cortez, Campinas, 2000.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**, São Paulo, Scipione, 1997b.
- PAULINO, G. Saramago na Pedagogia: Leitura Literária e seu uso docente. In: MARINHO, M; CARVALHO, G. T. (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2010.
- PARISOTTO, A. L. V; TREVIZAN, Z. Formação docente e ensino de leitura na educação fundamental. In: LIMA, E.A; SOUZA, R. J de. **Leitura e cidadania: ações colaborativas e processos formativos**. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2012.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25.ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.



RIBEIRO, A. F. **Orientações Curriculares e Material Didático de Ensino de Língua Portuguesa**: concepções de linguagem e gênero em uma pesquisa documental. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC- SP, São Paulo, 2014.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre, Penso, 1998.

SILVA, A. M. de O. C.; SILVEIRA, M. I. M. Letramento Literário: desafios e possibilidades na formação de leitores. Vol. 01, nº 01, **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**, 2013, p. 92-101. Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reduc-1aedicao/>

LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA_Antonieta%20Silva_Maria%20Silveira.pdf> Acesso em: 27/01/2018.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo, Brasiliense, 2006.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo do Estado de São Paulo**: linguagens, códigos e suas tecnologias. 2.ed. São Paulo, SEE, 2010.

SOUZA, L. Importância da leitura para a formação de uma sociedade consciente. UFBA. In: **CIFORM: IFORMAÇÃO, HUMANISMO E DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO**. 7, 2007. Salvador. **Anais**. Salvador, 2007. Disponível em: <http://www.ciform.ufba.br/7ciform/>> Acesso em: 27/01/2018.

TREVIZAN, Z. Contribuições da semiótica para a alfabetização do olhar. In: GEBRAN, R. A. (org.). **Contexto escolar e processo de ensino-aprendizagem**: ações e interações. São Paulo, Arte & Ciência, 2004.

TREVIZAN, Z. **As malhas do texto**: escola, literatura, cinema. 2.ed. São Paulo, Clíper Editora 2000.

TREVIZAN, Z. Saberes científicos e epistemológicos da prática nos processos institucionais de formação docente e de formação de leitores. **Perspectiva**, Florianópolis, v.35, n. 1, p. 214-266, jan /mar. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 03, p. 47-62, 2007.

