

## Estudos e perspectivas teóricas em torno do lugar da leitura literária na escola<sup>1</sup>

Estudios y perspectivas teóricas alrededor del lugar de la lectura literaria en la escuela

Studies and Theoretical Perspectives around the Place of Literary Reading in School

ABRAÃO VITORIANO DE SOUSA

FABÍOLA MÔNICA DA SILVA GONÇALVES

Universidade Federal de Pernambuco

*Brasil*

abraaovitoriano@hotmail.com

fabiola.sgoncalves@ufpe.br

(Recibido: 24-08-2022;

acceptado: 24-04-2023)

Resumo. Nas últimas décadas, a leitura literária empreende um objeto de investigação na área de Letras e de Educação, mobilizando pesquisas sobre escolarização do texto literário, formação de leitores e mediação de leitura. Atinente a essas discussões e motivado por um levantamento bibliográfico como parte do estado de conhecimento de uma pesquisa de doutorado, este artigo objetiva discutir o lugar da leitura literária na escola, focalizando perspectivas teóricas e estudos. Para tanto, partimos de uma pesquisa bibliográfica, amparada nas considerações de Zilberman e Silva (2008) e Louichon (2020) para discorrer sobre a conceituação de leitura literária; Karlo-Gomes e Cosson (2021) para explicitar suas perspectivas no ambiente escolar; e de Marchesano (2016) para refletir sobre esse fenômeno como objeto de estudo no universo acadêmico. Apreendemos, diante dos resultados apontados, que a leitura literária evoca um *conceito em uso*, geralmente associado ao campo do ensino, e que seu lugar na escola

envolve lugares, face às diferentes incursões, interações e experiências que essa condição peculiar de leitura demanda. Vislumbramos também que a leitura literária concerne a um processo cognitivo e afetivo, no qual temáticas como o trágico tem significativa contribuição na formação de leitores nas primeiras séries de escolarização.

Palavras-chave: *leitura literária; formação de leitores; escola; conceituação; objeto de estudo.*

Resumen. En las últimas décadas, la lectura literaria emprende un objeto de investigación en el área de Letras y de Educación, movilizando investigaciones sobre la escolarización del texto literario, la formación de lectores y la mediación lectora. En lo tocante a estas discusiones y motivado por un levantamiento bibliográfico como parte del estado de conocimiento de una investigación doctoral, este artículo tiene como objetivo discutir el lugar de la lectura literaria en la escuela, centrándose

<sup>1</sup> Para citar este artículo: Vitoriano de Sousa, Abraão y Mônica da Silva Gonçalves, Fabíola (2023). Estudos e perspectivas teóricas em torno do lugar da leitura literária na escola. *Álabe* 28. DOI:10.25115/álabe28.8619

en perspectivas teóricas y estudios. Para ello, partimos de una investigación bibliográfica, apoyada en las consideraciones de Zilberman y Silva (2008) y Louichon (2020) para discutir sobre la conceptualización de la lectura literaria; Karlo-Gomes y Cosson (2021) para explicar sus perspectivas en el ámbito escolar; y Marchesano (2016) para reflexionar sobre este fenómeno como objeto de estudio en el universo académico. Entendemos, a la vista de los resultados señalados, que la lectura literaria evoca un *concepto en uso*, generalmente asociado al campo de la enseñanza, y que su lugar en la escuela involucra lugares, dadas las diferentes incursiones, interacciones y experiencias que demanda esta peculiar condición de lectura. Vislumbramos también que la lectura literaria atañe a un proceso cognitivo y afectivo, en el que temas como lo trágico tienen un aporte significativo en la formación de lectores en los primeros grados de escolaridad.

Palabras clave: *lectura literaria; formación de lectores; escuela; conceptualización; objeto de estudio.*

Abstract. In the last decades, literary reading has become an object of study in the field of Humanities and Education, mobilizing research on the formation of the literary text, reader

training, and the mediation of reading. In light of these discussions and motivated by a bibliographic review as part of the knowledge base of a doctoral thesis, this article aims to discuss the place of literary reading in schools, focusing on theoretical perspectives and studies. For this purpose, this study started with bibliographic research based on the reflections of Zilberman and Silva (2008) and Louichon (2020) to discuss the conceptualization of literary reading; Karlo-Gomes and Cosson (2021) to explain their perspectives in the school setting; and Marchesano (2016) to reflect on this phenomenon as an object of study in the academic universe. In light of the stated results, we note that literary reading is a concept generally associated with the field of teaching and school; encompassing different locations given the various incursions, interactions, and experiences this particular type of reading require. We also see that literary reading is a cognitive and affective process in which themes, such as the tragic, make an important contribution to the formation of readers in the early grades.

Keywords: *literary reading; reader training; school; conceptualization; object of study.*

## 1. Introdução

Refletir sobre a leitura literária no espaço escolar evoca, a princípio, discussões em torno da presença da literatura em sala de aula e seus itinerários de formação. Ler literariamente é um fenômeno linguístico peculiar, imbuído de arte e subjetividade, que não pode ser abreviado a atividades de extração de significados do texto; assim como mediar o encontro do leitor com a obra literária, por sua vez, concerne a um processo sensível e potencializador, que só pode ser realizado se conhecido o horizonte de interesses do leitor, para, assim, poder expandi-lo.

Pensar em direção a essas colocações, principalmente num país marcado por profundas desigualdades sociais, cujos sujeitos têm, tantas vezes, na escola a principal instância de democratização do saber e formação cultural, é, antes de tudo, assumir um projeto político. Comprometida com a formação de leitores críticos e participativos, a

escola vem, nos últimos tempos, reconsiderando suas relações com a leitura de literatura, vislumbrando a relevância desta como instrumento de humanização e prática social.

As influências das unidades de ensino na trajetória leitora dos estudantes são visibilizadas em pesquisas como *Retratos da Leitura no Brasil* (Instituto Pró-Livro, 2020), que, em sua 5ª edição, demarca com 11% a figura de algum(a) professor(a) como a principal pessoa que influenciou o gosto pela leitura dos entrevistados; seguido pela mãe ou responsável do sexo feminino (8%); e pai ou responsável do sexo masculino (4%). A ideia de *gosto pela leitura* atrelada ao exercício docente mobiliza importantes debates acerca do ato de ler no trânsito entre o espaço íntimo e o espaço público (Petit, 2013) a partir das vivências na escola.

Nesse sentido, o presente artigo norteia-se pelas seguintes questões: nos estudos sobre leitura literária, como é delineado seu lugar na escola, quais suas principais perspectivas teóricas e analíticas? De modo mais específico, como essas discussões tocam na formação do leitor criança? Motivadas por um levantamento bibliográfico como parte de um estado de conhecimento para uma pesquisa de doutorado, as considerações aqui apreendidas concentram o fenômeno da leitura literária relacionado à sua presença nas primeiras séries de escolarização.

Partindo de uma pesquisa de revisão bibliográfica, objetivamos, nesta produção, discutir o lugar da leitura literária na escola, focalizando algumas perspectivas teóricas e estudos. Para tanto, adotamos como critérios para seleção dos livros, tese e artigos explicitados na discussão deste trabalho: o reconhecimento do domínio científico dessas obras; a ampliação e/ou aprofundamento da temática supracitada; os estudos específicos sobre o fenômeno da leitura literária; e as pesquisas sobre a presença da leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados, deste modo, foram obtidos mediante a leitura, análise e interpretação do material selecionado, considerando a problematização e a articulação das ideias dos autores em relação ao objetivo proposto para esta produção, consoante as orientações de Gomes (2016) sobre *análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa*.

Convém salientar que, apesar da revisão bibliográfica fundamentar-se em obras publicadas em português, por reportar-se a uma temática largamente discutida, encontramos também estudos relevantes produzidos em espanhol, a exemplo dos artigos publicados na Revista *Álabe*<sup>2</sup>, dos quais destacamos a produção “Educación Literaria: reconocimiento complejo y participación legítima del lector literario como actos de justicia educativa”, de autoria de Ricardo Sánchez Lara e Sofía Druker Ibáñez (2021).

Neste artigo, fruto de uma revisão teórica com o objetivo de analisar a leitura literária escolar, especificamente o reconhecimento e a participação como categorias epistêmicas e políticas que operam em encontros do leitor literário na escola, os autores acenam para o entendimento da leitura literária como experiência: “La lectura literaria nos ocurre, por ello es ocurrencia, en la transacción que se transforma en experiencia única y

<sup>2</sup> A Revista *Álabe* é um periódico da Red Internacional de Universidades Lectoras, com enfoque no estudo da leitura e da escrita no âmbito do Ensino Superior numa perspectiva multidisciplinar.

sobre la cual movilizamos nuestra multiplicidad.” (Lara e Ibáñez, 2021, p. 8). Reflexionar a leitura literária como experiência remete a uma compreensão essencial como mote para cotejar seu espaço na escola, conferindo o valor cabido às vivências singulares do aluno/leitor e suas incursões pelo universo literário – elementos imprescindíveis para repensar os processos de mediação e formação de leitores nos Anos Iniciais.

Buscando ampliar essa discussão, discorremos, inicialmente, a respeito de *conceituações* sobre a leitura literária; em seguida, preconizamos os enfoques dados por autores/pesquisadores à leitura literária no espaço escolar; e, por fim, apresentamos a contribuição de uma pesquisa que elege a referida temática como objeto de estudo.

## 2. A Leitura Literária e seus Desdobramentos

O termo leitura literária circula recorrentemente no contexto educacional, ora no campo das pesquisas em nível de graduação e pós-graduação, ora nos materiais pedagógicos, na formação continuada e nos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular, que, inclusive, elegeu essa condição especial de leitura como uma das competências centrais do componente curricular de Língua Portuguesa.

Por outro lado, nas apreciações sobre o ensino de literatura, a leitura literária aparece, em alguns casos, como *sinónimo* de letramento literário e educação literária. Apesar dessas temáticas se encontrarem num lugar fronteiro, convergentes ao prisma da literatura enquanto humanização e emancipação dos sujeitos, cada uma tem seus próprios desdobramentos teóricos e conceituais.

Cotejando as compreensões sobre a leitura literária, iniciamos nossos apontamentos pelo seu habitat na infância, pela compreensão dessa etapa como uma das principais rotas para incitar o gosto pela leitura. Machado (2012, p. 35) assinala que:

Se se aprende a gostar de ler narrativas e poemas na infância, dificilmente esse gosto poderá ser substituído ou anulado, porque a experiência literária, seja ela em que suporte for, já mostrou como a sua matéria-prima feita de palavras e imagens é capaz de produzir elos entre subjetividades, de instaurar novas relações com as linguagens, de estimular a imaginação tão necessária à vida. Enfim, a leitura literária, quando bem trabalhada desde a infância, desencadeia processos criativos que passam a oferecer compensações simbólicas e ajudam a dar sentido à existência.

Circunscrevendo esse lugar, a leitura literária cumpre um papel indiscutivelmente necessário quando se pensa na formação do leitor literário, pois as experiências dessa condição particular de leitura podem garantir a permanência do sujeito no escopo dessa linguagem simbólica e afetiva. Um leitor de literatura, iniciado de tal modo, cujas experiências derivam e se sustentam nos estímulos diversos em torno de textos dessa envergadura, dificilmente procurará outras experiências. Isso porque, tendo vivido a experiência da leitura literária, o leitor não estará satisfeito com textos que oferecem experiências rasas e aniquiladoras. Elas parecerão frustrantes, desinteressantes, estranhas. O leitor

que teve incursões na literatura sabe que a atividade leitora pode render experiências mais intensas e é capaz de buscá-las, por conta, tão logo ele tenha acesso aos acervos, às bibliotecas, às livrarias, ao cinema e a outras formas de linguagem.

A literatura e, portanto, a sua recepção, a leitura literária, não são produto e consumo que ocorrem fora do bojo da experiência da infância, como se, ao adquirir algo (o produto, o livro literário, supostamente externo à criança) e consumi-lo, tem-se como resultado o crescimento e o desenvolvimento almejado. A leitura literária é o encontro gradativo da produção estética clássica e contemporânea disponível, principalmente no formato do livro físico, mas também (e antes, durante e depois do contato com ele) como literatura oralizada, cantada, contada, narrada, musicada, encenada, teatralizada, ilustrada.

São essas manifestações, explicitadas por Cândido (2011, p. 176) como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático [...] em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de lenda, folclore ou chiste”, que o leitor criança encontra um terreno fértil para sua própria constituição de sujeito no exercício de imaginar, recriar, descortinar outros significados.

É por isso que, como Baptista (2012), afirmamos que a criança é produtora de cultura, por dois motivos em especial: primeiro, pelo fato de ser o centro a partir do qual emergem, em termos de linguagem e temática, a literatura e os derivados que mencionamos, de modo que, uma vez que não produz, ela mesma, a literatura para a infância, o adulto precisa oferecê-la em fina sintonia com esse estágio; segundo, porque atribui significados particulares a esses artefatos culturais matizados na literatura, ao mesmo tempo em que amplia e aprofunda sua experiência e vivência, seja lúdica, seja poética, seja humana.

Nesse entrelaçamento entre literatura e infância, Baptista (2012, p. 96) declara:

Criança e literatura subvertem a ordem, criando outros discursos, na tentativa de ressignificar, aprender e modificar o já estabelecido. Desconstroem o real na busca de compreender o mundo e se posicionar frente a ele. Criança e texto literário ultrapassam a função meramente representativa ou de interação e de comunicação da linguagem. Ambas, criança e literatura, reconstróem um determinado uso do signo e o convertem em um objeto com o qual brincam. Ao fazer isso, mostram que outros discursos são possíveis, como os da narrativa e da poesia. Nesse sentido, o discurso infantil e o literário encontram pontos em comum: ambos usam a metáfora e a narrativa como uma maneira de mostrar que o signo pode ganhar outras formas e cores.

Percebemos, aqui, a potência da leitura literária enquanto movimento e rompimento de padrões determinados, valendo-se do poder subversivo da linguagem e do conteúdo do texto literário. A interpretação dos contos de fada é um exemplo disso: na interação entre leitor – texto – autor – contexto, há um fecundo exercício de imaginação e inauguração de novas representações. Há o encontro *mágico* com o simbólico, com a linguagem em dimensão artística, que provoca, reflete, inventa, inclusive, mundos logicamente inimagináveis.

E, nesse território de (des)construção do real, emanado pela compreensão do mundo pelo viés estético da obra literária, revelam-se novos mundos ao mundo: um sapo falante, um gato de botas, uma princesa que acorda da morte com um beijo de amor verdadeiro e tantas outras narrativas que, na infância, essencialmente por meio da leitura literária, são possíveis pelos entrecruzamentos de discursos nas inter-relações das camadas que o texto possibilita articular.

Em outros termos, “[...] a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (Cosson, 2016, p. 17). Experiência que parte, inicialmente, da subjetividade do sujeito para possíveis encontros com outro (autor, obra, personagens), que pode ser mantido, transgredido ou ressignificado, a depender da atitude receptiva desse sujeito/leitor.

Ler literatura não é, portanto, um caminho de respostas prontas ou fáceis, não é uma experimentação exclusiva do deleitamento e da ludicidade. Embora estas percepções sejam indispensáveis ao jogo simbólico e à fruição necessária para a literatura na infância, o leitor em formação inicial também pode experimentar o desconforto, o medo, a perplexidade diante do texto com dimensão artística. É o próprio atravessamento da linguagem que aciona processos psicológicos, sociais, culturais.

Um exemplo disso consiste no trânsito de impressões e emoções impulsionadas pelo conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, no qual a protagonista/narradora enfrenta uma verdadeira *tortura chinesa* para conseguir emprestado da colega de classe, filha do dono da livraria, um exemplar de *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. A menina que dispunha do livro inventava desculpas para não o emprestar, afligindo as expectativas e os anseios da protagonista: “Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo” (Lispector, 2016, p. 394). E, assim, na sucessão de dias, mais e mais justificativas para não emprestar o objeto sagrado. A angústia somente desaparece quando entra em cena a mãe daquela menina, dizendo que emprestaria a obra de Lobato e que ela poderia ficar com o livro “o tempo que quisesse”. O tempo que quisesse representaria todo o tempo. A protagonista caminha com o livro, segurando-o firmemente ao peito pelas ruas de Recife. Chegando em casa, criava falsas ilusões de perdê-lo, para só depois encontrá-lo: “Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo” (Lispector, 2016, p. 394).

O transmutar da menina para a mulher, metaforizado através da paixão pelo objeto livro, pode também referir-se às várias camadas de significados e transformações que a leitura da literatura oportuniza em seus deslocamentos a lugares que não são habituais ao leitor e que, nem por isso, prontamente serão ignorados. O conto de Clarice ainda pode ser percorrido por outras frentes, a começar pela visão da antagonista sobre a história, já que a narrativa é escrita em primeira pessoa e, com isso, há certo comprometimento do que se anuncia. Será também que, pela descrição inicial da antagonista, adjetivada como “gorda, baixa, sardenta”, esta não enfrentava algum tipo de hostilização pelas demais colegas, as quais, assim como a protagonista, eram “imperdoavelmente bonitinhas, esguias,

altinhas, de cabelos livres”? Esses diferentes ângulos e tomadas de consciência demonstram o quanto essa condição peculiar de leitura envolve negociações, conversas íntimas e achados, dado o intercâmbio entre a fruição e a cognição.

A leitura literária, dessa maneira,

[...] constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação, mas decifra através do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo. (Zilberman & Silva, 2008, p. 23)

O que se coloca em jogo, nesse caso, é a força inventiva e mobilizadora da leitura literária, dificilmente avistada em outras manifestações. Essa travessia, quando feita pela linguagem literária, permeia profundidades e intensidades irrecuperáveis, irrepreensíveis. A alteração que a leitura literária provoca encontra-se num patamar único, capaz de movimentar fatores sensoriais, emocionais e racionais.

Análogas ao entendimento de Zilberman e Silva (2008), as pesquisadoras Corsino e Pimental (2014, p. 265) compreendem a leitura literária como “uma importante via de construção do conhecimento e desenvolvimento humano, já que interfere na estrutura de pensamento, nas relações sociais e proporciona aos sujeitos em contato com ela a ampliação de sua capacidade linguística”.

De posse disso e das elucubrações levantadas nesta seção, é possível conceituar a leitura literária? Ponderações como a de Zilberman e Silva (2008) – ao pautar a leitura literária como atividade sintetizadora entre a imaginação e o intelecto –, já definem ou, pelo menos, demarcam esse processo? Refere-se a um conceito implícito, percebido no seu próprio ato de realização?

Em direção a essas meditações, Louichon (2020) tenciona a noção de leitura literária como um conceito didático, analisando um conjunto de obras<sup>3</sup> que retratam esse processo, especialmente, nos campos didático e literário, em que há as maiores recorrências do termo.

Por se tratar de um objeto problemático, a autora sinaliza quatro *definições implícitas* para os usos dessa expressão, que são: (i) a leitura literária enquanto leitura de textos literários, que decorre de uma atividade prática com esse objeto; (ii) a leitura literária como um objeto escolar: “Em geral, nos textos, quando os autores falam de leitura literária, eles falam da escola – de fato, a leitura literária remete às competências específicas que a escola deve construir” (Louichon, 2020: 30); (iii) a leitura literária relacionada ao

3 Este estudo, publicado pela primeira vez em 2011, na revista *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*, analisa, mediante um corpus de mais de 40 publicações reconhecidas (artigos e livros) na área da didática e da literatura, duas perspectivas: (i) comparar as definições de leitura literária e os discursos produzidos; e (ii) identificar o sintagma leitura literária através da lexicologia.

foco no leitor, cujo ensino de literatura, por meio desse tipo de leitura, deve garantir o espaço de imersão/emersão do leitor; e (iv) leitura literária enquanto uma dinâmica na sala de aula, que objetiva, entre outras funções, a promoção de uma comunidade de leitores com a mediação significativa do professor.

Louichon (2020) averigua um consenso prático entre os pesquisadores em didática da literatura sobre a leitura literária, uma noção que, por se mostrar tão evidente, dificilmente demanda uma busca por conceituação. O consenso concentra-se em pensar a leitura no seio escolar em suas dinâmicas de sala de aula e nas relações entre professores e alunos. A autora, então, explicita que:

A leitura literária não é mais objeto de questionamento teórico. O conceito migrou para discursos de visada mais praxiológica e alcança uma forma de estabilidade e univocidade semânticas. Esse consenso é acompanhado por uma perda de certos aspectos em favor de outros. Por exemplo, a questão da participação e do distanciamento é pouco evocada. Resta uma leitura centrada no leitor, realizada em uma aula pensada como uma comunidade interpretativa através da palavra compartilhada. (Louichon, 2020, p. 33)

Longe de esgotar essa discussão, as análises de Louichon (2020) conduzem a uma apreciação da leitura literária como um *conceito em uso*. E, sendo suas percepções, na maior parte dos casos, atreladas ao cenário educacional, interessa-nos refletir sobre o seu lugar na escola e as problematizações que gravitam em torno dessa atividade de ler, sentir e construir sentidos literariamente.

### 3. A Leitura Literária na Escola

No Brasil, os estudos e as reflexões sobre ensino de leitura e literatura têm seu apogeu a partir das três últimas décadas do século XX, com a difusão de eventos acadêmicos, como o Congresso de Leitura (COLE/1978); e a criação de entidades, como a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ); além de publicações acadêmicas destinadas à promoção da leitura da literatura na escola, a saber: *Literatura Infantil: teoria, análise e didática*, de Nelly Novaes Coelho (1981); *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*, de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1988) e *A leitura e o ensino da literatura*, de Regina Zilberman (1991).

Atravessadas por preocupações da época sobre o livro infantil/juvenil e o mercado editorial, as discussões propostas pelos estudiosos aludem a questões até hoje indispensáveis ao tratamento da literatura em sala de aula, como a formação de leitores, a mediação de leitura, a seleção do acervo e as estratégias didático-pedagógicas para vivências significativas com o texto literário. São direcionamentos que, segundo Karlo-Gomes e Cosson (2021), são fruto de transformações teórico-metodológicas que evidenciam a presença das abordagens construtivistas e sociointeracionistas na educação, bem como a

ampliação dos estudos sobre leitura, letramento e recepção de obras literárias pelo sujeito-leitor – teoria conhecida como Estética da Recepção.

Diante desse debate, o ensino de literatura emerge como um campo de saber no âmbito das Letras e da Educação, elegendo a leitura literária como sua matéria. Embora, implicitamente, essa condição peculiar de leitura estivesse associada à interpretação de obras, conteúdos e construção de saberes literários, o enfoque maior no ensino de literatura localizava-se noutra dimensão. No recorte atual, contudo, “esse acordo tácito é desfeito e a leitura literária se torna – ela mesma – a matéria principal do ensino de literatura” (Karlo-Gomes & Cosson, 2021, p. 16).

No tocante à leitura literária como matéria do ensino de literatura, os referidos autores preconizam quatro respostas/perspectivas a esse respeito. Uma primeira perspectiva alude à leitura literária como prazer e entretenimento, cujo objetivo concentra-se no desenvolvimento do hábito de ler por meio do livro impresso. O reducionismo e a fragilidade dessa proposta, ainda presente em alguns projetos e atividades de leitura dentro e fora da escola, situam-se no esvaziamento da literatura como tomada de consciência e criticidade, idealizando um modelo de *leitor experiente* que se apodera da obra literária como divertimento.

Não é raro encontrar dessas nuances em atividades escolares de incentivo ao *hábito da leitura*, dentre as quais, a chamada “leitura deleite”, utilizada, em certas ocasiões, como passatempo entre os intervalos das aulas, sem nenhum acompanhamento do professor, justificada pela liberdade de escolha do leitor. Existem, contudo, outros caminhos para viabilizar essa *liberdade*, com uma mediação sensível, uma escuta atenta e uma disponibilidade de obras, inicialmente, de identificação e, em seguida, de expansão do repertório de temas, tempos e estilos. Por outro lado, ler literatura não afigura uma experiência exclusivamente de prazer/deleiteamento, é também um (re)encontro com outros sentimentos, complexos, insólitos e até inomináveis.

À vista disso, uma segunda perspectiva, delineada por Goodwin (2016) e retratada por Karlo-Gomes e Cosson (2021), estabelece a leitura literária como instrumento pedagógico para desenvolvimento pessoal do leitor, sua individualidade e aptidões linguísticas. As práticas escolares corriqueiras com a leitura de textos literários, dessa maneira, são substituídas por práticas inovadoras: debate, escrita com fins de autoconhecimento, experiência cultural do aluno como mote para as questões em sala de aula. Apesar disso, conceber a leitura literária nesses termos depara-se com obstáculos institucionais, como a necessidade de transmissão dos saberes culturais/universais, função historicamente delegada à escola, bem como a dificuldade de integração dos estudantes a situações sociais mais profundas do que as vividas na própria intimidade.

Uma terceira perspectiva, presente nos estudos de Nussbaum (1995), como explicitam Karlo-Gomes e Cosson (2021, p. 21), consiste em apropriar-se da leitura literária na escola “como meio eficiente para gerar a empatia do aluno com o outro, explorando questões sociais, compromisso político e ideias democráticas” Os autores avaliam esse prisma entre seus avanços e demais alegações.

Nesse processo de humanização, que se move entre a catarse e a empatia identitária, a leitura literária ganha, por um lado, importância no ambiente escolar, deixando de ser matéria secundária no ensino da escrita e apêndice artístico da histórica cultural. Também ganha, por outro lado, a suspeita de politização excessiva, quando não a acusação de doutrinação, e a tarefa permanente de construir uma especialidade para a literatura que a sua própria forma de promoção da leitura tende a minimizar. (Karlo-Gomes & Cosson, 2021, p. 21)

E, por fim, uma quarta perspectiva menciona a leitura literária em ambiência escolar por meio de um processo de apropriação da linguagem literária em sua construção de sentidos, definido como “letramento literário”. No Brasil, o letramento literário foi o termo designado, no final da década de 1990, pela professora e pesquisadora Graça Paulino, sendo difundido por ela e pelos demais membros, a exemplo do próprio Rildo Cosson, do Grupo de Pesquisas do Letramento Literário (GPELL) do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Nesse aporte, a leitura literária empreende um duplo percurso que vai ao encontro do leitor consigo mesmo na vivência de (re)construção de significados do texto literário (*viagem do intertexto*) à experiência de diálogo com o outro (*viagem do contexto*). Seus desdobramentos na escola ocorrem através do contato/leitura individual do estudante com a obra, o registro desse encontro e a socialização dessas impressões/interpretações com outros colegas, professores, leitores, enfim, como elemento constitutivo de uma comunidade de leitores.

As perspectivas aclaradas por Cosson e Karlo-Gomes (2021) reposicionam um importante debate sobre a leitura literária, o qual não se encerra na proposição de estratégias e metodologias de ensino. Convém refletir sistematicamente sobre os espaços de recepção, a mediação e a efetivação de práticas que potencializem crianças e jovens a ler literariamente no chão da escola e nas demais ambiências sociais.

A respeito desses recursos pedagógicos, Parreiras (2012) indaga-se sobre certas abordagens lúdicas, as quais não avançam para o despertar do engenho e da criatividade das crianças. São, previsivelmente, o exercício do texto como pretexto para outras habilidades.

Trabalhos com desenhos, com pinturas, com fantoches, com fantasias não são prioritários na promoção da leitura. Ou melhor, em que sentido promovem a leitura literária? Por que os professores costumam fazer a leitura de uma obra literária, por exemplo, para a criação de uma redação ou ler para criar uma encenação? A princípio, nada deveria ser amarrado, até porque a leitura literária nos leva a mares nunca antes navegados e nos possibilita o contato com o desconhecido e com o imprevisível. Para que fazer desenhos da história que leu? Para que colorir desenhos preparados pelo professor? Para que responder às perguntas escritas sobre o que foi lido? O exercício da liberdade é o que deve ser feito a partir da leitura de uma obra. (Parreiras, 2012, p. 190)

Observa-se, com isso, que as nuances suscitadas na leitura literária não são encontradas, tendo em vista qualquer contato com o texto, qualquer metodologia, qualquer prática de leitura. Assim, é possível entender que a leitura literária exige uma metodologia quase destituída de metodologia, ou seja, muitas vezes é necessário mais abertura do que controle, mais variabilidade do que uniformidade, já que é da natureza da obra literária (e da arte, em geral) tal incompletude e instabilidade, de modo que a metodologia referente à leitura literária não pode cercar a obra, pois corre o risco de prejudicá-la em sua essência e natureza.

Vista por este ângulo, “a ficção, uma das formas dos literários, traz a possibilidade de subjetivação: para quem escreve e para quem lê” (Parreiras, 2012, p. 190). Isto significa que, na interseção entre escrita e leitura, ou entre a atividade da criação literária e a da leitura literária, a subjetividade é colocada em evidência, sendo o ponto de encontro dos sujeitos envolvidos nesse processo. A linguagem, quando articulada pelo viés estético-criativo, é uma via de acesso fácil e ilimitado à subjetivação, seja do autor, seja do leitor. E este consegue subjetivar-se, como propõe Parreiras (2012), a partir da proposta apresentada na obra literária, porque também comunga da linguagem e de um fundo imaginário que se aproxima pela participação na cultura humana.

A leitura literária, então, é o que oportuniza esse atravessamento por meio do texto artístico, que se dá no nível da linguagem e da subjetivação, porque é próprio da natureza da literatura agir nessas esferas: estabelecer toques/contatos, reinvenções, deslumbramentos. Sendo esta uma condição manifestada pela/na leitura literária, torna-se fundamental a escola reconsiderar determinados *usos pedagógicos da literatura*, que engessam o texto literário em atividades de compreensão textual, exercícios gramaticais e trabalhos inerentes às datas comemorativas – para citar alguns exemplos. Conforme Parreiras (2012, p. 188):

A escola é uma instituição que se apropriou do uso da literatura como disciplina, um conteúdo, um veículo de transmissão de valores. Com isso, a leitura costuma ficar relegada a um trabalho didático, que não penetra na face subjetiva e subversiva da literatura. O contato com a literatura pode dar voz ao leitor, contribuir para a sua formação cidadã, criar atmosfera de expressão estética e de constituição de um olhar crítico sobre a vida. O trabalho que objetiva a verificação de conteúdos vem engessado, fechado. A leitura literária abre portas para os sentimentos e as experiências várias.

O ponto de vista explicitado por Parreiras (2012) enseja reflexões importantes sobre a escolarização da literatura, que, decerto, não se trata de retirar a literatura da sua condição estética e *jogar* no espaço escolar. As repercussões disso são conhecidas: uma espécie de domesticação do texto para fins pedagógicos, que finda no seu apagamento enquanto natureza artística. Também não é função da literatura na prática escolar *ensinar* valores de uma herança cultural, pois, mesmo sendo retrato de um tempo, metaforizado em seus elementos, a literatura, no seu processo de leitura, não busca ensinar, mas provocar e impulsionar sensações, (auto)reflexões e aprendizados nas incursões que a expressão artística oportuniza.

Por tudo isso, há uma contradição quanto à leitura literária que a escola precisa resolver: ou ela modifica o modo (a metodologia acerca da *utilização* da literatura) ou entende e assume de vez o modo como vem *utilizando* institucionalmente o texto literário, desviando os leitores da totalidade e da potencialidade que a leitura literária, enquanto experiência, costuma oferecer. Por qual motivo? Pelo fato de o ensino centrado no texto – e não na especificidade da leitura literária – distorcer o objeto artístico/estético/criativo que constitui o texto literário, como pontuam Parreiras (2012) e tantos outros autores.

#### 4. A Leitura Literária como Objeto de Estudo

No banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre as pesquisas sobre a leitura literária<sup>4</sup>, destaca-se substancialmente a tese *A leitura literária na Educação Infantil: as respostas das crianças a questões existenciais relacionadas ao sentido trágico*, de Lauren Souza do Nascimento Marchesano (2016), oriunda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pelo tanto que a pesquisadora ampliou e aprofundou a temática em evidência, quando propôs investigá-la pelo viés do trágico, a partir de uma pesquisa de campo que propunha “compreender as respostas das crianças diante da leitura literária de sentido trágico” (Marchesano, 2016, p. 55).

A investigação de Marchesano (2016) lança mão de ponderações consistentes sobre a leitura literária e a formação do leitor infantil, perpassadas pela temática do trágico, distanciando-se de concepções preestabelecidas acerca da literatura para crianças, as quais avistam a leitura do texto literário como uma *reprodução* de sentidos. São palavras da autora:

A voz da finitude nos convoca a assumir que a literatura pode falar a favor da permanência ou não e daí o ganho, o valor de a criança ler literatura para simbolizar a vida, produzir sentidos, descobrir como o sentido trágico do que se vive tem a dizer; sentido que convida a criança a falar de outros lugares à vida. A possibilidade de leitura literária não está garantida pela montagem específica de um lugar destinado para ela, mas constitui-se em arena discursiva, a partir do fluxo verbal de argumentos e contrapalavras, desenvolvidos entre lugares simbólicos e interdiscursivos, onde a criança é sujeito, capaz de tecer interações e relações inusitadas, de ampliar o conhecimento de si, do outro e do mundo no qual se insere. (Marchesano, 2016, p. 19)

Ao enfatizar o sentido trágico no repertório de leituras para crianças, ocorre, em certa medida, um *deslocamento* das temáticas tradicionalmente abordadas. Desde o seu surgimento, a partir do final do século XVII, na Europa, a literatura infantil carrega uma

4 A referida tese foi selecionada a partir de uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes a partir das palavras-chaves/comando “leitura literária”, refinando os resultados para Tipo: doutorado; ano: 2015 a 2020; Área Conhecimento: Educação; Área Avaliação: Educação; Área Concentração: Educação. Dos 73 resultados encontrados, pela breve análise dos resumos, a pesquisa de Marchesano (2016) foi a que mais se afinou ao propósito deste artigo.

preocupação com a formação cidadã do leitor/criança, à época, marcada essencialmente pela adaptação deste ao meio capitalista. Apesar das grandes transformações na produção literária para crianças, ao longo dos tempos, nas formas, nos assuntos e nos modos de recepção (Lajolo & Zilbeman, 2022), temáticas como o trágico ainda enfrentam olhares apreensivos, para não dizer *repreensivos*, justificados pelo zelo/cuidado com o leitor infantil, que pode não estar *preparado* para lidar com certas impressões e sentimentos.

A compreensão, enunciada por Marchesano (2016), aponta o lugar da leitura literária na qualidade de *lugares simbólicos e interdiscursivos* que, nessa inter-relação entre discursos, possibilita, entre outros, o convívio com o *texto de fruição*, apontado por Barthes (2015, pp. 20-21) como “aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta [...], faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gestos, de seus valores, de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem”.

Destarte, um dos pontos relevantes na tese está na mobilização da temática do trágico pelo viés da leitura literária na idade em questão, visto que é preciso simbolizar e subjetivar os aspectos trágicos da existência. Quer dizer, encontrar na literatura palavras e discurso para que possam representar, no bojo da linguagem, os sentimentos que, desde a infância, o trágico exprime na vida cotidiana, que não poupa a criança de tais temáticas e situações. Se a realidade não isenta a criança dos aspectos trágicos, pode a literatura privá-la? Não seria mais apropriado percebê-los pelo prisma da literatura, no intuito de alimentar o universo imaginário e fabuloso dos pequenos leitores também com as narrativas que manifestam tais aspectos?

De posse disso, Marchesano (2016, p. 23) afirma que:

Os desdobramentos educacionais de um lugar de autoria na infância a partir também da leitura literária motivam a criança a encarnar-se em um ser humano efetivo. Tudo isso requer da professora e do adulto que lê para a criança a articulação entre compreensão e escuta, escuta e fala, que responde, mesmo que não imediatamente. Escuta que provoca o pensamento participante que não se assujeita ao sentido da repetição em carbono de uma doação adultocêntrica da hora da leitura.

O prisma de autoria alvitado não é no sentido de escrever literatura, mas sim de o leitor/criança tornar-se uma espécie de coautor/a do texto, à medida que ele participa da cultura, pertence ao mundo simbólico do texto e preenche as lacunas com a sua sensibilidade e história cultural. Isso, como proposta de leitura literária, possibilita à criança *encarnar-se*: tornar-se um ser humano efetivo, pois ela assume sua condição humana, afinal a literatura promove “[...] sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (Todorov, 2019, pp. 23-24).

Adotar essa ótica na escola significa transcender o lugar-comum, inspirado no prazer superficial do texto ou na noção da leitura como hábito e/ou rotina. Para tanto, os professores e agentes de leitura são convidados a fortalecer a mediação da leitura literá-

ria, que, consoante Xypas (2020), envolve diferentes processos, em meio a esses: o cognitivo e o afetivo. Este, por sua vez, reverbera que “toda compreensão que o leitor elabora no plano intelectual é acompanhada por uma elaboração afetiva. E, na leitura literária, se transforma em interpretação. A experiência de vida do sujeito leitor vai colorindo todos os aspectos de sua leitura” (Xypas, 2020, p. 21).

Isso é percebido na tese, por exemplo, na voz do leitor/criança chamado pela pesquisadora de *Karlos*. Este, ouvindo uma narrativa sobre um menino solitário à espera da mãe (situação próxima à sua própria vida, já que ele foi criado pela avó), atribui um tom valorativo à leitura realizada:

A fala dele tocou as crianças e me surpreendeu pelo valor da entonação que ele produziu para responder e amparar a angústia de Mirtes, menina também criada pela avó, sem a presença da mãe. Karlos e Mirtes, então, menino e menina criados pelas avós, tiveram a possibilidade de ouvir juntos um personagem de literatura perguntar: ‘- Minha mãe não vem?’. E Karlos, menino sem pai, responde “- Claro que não vem” para a mãe ausente na trama literária do personagem menino solitário esperando a mãe e, de forma dupla, responde à Mirtes, que está ali, na esquina da página com o menino cindido pela expectativa e desespero. Uma autenticidade entre o ficcional e o real, em interseção com a arte e a responsabilidade de vida das crianças com as respostas autênticas que oferecem umas às outras. Um certo espanto pactuado entre eles, crianças e personagens, favorece a reflexão sobre o que contam as histórias para as crianças e o que as crianças devolvem às histórias quando estas conquistam sentidos raros em suas existências? (Marchesano, 2016, p. 64, grifo da autora).

A pesquisa em questão, dessa maneira, revela de que forma um cotejo entre a realidade e a leitura literária movimentam, na interioridade e na subjetividade da criança, os elementos tidos como *trágicos* e, assim, Marchesano (2016) sinaliza caminhos teórico-metodológicos, frutos da pesquisa científica, para devolver à área da leitura literária e da educação, campo em que se localiza sua tese, uma contribuição imensa, capaz de colocar a leitura literária num patamar inédito, resposta que todo pesquisador comprometido com a infância deveria dar.

## 5. Considerações Finais

Diante das reflexões e discussões alcançadas, perceber que o lugar da leitura na escola, na realidade, empreende *lugares* – assim no plural –, devido aos diferentes (re) encontros que esse fenômeno linguístico e artístico pode propiciar ao leitor: seja no lugar de interação entre este, o texto e o autor; seja no lugar de diálogo entre intertexto e contexto; seja no lugar de contato entre o espaço íntimo e o espaço público, enfim, nas mais diversas negociações de sentidos.

Dando ênfase a esse processo, faz-se necessário pelas políticas educacionais promover uma formação continuada de professores com foco na vivência do texto literário na

sala de aula – não como temática acessória. Por que *vivência* e não *trabalho*? Porque, tendo em mente as perspectivas levantadas neste estudo, o docente, como um dos principais agentes de incentivo à formação de leitores em ambiência escolar, necessita reconhecer e encontrar caminhos de mediação para a potência criadora e emancipatória que a leitura literária oportuniza.

Assim, devemos investir e insistir indubitavelmente na leitura literária, visto que outros textos estão apagando sua presença nos espaços de circulação da cultura letrada. A indústria cultural tende a oferecer experiências superficiais, que em pouco se aproximam da experiência que o texto literário propõe em sua leitura e recepção. Uma ilustração disso concentra-se no *boom* das plataformas digitais, que prometem economia em relação ao livro impresso e *experiências literárias* multiplicadas às centenas e aos milhares, mas que, ao propô-las, não as articulam de modo favorável à manutenção da experiência estético-criativa quando se trata de uma adaptação/transposição – haja vista que essas obras foram concebidas para a leitura do texto impresso e que, lê-las no arquivo PDF, por exemplo, descaracteriza a experiência do suporte original, prejudicando a apreensão do significado.

Um outro aspecto que foi possível vislumbrar diz respeito ao processo de leitura literária a ser promovido aos estudantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o qual deve enfatizar a imersão do leitor no universo literário, com a finalidade de iniciá-lo nesse percurso, de modo que as experiências acerca do texto literário possibilitem a escolha pelo universo da literatura, mesmo frente a leituras de outras naturezas, como a informativa, a didática, a jornalística. O aprendizado com/pela leitura literária envolve a ativação de processos sensoriais, cognitivos e afetivos que contribuirão construtivamente para o desenvolvimento pessoal do leitor/criança e da leitura que fará do mundo social/cultural que o cerca.

Quanto ao lugar da leitura literária como objeto de estudo, norteado pelas análises e contribuições de Marchesano (2016), compreendemos que a leitura literária na infância precisa redimensionar a recepção e os efeitos dos textos literários num espaço mais profundo que o ludismo propriamente dito, enfrentando o esvaziamento oferecido por uma parte considerável de obras para a infância e de metodologias (práticas leitoras) que envolvem o leitor. A leitura literária, nesse sentido, tem uma função indispensável junto aos pequenos, porque os aproxima também do que é instável, variável, pungente e, permeado por esses ares ou arena discursiva (Marchesano, 2016), expande os significados e as experiências dessa condição peculiar de leitura.

Finalmente, apreendendo a leitura literária como um *conceito em uso*, que este não figure como uma prerrogativa de alguns para utilizá-la de qualquer forma para quaisquer fins, mas que a reconheça como matéria do ensino de literatura, como o caminho para recepção do texto literário, cuja dimensão, por toda a discussão empreendida neste artigo, humaniza e transforma a formação dos sujeitos.

**Referências**

- Baptista, M. C. (2012). Leitura literária na primeira infância: a experiência da bebeteca Can Butjosa em Barcelona. Em M. Z. Machado, V., *A criança e a leitura literária: livros, espaços, mediações* (pp. 89-105). Positivo.
- Bordini, M. da G. e Aguiar, V. T. (1988). *Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Mercado Aberto.
- Barthes, R. (2015). *O prazer do texto*. Perspectiva.
- Cândido, A. (2011). *Vários escritos*. 5ª ed. Ouro Sobre Azul.
- Coelho, N. N. (1991). *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. Ática
- Corsino, P. e Pimentel, C. (2014). Reflexões sobre a leitura literária na escola. Em P. Corsino (Org.), *Travessias da literatura na escola* (pp. 257-282). 7Letras.
- Cosson, R. (2016). *Letramento Literário: teoria e prática*. 2ª ed. Contexto.
- Gomes, R. (2016) Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. Em M. C. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 79-108). Vozes.
- Goodwin, A. (2016). “Still growing after all these years? The resilience of the ‘Personal Growth model of English’ in England and also internationally”. *England Teaching: Practice & Critique*, 15(01), 7-21. <https://doi.org/10.1108/ETPC-12-2015-0111>
- Instituto Pró-Livro. (2020). *Retratos da Leitura no Brasil: 5ª ed*. Itaú Cultural. <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/realizadores/>
- Karlo-Gomes, G. e Cosson, R. (2021). O ensino da literatura como leitura literária. Em G. Karlo-Gomes e R. Cosson (Org.), *A leitura literária na escola e na universidade* (pp. 15-32). Mercado das Letras.
- Lajolo, M. e Zilberman, R. (2022). *Literatura Infantil Brasileira: história e histórias*. Ed. UNESP.
- Lispector, C. (2016). *Todos os contos*. Organização Benjamin Moser. Rocco.
- Louichon, B. (2020). A leitura literária é um conceito didático? *Revista ENTRELETRAS*, 11(2), 20-38. <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/11692#:~:text=A%20leitura%20oliter%C3%A1ria%20%C3%A9%20uma,os%20discursos%20a%20este%20respeito>
- Machado, M. Z. V. (2012). A criança e a literatura. Em M. Z. Machado V., *A criança e a leitura literária: livros, espaços, mediações* (pp. 15-36). Positivo.

- Marchesano, L. S. N. (2016) *A leitura literária na Educação Infantil: as respostas das crianças a questões existenciais relacionadas ao sentido trágico* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2016/tLaurenMarchesano.pdf>.
- Nussbaum, M. (1995). *Poetic justice: the literary imagination and public life*. Breacon Press.
- Parreiras, N. (2012). *Do ventre ao colo, do som à literatura: livros para bebês e crianças*. RHJ.
- Petit, M. (2013). *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Ed. 34.
- Sánchez Lara, R. e Druker Ibáñez, S. (2021). Educación Literaria: reconocimiento complejo y participación legítima del lector literario como actos de justicia educativa. *Álabe* 23. [www.revistaalabe.com](http://www.revistaalabe.com) 10.15645/Alabe2021.23.8
- Todorov, T. (2020). *A literatura em perigo*. 10ª ed. Difel.
- Xypas, R. (2020). Perguntas e respostas para um ensino de leitura literária inovador. *Revista Investigações*, 33(1), 1-27. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/245167>
- Zilberman, R. e Silva, E. T. (2008). *Literatura e Pedagogia: ponto & contraponto*. Global; ALB – Associação de Leitura do Brasil.
- Zilberman, R. (1991). *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto.