

FELICIDADE LITERÁRIA: O LETRAMENTO E A FRUIÇÃO NA ESCOLA

Sarah Suzane Bertolli Gonçalves¹

Era uma vez uma criança... que estava na companhia de um adulto... e o adulto tinha um livro... e o adulto lia. E a criança, fascinada, escutava como a língua escrita se torna língua oral. A fascinação do lugar preciso em que o conhecido se torna desconhecido. O ponto exato para assumir o desafio de conhecer e crescer (Emília Ferreiro, 2002, p.65).

RESUMO: Este trabalho visa problematizar sobre o espaço ocupado pelo letramento literário e pela leitura, especialmente no que concerne à leitura-fruição, no ensino de língua portuguesa. O alicerce teórico contemplará a perspectiva enunciativa e textual de Marcuschi (2008), as concepções de dialogismo e de gêneros discursivos de Bakhtin (1979 e 2011), as ideias de Barthes (1996) sobre leitura-fruição e as considerações de Geraldi (1984) sobre esse tipo de leitura na escola. Em relação ao letramento, consideram-se relevantes os estudos do sociolinguista Cagliari (2005), bem como a concepção de letramento literário de Soares (1998), as reflexões de Ferreiro (2002) sobre o ensino de língua materna e a teoria de Todorov (1968) sobre leitura e literatura.

Palavras-chave: Letramento; Literatura; Leitura; Fruição.

ABSTRACT: This paper aims to problematize the space occupied by literacy literary and reading, especially as regards reading - fruition, in Portuguese language teaching. The theoretical foundation will contemplate the enunciative and textual perspective of Marcuschi (2008), Bakhtin's conceptions of dialogism and discursive genres (1979 and 2011), Barthes's ideas on reading-fruition and Geraldi's (1984) About this type of reading in school. In relation to literacy, the studies of the sociolinguist Cagliari (2005), as well as the literary literacy conception of Soares (1998), the reflections of Ferreiro (2002) on the teaching of mother tongue and the theory of Todorov (1968) on reading and literature.

Keywords: Literacy; Literature; Reading; Fruition.

LETRAMENTO LITERÁRIO E O ENSINO DA LITERATURA

O letramento literário difere de outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem. Segundo Cosson (2006, p.17), ela é capaz de “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. Martins (2003) chama esse tipo de leitura de sensorial, pois envolve os sentidos - visão, tato, audição, olfato e paladar - como referenciais elementares do ato de ler. Em seu livro *O que é leitura?* a pesquisadora destaca os estudos de Frank Smith, psicolinguista norte-americano, que considera a leitura uma experiência pessoal, sendo que o leitor

¹ Mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. sarah.goncalves@ifgoiano.edu.br.

participa da leitura com uma aptidão que não depende somente da decodificação de sinais, mas sim da capacidade de dar sentido a eles, compreendê-los.

Marcuschi (2008) explica que as práticas de letramento só podem ser consideradas como tal se apontarem para as inter-relações entre linguagem oral e escrita. Além disso, para o autor, a língua é construída, molda-se como tal, no uso que os sujeitos fazem dela, e não o contrário.

Em relação ao ensino de língua, Cagliari (2005) considera que a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. O autor de *Alfabetização e Linguística* enfatiza que

De tudo o que a escola pode oferecer de bom aos alunos é a leitura, sem dúvida, o melhor, a grande herança da educação. É o prolongamento da escola da vida, já que a maioria das pessoas, no seu dia a dia, lê muito mais do que escreve. Portanto, deveria se dar prioridade absoluta à leitura no ensino da língua portuguesa, desde a alfabetização (CAGLIARI, 2005, p. 160).

Logo na introdução dessa obra, Cagliari (2005) apresenta a realidade linguística da criança, objetivando conduzir à reflexão docente, quando menciona a falta de sensibilidade que muitas vezes a escola tem ao recebê-la: menosprezando todo o saber acumulado por ela nos anos que antecederam o estudo sistematizado e "rotulando", julgando e segregando. Em seguida, lança o questionamento: "O que a escola ensina?" Neste ponto, o sociolinguista faz uma crítica pouco implícita ao método silábico de alfabetização, o qual propõe a mera decodificação da língua, sem incentivar a reflexão, sem partir do texto, mas usando palavras e frases como pretexto para assimilação do que se aprende nos anos iniciais da Educação Básica. Depois, Cagliari (2005) aconselha que, com intuito de promover a transformação no tratamento didático da língua materna, "(...) o professor de língua portuguesa deve ensinar aos alunos o que é língua, quais são as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de sua vida" (CAGLIARI, 2005, p. 24).

Além disso, Cagliari (2005, p. 25) afirma que talvez pensemos que essas são questões muito complexas para uma criança de sete anos aprender, porém, como ele mesmo insinua: "não podemos subestimar um falante nativo, que desde os três anos de idade aperfeiçoa de forma ascendente e rápida seus conhecimentos morfossintáticos, pragmáticos e semânticos da língua..." Esse mesmo autor salienta que sem base linguística verdadeira, "as pessoas envolvidas em questões de ensino de português acabam acatando velhas e erradas tradições de ensino ou se apoiando

explícita ou implicitamente em concepções inadequadas de linguagem”. (CAGLIARI, 2005, p. 31)

Essa concepção de ensino pautada na leitura está em consonância com a noção de letramento literário de Soares (2004). Quando essa autora explica sobre os “caminhos e descaminhos” dos processos de alfabetização e letramento, ela ressalta a importância de aplicar, na sala de aula, práticas sociais de leitura e de escrita. Explica, ainda, sobre as facetas da aprendizagem, destacando:

- a faceta fônica: que compreende o desenvolvimento da consciência fonológica, bem como as relações grafema/fonema;
- a faceta da leitura fluente: que está ligada ao reconhecimento de palavras e sentenças;
- a faceta da leitura compreensiva: vinculada à ampliação do vocabulário e desenvolvimento de habilidades de interpretação, avaliação e inferência, principalmente; e
- a faceta da identificação e do uso adequado das diferentes funções da escrita: que descreve o gênero e o tipo textual, bem como o interlocutor/ destinatário.

Soares (2004) salienta, ainda, que a adequada escolarização da literatura é aquela que direciona às práticas de leitura que ocorrem no contexto social, às atitudes e aos valores que correspondem ao tipo de leitor que está em formação. Tece também um argumento, que se encontra em consonância com o pensamento de muitos educadores brasileiros:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, mas não necessariamente adquirem a competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário... (SOARES, 2004, p. 45-46).

Diante dessa crise da leitura, qual é o papel dos educadores, sobretudo dos que lecionam para os anos iniciais da Educação Básica? A função primordial do professor é criar condições para que a criança realize sua experiência literária. Martins (2003) explica que é necessário alfabetizar, propiciar acesso aos livros e dialogar com os leitores em formação sobre suas leituras e sentidos atribuídos a elas – ou seja, promover o letramento literário precisa ser prioridade no tratamento didático da leitura, especialmente na Educação Básica.

O TRATAMENTO DIDÁTICO DA LEITURA

Bakhtin (1979) afirma que a vida é dialógica por natureza, nessa perspectiva viver significa participar de um diálogo em que é possível perguntar, escutar, responder, argumentar, concordar e discordar. Portanto, a interlocução na escola precisa ser um princípio. Dessa forma, é importante que o professor oportunize aos estudantes momentos de leitura prazerosa, nos quais tenham contato com a leitura em voz alta realizada pelo educador e possam também manusear livros de diversos gêneros textuais. Em seguida, é fundamental que se dialogue sobre a leitura feita, a fim de que professor e alunos possam pensar sobre a forma composicional do texto, a intertextualidade, as inferências, a relação com a sociedade e a temática contemplada.

Sobre que forma composicional deve ser privilegiada na escola, Ferreiro (2002) é enfática:

Deve-se iniciar as crianças primeiro nos textos narrativos e depois, paulatinamente, em outros tipos de textos? A resposta é imediata: a exigência fundamental dos tempos modernos é circular entre diversos tipos de textos. Não existem textos privilegiados, mas sim exposição simultânea à diversidade (tal como é o caso na aquisição da língua oral). Ser leitor crítico e ter critérios para poder selecionar não são objetivos que possam ser postergados para os últimos anos do ensino fundamental (FERREIRO, 2002, p. 58 e 59).

Essa autora enfatiza também que, além do trabalho com diversos gêneros textuais, é essencial que o professor apresente aos alunos tanto livros canônicos quanto contemporâneos, por meio de metodologias inovadoras e lúdicas, projetos que contemplem também a apreciação estética da literatura, pois o tratamento didático da língua pressupõe algo além dos aspectos cognitivos e engajados - ainda que esses sejam essenciais ao ensino, formar leitores significa educar para a sensibilidade e a cidadania.

Segundo Geraldi (1984), a fruição do texto é a que mais contribui para o desenvolvimento e consolidação do gosto pela leitura:

Com “leitura-fruição do texto” estou pretendendo recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de língua portuguesa: o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define este tipo de interlocução é o “desinteresse” pelo controle do resultado. Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio— o prazer— me parece o ponto básico para

o sucesso de qualquer esforço honesto no “incentivo à leitura” (GERALDI, 1984, p. 30).

Portanto, é necessário recuperar nos alunos a capacidade de se encantar com os textos, por meio da contação de histórias, de projetos que mostrem o texto em seu suporte legítimo e atividades desenvolvidas na escola que mostrem a leitura como atividade prazerosa. Organizar um cantinho da leitura na sala de aula, por exemplo, é uma ideia que incentiva a formação do leitor. Geraldi (1984) explica que o aluno, naturalmente, voltará ao texto e ao universo da leitura se a mesma é capaz de resultar em sensação prazerosa. Para que a criança se encante pela leitura, contudo, é necessário que o próprio professor seja leitor e mostre entusiasmo pela fruição do texto.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), responsável pela organização de provas de avaliação de âmbito nacionais, tais como: Provinha Brasil, SAAEB e ENEM, que devido à relevância acabam por se constituir como fator norteador da prática docente, compreende a importância da literatura e da leitura, expressa por meio das competências e habilidades da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que envolve o ensino-aprendizagem da literatura. Abaixo, a competência da área 5 do ENEM, focalizada no discurso literário:

Competência de área 5 – Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional (INEP, 2015, p. 34).

Nesta perspectiva, a leitura e a análise literária não partem de um ensino estruturalista de escolas literárias, mas de uma interpretação contextualizada, que contempla para além da função cognitiva, atingindo os objetivos estéticos, culturais, sociais e de expressão do pensamento e formação do cidadão, que só a Literatura proporciona de forma completa.

Sobre a relação existente entre a obra literária e o leitor, aspectos que compreendem o letramento literário, Bakhtin (2011) explica que

A obra, como a réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros) para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores, ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo de cultura (BAKHTIN, 2011, p. 279).

Além disso, esse mesmo autor também destaca que “[...] o elemento expressivo é uma peculiaridade constitutiva do enunciado”. (BAKHTIN, 2011, p. 296). Reitera, também, os objetivos dos textos literários em relação aos leitores, que envolvem expressão e emoção. No que concerne ao destinatário do discurso, ao leitor, especificamente de uma obra literária, Bakhtin (2001) defende que

O problema da concepção do destinatário do discurso (como o sente e imagina o falante ou quem escreve) é de enorme importância na história da literatura. Cada época, para cada corrente literária e estilo artístico-literário, cada gênero literário no âmbito de uma época e cada corrente têm como características suas concepções específicas de destinatário da obra literária, a sensação especial e a compreensão do seu leitor, ouvinte, público, povo (BAKHTIN, 2001, p. 305).

Nesse contexto teórico de gênero literário, Todorov (1968), ao pensar sobre o ato de ler uma obra literária e de como essa experiência é sempre singular, expõe que

O que mais se aproxima dessa descrição ideal, mas invisível, é a simples leitura, na medida em que esta seja tão-somente uma manifestação da obra. Todavia, o processo de leitura já não é sem consequências: duas leituras de um mesmo livro não são jamais idênticas. Ao ler, traçamos uma escritura passiva, acrescentamos ao texto ou suprimimos nele o que queremos ou não queremos nele encontrar; a leitura não é mais imanência desde que haja um leitor (TODOROV, 1968, p. 12 e 13).

Em seguida, em contraponto ao que chama de escritura passiva, esse mesmo autor explica que a crítica concerne à escritura ativa, enquanto que a poética compreende toda a literatura, versificada ou não. "Pode-se também lembrar, para a defesa deste termo, que a mais célebre das poéticas, a de Aristóteles, não era senão uma teoria concernente a certos tipos de discurso literário." (TODOROV, 1968, p. 17). Depois, salienta que o termo "poética" reaparece na área de estudos linguísticos para designar a ciência da literatura nos escritos de Roman Jakobson.

Nessa perspectiva de estudos linguísticos e literários simultâneos, Todorov (1968) teoriza sobre a oposição de duas dicotomias: enunciado e enunciação; sendo

que, segundo ele, enunciado compreende apenas o que é exclusivamente verbal; e enunciação contempla o enunciado e os elementos não-verbais envolvidos nesse processo: emissor, receptor e contexto. Aprofundando o estudo, esse mesmo autor descreve uma divisão interior do enunciado: referência - capacidade do signo de "evocar outra coisa que não ele mesmo" (TODOROV, 1968, p. 28); e literalidade - capacidade do signo de ser tomado de si mesmo, e não como remissão a outra coisa. Essas considerações sobre o enunciado culminam na defesa de que

[...] a obra literária, tanto quanto qualquer outro enunciado linguístico, não é feita de palavras: é feita de frases e essas frases pertencem a registros diferentes de fala. Sua descrição será nossa primeira tarefa, pois é preciso começar por ver quais são os meios linguísticos de que dispõe o escritor, conhecer quais são as propriedades da fala, antes de sua interação numa obra. Esse estudo preliminar, relativo às unidades inferiores do discurso literário, é necessário para o conhecimento de suas unidades superiores, que abordaremos em seguida: tanto mais que não existe fronteira infranqueável entre estas e aquelas (TODOROV, 1968, p.27).

Todorov (1968) analisa que esses estudos preliminares podem ser, inclusive, anteriores à interação com a obra literária, pois quando nos deparamos com uma obra, por exemplo, antes de iniciarmos a leitura é comum que analisemos a capa, criemos hipóteses e expectativas.

Essa perspectiva de estudo preliminar da obra literária é proposta também pelo Centro de Referência Virtual do Professor (CRV, 2006), espaço de formação e norteamento didático, vinculado ao governo de Minas Gerais, que traça, por meio de eixos temáticos, em sua *Proposta Curricular: orientações didáticas*, um percurso de análise linguística para estudo de textos literários e não literários, a qual possibilitará ao aluno uma visão ampliada do texto. Os eixos são contextualização, tematização, enunciação e textualização. Ao seguir um percurso de estudo dos textos, que se inicia pelo reconhecimento e análise do seu contexto de produção, circulação e recepção e pela identificação do gênero textual (contextualização), prossegue com a identificação do tema ou tópico discursivo abordado (tematização), passa pelo reconhecimento das vozes do texto e de seus posicionamentos diante do tema (enunciação), e termina com o estudo das sequências discursivas que constituem o texto (textualização), a atividade irá de uma dimensão mais pragmática para a mais linguística - ou seja, da reflexão sobre a língua, seus usos e contextos para a exploração de seus recursos gramaticais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 20-21) compreendem a linguagem como um processo de interlocução que é

evidenciado nas práticas sociais e explicam que: “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução”. Portanto, é a partir das práticas sociais que se dá a expansão da capacidade de uso da língua, da aprendizagem significativa. Em virtude disso, leitura, produção textual e análise linguística precisam ser faces de estudo da língua e prioridade docente. Koch (2007) destaca a importância de proporcionar aos alunos o contato com textos em sua forma legítima, ou seja, nos seus suportes de veiculação originais, a fim de que a análise linguística seja contextualizada. Nesta perspectiva, os PCNs explicam que:

Um tipo especial de trabalho de análise linguística – que quando bem realizado tem grande impacto sobre a qualidade dos textos produzidos pelos alunos – é o de observar textos impressos de diferentes autores com a intenção de desvelar a forma pela qual eles resolvem questões de textualidade. De preferência, textos especialmente bem escritos, de autores reconhecidos, a fim de que, analisando recursos que utilizam, possam aprender com eles. São situações em que o grupo de alunos busca encontrar no texto a forma pela qual o autor resolveu o problema da repetição por meio das substituições, ou observa características da pontuação usada por um determinado autor (BRASIL, 1998, p. 35).

Portanto, os PCNs (1997) destacam a importância de proporcionar aos alunos textos em sua forma legítima – impressos, bem escritos e de diferentes gêneros. Neste contexto, Bakhtin (2011) discorre que todos os campos da atividade humana utilizam a linguagem; e ao abordar sobre enunciado, termo empregado também pelos PCNs, explica que

[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por ser conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Convém salientar, também, que Bakhtin (2011) não faz distinção entre enunciado e enunciação, emprega o termo *viskázivanie* (ato de enunciar, exprimir pensamentos em palavras) tanto para o ato de produção do discurso como para o discurso escrito. Sobre os elementos estruturais do enunciado, destaca que são: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Sendo que “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*.”

(BAKHTIN, 2011, p. 262, grifos do autor). Em seguida, explica sobre a heterogeneidade dos gêneros do discurso e sua diversidade, dando exemplos que englobam, inclusive, "as manifestações científicas e todos os gêneros literários, do provérbio ao romance de muitos volumes" (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Sobre as diferenças funcionais dos gêneros discursivos, esse mesmo autor subdivide-os em gêneros primários (simples) - determinados por certos tipos de diálogo; e secundários (complexos, ideológicos) - exemplificados pelos romances, dramas, pesquisas, gêneros publicísticos, ou seja, gêneros que surgem no convívio cultural. Bakhtin (2011) destaca, ainda, que

O estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado "fluxo discursivo" da comunicação, etc., daquelas concepções que ainda denominam a nossa linguística. Além do mais, o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) - as palavras e orações (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Dentro dessa perspectiva de gêneros, Marcuschi (2008) está inserido no que se convencionou nomear como linguística enunciativa e textual. A visão adotada toma a língua como um conjunto de práticas enunciativas e não como forma desvinculada. De modo particular, esta afirmação acha-se em consonância com Bakhtin e Voloshinov (1979), pois em sua obra *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*, Marcuschi (2008) mostra como atua a linguagem dentro da perspectiva textual-interativa, tanto na modalidade escrita quanto oral. Tem-se em vista a configuração linguística e alguns elementos básicos, tais como a produção e a circulação de gêneros textuais e os processos de compreensão. Em contrapartida, Saussure (2013) conceitua enunciação como

[...] ato individual da vontade e da compreensão, no qual cabe distinguir: 1) combinações, com auxílio das quais o sujeito falante usa o código linguístico com o objetivo de exprimir o seu pensamento pessoal; e 2) mecanismo psicofísico que lhe permite objetivar essas combinações (SAUSSURE, 2013, p. 38).

O mestre genebrino, segundo os bakhtinianos, considera apenas as formas da língua, sem abranger as formas de combinações, ou seja, não considera os gêneros discursivos. Marcuschi (2008), entretanto, não ignora a importância do gênero como forma de ação social, não destaca somente seus aspectos estruturais; além disso, concebe o texto como unidade de interação:

Isso reflete em pelo menos quatro pontos centrais:

- Na *noção de linguagem* como atividade social e interativa
 - Na *visão de texto* como unidade de sentido e unidade de interação.
 - Na *noção de compreensão* como atividade de construção do sentido em relação de um eu e de um tu situados e mediados.
 - Na *noção de gênero textual* como forma de ação social e não como entidade linguística formalmente constituída
- (MARCUSCHI, 2008, p. 29).

Diante da teoria, o tratamento didático da língua portuguesa pressupõe uma abordagem que engloba não apenas o texto em si, e a análise sintática, morfológica e lexical do mesmo, mas também a análise contextual, a exploração dos enunciados, a semântica mais ampla, que envolve o discurso, a relação com a sociedade, com outros textos e com a visão de mundo do próprio indivíduo. Nessa perspectiva, Bakhtin (2011) também analisa que todo enunciado compreende a intenção discursiva ou a vontade discursiva do falante/ autor - e isso é perceptível ao ouvinte/ leitor. Reitera-se, assim, que o ensino da leitura literária, o efetivo letramento literário, que objetiva a fruição estética precisa ter espaço na escola, a fim de possibilitar a formação do leitor.

LEITURA-FRUIÇÃO E O LEITOR EM FORMAÇÃO

A leitura para fruição, compreendida como aquela voltada para o prazer, este compreendido aqui no sentido atribuído por Barthes (1996), é responsável pela formação de leitores, pois permite a autonomia de escolher o livro e desfrutar de momentos agradáveis; proporciona, portanto, a experiência literária - esse tipo de leitura permite ao leitor conhecer textos de diferentes autores e gêneros literários, percebendo as peculiaridades de cada gênero e lapidando seu gosto literário, que envolve suas predileções.

Segundo Barthes (1996), a experiência literária, ou seja, o contato efetivo com o texto, gerará a sensação de estranhamento, seja pela elaboração peculiar do texto literário, seja pelo uso incomum da linguagem. O leitor, a partir dessa sensação, desse encontro com a sensibilidade e a reflexão, poderá construir a sua visão de mundo a partir da fruição estética. O PCN+ (2002) conceitua fruição como

Desfrute (fruição): trata-se do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas; de modo geral, bens culturais construídos pelas diferentes linguagens, depreendendo delas seu valor estético. Aprender a representação simbólica das experiências humanas resulta da fruição dos bens culturais. Podem propiciar aos alunos momentos voluntários para que leiam coletivamente uma obra

literária, assistam a um filme e leiam poemas de sua autoria (PCN+, 2002, p.67).

Portanto, é importante que esses momentos de fruição literária componham as aulas de língua portuguesa e de outras disciplinas também, pois incentivar a formação do leitor é papel de toda a escola. Em relação aos gêneros literários e seus objetivos de emocionar e provocar, é necessário oportunizar aos alunos a leitura-fruição e compreender as diversas estratégias de leitura. Solé (1988) explica que ler significa compreender e interpretar textos escritos de diversos gêneros textuais com diferentes intenções e objetivos, de modo a contribuir de forma decisiva para autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que haja inserção em uma sociedade letrada. Neste contexto, pode-se afirmar que a escola é lugar de compartilhar conhecimentos, o que está em consonância com o dialogismo bakhtiniano.

Nesta perspectiva, Todorov (1968, p. 102) também teoriza que o gênero “se define como a conjunção de diversas propriedades do discurso literário, julgadas importantes pelas obras nas quais sejam encontradas. O gênero não oferece realidade fora da reflexão teórica.” Em seguida, toma como exemplo a poética de Dostoiévski, analisada pela crítica bakhtiniana, na descrição de seus problemas, que trata do caráter dialógico da prosa romanesca - traçando o percurso histórico, as origens e as fronteiras desse romance polifônico.

Em relação à função estética da literatura e retomando as ideias de Hegel sobre o belo, Todorov (1968) explica que

Os juízos estéticos são proposições que implicam fortemente seu próprio processo de enunciação. Não se pode conceber um juízo fora das instâncias do discurso onde é proferido, nem isolado do sujeito que o articula. Posso falar da beleza que têm para mim as obras de Goethe; posso, a rigor, falar da que têm aos olhos de Schiller ou de Thomas Mann. Mas uma questão relativa à beleza delas em si não tem sentido. Talvez fosse a essa particularidade dos juízos estéticos que se referia à estética clássica ao afirmar que tais juízos eram sempre específicos (TODOROV, 1968, p. 108).

Ressalta-se, portanto, a experiência literária única do leitor, como impressão individual, em consonância com a leitura sensorial de Martins (2003) e a função atribuída à literatura por Cosson (2006), pois como o processo de leitura envolve os sentidos, essa experiência só pode ser pessoal e particular. Destaca-se, em virtude disso, a importância do letramento literário; salienta-se como essencial que o educador, especialmente àquele que está envolvido com a Educação Básica, etapa de

formação do leitor, proporcione momentos de leitura na escola, que serão, progressiva e naturalmente, multiplicados em outros ambientes não escolares, a fim de que o aluno possa ter esse contato efetivo com o texto, possa produzir sua própria experiência literária, a fim de que haja fruição, prazer.

Mesquita (1986) descreve esse momento de prazer no que se diz respeito à leitura ou escuta de narrativas:

No ritual de se pegar um livro para ler ou de se sentar à volta ou diante de um narrador, uma tela de cinema ou TV, para ler/ouvir/contar-se uma história, desenrolar-se um enredo, tal como exercício do jogo, há busca pelo prazer, há tensão, competição, há máscara, há simulação, pode haver até vertigem (MESQUITA, 1986, p. 78).

Entretanto e infelizmente, são raras as manifestações didáticas que incentivam a leitura com uma postura prazerosa. Zilberman (1997) faz uma consideração sobre isso:

Raras vezes a escola, em seu aparato, como salas de aula, seus instrumentos, como o livro didático, e sua metodologia, como a execução dos deveres de casa, provocam lembranças aprazíveis de leitura. As atividades pedagógicas provocam tédio, quando não são vivenciadas como aprisionamento, controle ou obrigação. A leitura parece ficar do lado de fora, porque os professores não incorporam ao universo do ensino (ZILBERMAN, 1997, p. 27).

Em consonância com essa visão de crise da leitura na escola, Rojo (2000) explica que o tratamento didático da língua, ou seja, a prática da linguagem na sala de aula é sempre focada no grafocentrismo - por estarmos inseridos em uma sociedade cada vez mais grafocêntrica - mas, ainda que seja muito importante que os alunos conheçam e apliquem os diferentes gêneros textuais na forma de produções escritas, é essencial que a escola compreenda como essencial o espaço da leitura. Ressalta-se, portanto, o êxito da fruição literária, defendida por Barthes (1996) e Geraldi (1984), por ser agente na formação do leitor, em decorrência de estar vinculada ao prazer do texto. O depoimento de Sartre (1984) exemplifica belamente sobre esse tipo de leitura:

Eu não sabia ainda ler, mas já era bastante esnobe para exigir meus livros... Peguei os dois volumezinhos, cheirei-os, apalpei-os, abri-os negligentemente na página certa, fazendo-os estalar. Debalde: eu não tinha a sensação de possuí-los. Tentei sem maior êxito tratá-los como bonecas, acalentá-los, beijá-los, surrá-los. Quase em lágrimas, acabei por depô-los sobre os joelhos de minha mãe. Ela levantou os olhos de seu trabalho:

“O que queres que eu te leia, querido? As fadas? Perguntei, incrédulo: “As fadas estão aí dentro?” (1984, p. 31).

Esse mesmo encantamento pela descoberta da obra literária envolve a narradora-protagonista do conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, que discorre de forma também sensorial, fruída, sobre sua relação com os livros, especialmente sobre o desejo de possuir a obra *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, o qual a antagonista da história, filha do dono da livraria, menina cruel e invejosa, relutava em emprestar:

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E, completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria. (LISPECTOR, 1998, p. 05).

Somente depois de muita peregrinação e insistência, o empréstimo sem data marcada para devolução foi intermediado pela mãe dessa garota “diabólica”, que ficou com pena da menina, ao ver como sua vontade de ler a obra era imensurável. A fruição literária, o gozo, o prazer, a experiência única e particular da leitora é descrita no desfecho feliz, que precisa ser recordado quase que na íntegra, tão belo é:

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo. Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre ia ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada. Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante. (LISPECTOR, 1998, p. 6)

Percebe-se que a experiência da personagem foi particular, sensorial e fruída, como defende Geraldi (1984), o momento prazeroso da leitura fez com o que a leitora retornasse ao texto e a leitura é envolta por sentimentos e sensações, é permeada por sinestesia - essa é a felicidade literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Letrar literariamente significa educar para a sensibilidade, proporcionar aos alunos essa experiência singular que é a leitura. Marcuschi (2008) explica a importância do planejamento docente no processo de elaboração das atividades textuais, especialmente no que concerne à produção de projetos, sequências didáticas e atividades avaliativas. O autor salienta que, nesta perspectiva de tratamento didático da língua pela via dos gêneros, é importante que o aluno compreenda as características de cada gênero textual, qual(is) a(s) sequência(s) discursiva(s) está(ao) presente(s) no texto, contexto de publicação e veiculação, público-leitor, forma estética desse texto, funções da linguagem nele inseridas, vozes presentes, variações linguísticas utilizadas etc. É preciso que haja, portanto, o momento da leitura e da análise e reflexão dos textos motivadores, pelo aluno e pelo professor, antes que se proponha a produção textual – seja oral ou escrita, lembrando sempre da importância da reescrita nesse processo de elaboração do texto, para que os alunos tenham a oportunidade de melhorar seus textos. Entretanto, anterior ao trabalho de análise linguística, situa-se a experiência literária, o contato com o texto em seu suporte de veiculação legítimo, a fim de que seja oportunizado ao aluno esse momento prazeroso de leitura, no qual possa compreender seu “gosto” literário, elegendo seus gêneros textuais de predileção.

Em virtude disso, as práticas textuais, dentro de contextos significativos, oportunizarão aos alunos e ao educador compreender que a escrita e a leitura não são apenas exigências do currículo, mas uma forma de expor ideias, compreender o mundo e inserir-se na sociedade. Reitera-se a importância do letramento literário e da leitura como fruição, também como apreciação estética, nas práticas de linguagem na sala de aula, em decorrência do seu potencial para a formação do leitor - ativo e feliz.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Os Gêneros discursivos*. In: Bakthin, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____, M. & Voloshinov, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

BARTHES, Roland. *O prazer do Texto*. Tradução de J. Guinsburg. 4ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura: Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2008.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, L. C.. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2005. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério)

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
CRV-MG. *Proposta Curricular: orientações didáticas*. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX.ASP?ID_OBJETO=23967&ID_PAI=23967&AREA=AREA&P=T&id_projeto=27. Acesso em: 27 jul. 2015.

FERREIRO, Emília. *Passado e Presente dos verbos Ler e Escrever*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.

INEP. *Edital Nº 6, DE 15 DE MAIO DE 2015 EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM 2015*. Brasil, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2015/edital_enem_2015.pdf. Acesso em: 21 ago. 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 9ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

GERALDI, João Wanderley. *Prática de leitura de textos na escola*. Leitura: Teoria & Prática. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 3, jul 1984.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MARTINS, Maria Helena. *O que é Leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção primeiros passos; 74).

MESQUITA, Samira Nahid. *O Enredo*. São Paulo: Ática, 1986.

ROJO, Roxane. *A prática de linguagem em sala de aula*. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

SARTRE, Jean-Paul. *As palavras*. Tradução de J. Guinsburg. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, 6ª edição, p. 30-36.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2013, 28ª edição.

SOARES, Magda. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Revista Brasileira de Educação. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*. Jan/ Fev/ Mar/ Abr/, 2004, n. 25.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TODOROV, Tzvetan. *Estruturalismo e Poética*. São Paulo: Cultrix, 1968.

ZILBERMAN, Regina. *O leitor e o livro*. São Paulo: Ed. Pucrs, 1997.

Linguagem, São Carlos, v. 27 (2): 2017.

Recebido em: 05/11/2015. Aceito em 19/10/2016.