

LINGUASAGEM

LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Tereza Ramos de Carvalho¹
Márcio Araújo de Melo²

RESUMO

No presente ensaio cujo tema é a formação do leitor literário, apresentamos o percurso dessa formação a partir da leitura de mundo e dos primeiros contatos com o mundo letrado por meio da leitura da memória e da leitura do texto literário. Nosso objetivo é apresentar pontos de contato entre histórias da memória, da *pós-memória* e do texto literário que contribuem para com a formação do leitor e, conseqüentemente, com o letramento literário, considerando a importância da literatura como uma ponte de conexão com o mundo, como um *locus* de conhecimento. A partir dessas abordagens, a última seção é voltada para à formação do leitor de Educação Básica com base na concepção dialógica bakhtiniana sobre os gêneros discursivos, para além das propostas do Ministério da Educação sobre multiletramentos, e finalizamos propondo alguns protocolos de leitura do texto literário. Para esse percurso, recorreremos a Alberto Manguel (2017), Ângela Kleiman (2005), Antonio Candido (2006), Antoine Compagnon (2001), Beatriz Sarlo (2007), BNCC (2018), Proust (2011), Rildo Cosson (2009), Ricardo Piglia (2006), Terry Eagleton (2019), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do leitor; Letramento literário; Multiletramentos; Literatura; BNCC.

ABSTRACT

In this essay, whose theme is the formation of the literary reader, we present the path of this formation based on the reading of the world and the first contacts with the literate world through the reading of memory and the reading of the literary text. Our objective is to present points of contact between stories of memory, post-memory and the literary text that contribute to the formation of the reader and, consequently, to literary literacy, considering the importance of literature as a bridge connecting with the world, as a locus of knowledge. Based on these approaches, the last section focuses on the formation of the Basic Education reader based on the Bakhtinian dialogical conception of discursive genres, in addition to the proposals of the Ministry of Education on multiliteracies, and we conclude by proposing some protocols for reading the literary text. For this route, we turned to Alberto Manguel (2017), Ângela Kleiman (2005),

¹ Doutora em Literatura pela Universidade de Brasília e Pós-doutora na Universidade Federal do Norte de Tocantins -UFNT - na linha de pesquisa *Literatura, memória e identidade cultural em contextos de formação*, professora adjunta no Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do Araguaia. E-mail: tereza.carvalho@ufmt.br. ORCID: <https://orcid.org/0000.0002.0302.1945>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1092245747241387>.

² Professor Associado da UFNT (Universidade Federal do Norte do Tocantins), doutor em Literatura pela Universidade Federal de Minas Gerais, professor do PPGL (Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura) da UFNT. E-mail: marciodemelo@uft.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000.0002.6665.4221>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8573022714268801>.

Antonio Candido (2006), Antoine Compagnon (2001), Beatriz Sarlo (2007), BNCC (2018), Proust (2011), Rildo Cosson (2009), Ricardo Piglia (2006), Terry Eagleton (2019), among others.

KEYWORDS: Reader education; Literary literacy; Multiliteracies; Literature; BNCC.

Introdução

Reflexões sobre leitura, letramento, letramento literário, usos da literatura em seu processo de escolarização e gosto pela leitura implicam num importante ponto no *fazer do estudante e do professor de literatura* que é, além dos comentários, via análises textuais apresentados nos livros didáticos, desenvolver e apresentar atividades variadas que ampliem metodologias que despertem o letramento e a escolarização da Literatura. Sabemos que a literatura nos conecta com o mundo e, ao mesmo tempo, nos insere em vários mundos. Por isso é considerada uma das necessidades básicas e um direito do ser humano, assim como todos os outros direitos (Candido, 2006). Nesse sentido, estamos, em todos os momentos de nossa vida, em contato com alguma espécie de literatura, com alguma espécie de fabulação ou seja, sempre nos entregamos ao universo fabuloso, trilhando por *caminhos que se bifurcam*.

Jean Paul Sartre (1999, p. 35, *apud* Melo; Lima; Carvalho, 2023) compara o objeto literário a um “estranho pão que só existe quando movimentado pela leitura. Fora daí, há apenas traços negros sobre o papel”. A interação leitor e texto ocorre a partir desse exercício, dessa movimentação, que é de fundamental importância, uma vez que o caráter plurissignificativo do texto literário leva o leitor a completar os espaços vazios e a pensar os significados da obra.

Não é a soma de signos que dá sentido à obra, mas sua totalidade orgânica, ou seja, a articulação e mediação entre os elementos que a compõe. Muitas vezes, o que dá sentido ao texto literário é o não-dito, assim se pode afirmar que a verdadeira substância da obra literária é a subjetividade do leitor (Melo, Lima e Carvalho, 2023, p.4).

Nesse sentido, podemos afirmar que por ser repleto de intencionalidades, o que dá sentido ao livro e/ou ao texto é seu encontro com o leitor. Podemos pensar que desse encontro entre eles, os dois saem diferentes. O livro porque passa por uma leitura atravessada pelas experiências do leitor que as renova ao ir ao encontro de novas informações e, com isso, o seu sentido é atualizado, renovado. Quando há essa movimentação nesse “estranho pão”, excelente metáfora para o texto, sua compreensão

implica em uma entrega, que nos revela o mundo e nos faz encontrar o senso de nós mesmos.

Neste ensaio, nosso objetivo é apresentar pontos de contato entre histórias da memória, da *pós-memória*, da leitura literária para formação do leitor e, conseqüentemente, do letramento literário, considerando a importância da literatura como uma ponte de conexão com o mundo, ao mesmo tempo que o insere em vários mundos.

Nossa intenção aqui não é apresentar “receitas” para trabalhar o letramento literário, mas apresentar alguns apontamentos sobre leitura, a formação e características do indivíduo leitor e, conseqüentemente, do leitor literário. Entendemos o letramento como um conjunto de práticas sociais, e o letramento literário para além das práticas escolares usuais, como uma forma de assegurar, sobretudo, seu efetivo domínio. A partir dessas abordagens, voltamos nossa atenção à formação do leitor de Educação Básica com base na concepção dialógica bakhtiniana sobre os gêneros discursivos, para além das propostas do Ministério da Educação sobre multiletramentos e apresentamos, a partir de uma crônica, alguns protocolos de leitura do texto literário.

Considerações sobre leitura, literatura e leitores

Embora o objeto literário se realize na linguagem, para o leitor esse objeto não é dado na linguagem, ele é, por natureza, silêncio e contestação da fala. Para a compreensão da obra, é importante que o leitor se coloque à altura desse silêncio. Há ainda o silêncio do autor, ou seja, as entrelinhas, aquilo que ele quis dizer, *suas intenções* que significam o objeto produzido pela leitura. O sentido da leitura nos conecta com o mundo e ao mesmo tempo nos coloca no mundo, ou melhor, nos insere em vários mundos.

Nesse sentido, a literatura pode ser considerada como uma das necessidades básicas e um direito do ser humano, assim como todos os outros bens incompressíveis anunciados por Antonio Candido (2006). Ou seja, estamos sempre em contato com experiências literárias, continuamente nos entregamos ao universo da fábula, seja em uma atividade de leitura, ou em uma audição de histórias reais com conotações literárias porque são reconstituídas como parte da memória dos outros.

Beatriz Sarlo (2007, p. 24) defende que “a narração da experiência está unida ao corpo e à voz, a uma presença real do sujeito na cena do passado e que é através da linguagem que se rompe o silêncio, o aspecto mudo da experiência do passado”. Pensamos a literatura oral como uma ponte que transposta, media a entrada do leitor ao

universo da leitura e o entrega ao universo da fábula e da memória ou, como afirma Sarlo (2007), da *pós-memória*. Para Sarlo

[...] é a dupla utilização de “lembrar”, o que torna possível o deslocamento entre “lembrar” o vivido e “lembrar” narrações ou imagens alheias e mais remotas no tempo. Esses fatos são lembrados porque fazem parte de um cânone de memória, escolar, institucional, política e até familiar (a lembrança em abismos: “lembro que meu pai lembrava”, “lembro que na escola ensinava”, lembro que aquele monumento lembrava” (SARLO, 2007, p. 90, grifos da autora).

Sabemos que a língua materna é naturalmente adquirida por meio da interação do indivíduo com o meio que o envolve, sem muitas reflexões e nem propositais intervenções didáticas e, conseqüentemente, sem preocupações linguísticas conscientes. É a língua da oralidade dos nossos ancestrais contadores de histórias que também a herdaram da oralidade e memória dos outros.

Assim, ao transpormos o universo da oralidade para o modo formal (na escola) de ler literatura, se descobre que, daquelas histórias ouvidas, há muitas outras versões. Aprendemos também, *no correr da vida*, que, ao mesmo tempo, a literatura pode nos desestabilizar para que possamos ressignificá-la. E essas aprendizagens nos levam a explorar outros conhecimentos, considerando que todas as ciências estão presentes no texto literário (Barthes, 1987). Cabe, portanto, percebê-los por meio de leituras atentas e contextualizadas, o que leva à apreensão do sentido de estar no mundo.

Quanto à *pós-memória* escolar, quantos leitores já passaram por aquele momento da leitura literária em sala de aula? Naqueles 20 minutos finais da aula, no ensino fundamental, que o/a professor/a utilizava para ler uma história ou dar continuidade a uma daquelas longas histórias, por exemplo, *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, “comprida história que não acaba mais”, como diria Drummond no seu poema *Infância* (1930)³ que pode despertar o interesse pela trama da narrativa e, conseqüentemente, pode contribuir para a formação do leitor. Não só do leitor literário, mas do leitor observador que faz a leitura do mundo, da música, da cultura de massa ou popular etc.

Cabe aqui, abrir um parêntese para pensar sobre a importância do leitor a partir de algumas considerações teóricas de Colomer (2003), Eagleton (2001), Manguel (2017), Piglia (2006) e Proust (2011) para pensar a importância do e no processo de letramento e letramento literário.

³ Segundo poema de *Alguma Poesia*, primeiro livro de Drummond publicado em 1930.

Para Teresa Colomer (2003), a compreensão da literatura como evento comunicativo abre os nossos olhos para entender o texto como fenômeno literário e a procura por chaves convencionais que requeiram sua interpretação. Segundo a autora

a teoria da recepção de tradução germânica desenvolveu estas questões relacionando-as com a evolução da linguística textual europeia, segundo a qual a coerência resulta das estratégias de leitura. A teoria da recepção insistiu que o texto não é o único fenômeno literário, mas é também a reação do leitor e que, por conseguinte, é preciso explicar o texto a partir dessa reação (Colomer, 2003, p. 95).

Para Colomer, citando Iser (1976), o potencial efeito que o texto apresenta é atualizado pelo leitor implícito, ou seja, “o texto e o leitor interagem a partir de uma construção do mundo e de algumas convenções compartilhadas” (Colomer, 2003, p. 96), a partir do *repertório* do leitor.

O escritor argentino Alberto Manguel, em *O leitor como metáfora - o viajante, a torre e a traça* (2017), apresenta o leitor sob o ponto de vista dessa tríplice metáfora que compõe o subtítulo de seu livro. Para ele “os modos de leitura são muitos, mas sua premissa básica é a mesma: a de que o universo é um sistema coerente de sinais regidos por leis específicas, e de que esses sinais têm um significado, mesmo que se encontre além do nosso alcance” (Manguel, 2017, p. 13). Em *o leitor como viajante*, a leitura é vista como reconhecimento do mundo. Manguel aproxima o leitor ao peregrino em sua jornada de conhecimento do mundo e o grau de importância que se permite ao leitor atribuir a cada leitura. Já em *o leitor na torre de marfim*, a leitura é vista como alheamento do mundo. Nesse caso, o ato de ler se reveste de escapismo, de devaneio. Em *A traça - o leitor como inventor do mundo*, Manguel apresenta o leitor aficionado por livros, arrebatado pela leitura. São leitores que parecem condenados a sina de ler livros que não se acabam. Nesse arrebatamento, que um livro pode causar no leitor, o autor nos explicita que

[...] há leitores para os quais o mundo na página adquire tamanha vivacidade, tamanha verdade, que suplanta o mundo dos sentidos racionais. Excluindo os casos clínicos, todo leitor já sentiu, ao menos uma vez, o poder avassalador de uma criatura de palavras, apaixonando-se por certo personagem, detestando visceralmente outro, tendo a esperança de emular um terceiro” (Manguel, 2017, p. 124).

Para Manguel, o amante dos livros tornou-se o *louco dos livros* e converteu-se na figura da *traça dos livros*, estas últimas paródias daquele leitor arrebatado. Para estas traças, o que importa é ler, é o ato da leitura em si. Podemos pensar que, como leitores, em várias circunstâncias somos viajantes, ou nos alheamos do mundo ou apenas lemos por ler, de modo que, em algum momento nos identificamos com os leitores apresentados por Manguel.

Para Ricardo Piglia, em *O último leitor* (2006), a leitura, entre outras caracterizações, é uma arte da microscopia, da perspectiva do espaço. Para ele, o leitor moderno vive num mundo de signos e não consegue deixar de ler. Piglia, assim como Manguel, identifica o leitor viciado, aquele que não consegue parar de ler. Eles ainda classificam o leitor insone, que está sempre desperto, como representações extremas do significado de ler um texto. Há uma diversidade de leitores formados de fragmentos de leituras, e não se deve qualificar uns como melhores ou piores do que outros, considerando que o que os marca são os modos de leitura.

Terry Eagleton, em *Como ler literatura* (2019) anuncia que

quase todas as obras de literatura começam com palavras que já foram usadas inúmeras vezes, embora não necessariamente combinadas da mesma maneira [...] chegamos a elas com um quadro de referências culturais que nos permite entendê-las. [...] Toda obra de literatura remete, mesmo que apenas inconscientemente, a outras obras (Eagleton, 2019, p. 09).

No entanto, a identificação dessas referências de leituras presentes nas obras, depende do repertório e olhar crítico do leitor, ou seja, para Eagleton, o leitor não é apenas um leitor, considerando que a análise crítica não está dissociada da fruição⁴, ele é também crítico.

No texto *Sobre a Leitura*, (2011), Marcel Proust se apresenta como o leitor apaixonado, um leitor que foge à passividade, se arriscando a ler à noite, sendo censurado pelo tempo, pelo espaço e pelo outro. Para Proust, a leitura não pode ser absorvida em uma conversação com um homem, por mais sábio que ele seja, pois há uma diferença na forma como nos comunicamos com a leitura e com as pessoas. Segundo Compagnon

⁴ Para Roland Barthes, (1987, p. 21), o texto de fruição é aquele que põe em estado de perda aquele que desconforta, faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. E o texto de prazer é aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura.

(2001), em Proust as possibilidades de leituras de um texto são amplas, ilimitadas e, de alguma forma, descontroladas.

Essas considerações sobre a diversidade de predicados do leitor nos leva a compreensão de que cada leitor pode apresentar características variadas de leitura, as quais dependerão do seu *repertório* de leituras, da memória e da *pós-memória* e de sua leitura de mundo. Assim, é necessário pensar que o objetivo da leitura literária é a formação do leitor, é levá-lo a se colocar no seu lugar social a partir da experiência com o texto literário. Por isto, é necessário e urgente que se trabalhe, cada vez mais, a escolarização da literatura, a construção de sentidos a partir das obras lidas. E, como formadores, não devemos oferecer o mesmo que os alunos já têm, pois não precisamos da escola para oferecer mais do mesmo.

A formação leitora

No meio acadêmico, o conceito de letramento é utilizado como tentativa de separar os estudos sobre “o impacto social da escrita” (Kleiman, 2005, p. 47), dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

Sabemos que o objeto de muitos estudos sobre letramento é a oralidade. Em certos grupos sociais, por exemplo, a formação leitora de crianças e adultos acontece antes de eles serem alfabetizados. Esse processo ocorre a partir do momento em que participam dos eventos de letramento na audição de histórias da tradição oral, das histórias da memória e da pós-memória, da contação de histórias, das leituras dos outros e de outros eventos relacionados às práticas discursivas letradas. Essas pessoas podem, portanto, ser consideradas letradas antes de saberem ler e escrever, considerando que seu repertório tem características da oralidade letrada.

Nesse sentido, o letramento tem a ver com um conjunto de práticas sociais que utilizam a oralidade e a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos, uma vez que todos nós exercitamos a linguagem de modos variados em toda nossa vida. Desse modo, nosso mundo é aquilo que nos é permitido dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é a linguagem que o expressa (Candido, 2006). Assim, nas sociedades letradas, mesmo um analfabeto tem participação, ainda que de modo precário, em algum processo de letramento. E os indivíduos com alto grau de letramento em uma área podem possuir conhecimento superficial em outra, pois

o letramento depende, quase sempre, das necessidades pessoais e das demandas sociais (Cosson, 2006).

Já o letramento literário, importante em qualquer lugar na sociedade, vai além das práticas escolares usuais. Trata-se da apropriação da escrita e das práticas sociais a elas relacionadas (Cosson, 2009). O letramento que se faz por meio de textos literários, além de empreender uma dimensão diferenciada no uso da escrita é uma forma de assegurar, sobretudo, seu efetivo domínio.

Sendo a Literatura uma maneira diferente de utilização da linguagem (Candido, 2006), não podemos esquecer que a língua é sua própria substância e que a literatura existe para fazer a língua funcionar. Nesse sentido, o letramento literário deve se integrar numa prática de leitores sujeitos do dizer e do pensar, pois, como já afirmado em outras palavras por Barthes (1987), é confirmado por Candido (2006) que a literatura veicula toda área do conhecimento, toda área da intuição, toda área da aspiração e faz com que o homem veja a língua não apenas como valor de comunicação, mas como valor em si. Uma vez que a língua no texto literário pode ser entendida como uma série de sinestésias pelos sons, os sabores, as cores e os corpos com que se apresenta, vale pelo significado e deveria estar no topo de nossas preocupações pedagógicas.

Por ser plena de saberes sobre o homem e o mundo, nós leitores encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos tanto na leitura quanto na escritura de textos literários. E pelo fato de a literatura tornar o mundo mais compreensível, é importante que ela tenha e mantenha um lugar nas escolas. Para tanto é importante que ela seja escolarizada, uma vez que o letramento é uma prática social e, como tal, uma responsabilidade da escola.

No ambiente escolar, para que a literatura funcione como um *locus* de conhecimento, é importante que seja lida e explorada para levar o leitor à compreensão de como o escritor disse o que se propôs dizer. Pois, ao contrário do que muitos pensam, os livros não falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de leitura e interpretação que usamos, e grande parte desses mecanismos são aprendidos na escola (Lajolo, 2004). Ou seja, são os mecanismos de interpretação aprendidos na escola que proporcionam o domínio do discurso literário. Quando se trata do desejo de ir além do texto literário, quando se deseja promover o letramento, deve-se considerar o que defende Barthes (2006) sobre encontrar sentidos no que se lê, não só entre escritor e leitor, mas também com a sociedade em que ambos estão inseridos.

Nesse caso, ao ler estou abrindo uma possibilidade de comunicação entre o meu mundo e o mundo do outro. E o sentido do texto só se completa quando estamos abertos à multiplicidade do mundo e a capacidade de a palavra dizê-lo, pois a leitura literária na escola possibilita o despertar do prazer pela leitura e dá ao leitor os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem

No entanto, cabe aqui comentar que, na prática, dadas as atuais circunstâncias, parece que o professor não tem autonomia sobre esse processo de letramento ou possui limitações para enfrentar as editoras que monopolizam o universo escolar, que decidem o que fazer com o texto literário (em sala de aula), tirando dele a tarefa de planejar suas aulas. Talvez pelo excesso de trabalho, o que lhes resta são roteiros de leitura de fragmentos de obras, preparados por equipes “especializadas” para cuja composição o professor não foi convidado. Mas, mesmo assim, se propõe a “estrelar” para plateias, às vezes desatentas, às vezes rebeldes e quase sempre desinteressadas – uma vez que o *script* de tudo está no livro (Lajolo, 2004).

Cabe, portanto, ao professor que queira formar uma comunidade de leitores, fazer da leitura prática significativa tanto para os estudantes quanto para as comunidades em que estão inseridos. Práticas que tenham como suporte a própria força da literatura e sua capacidade de dizer o mundo e de nos dizer a nós mesmos (Cosson, 2006). Assim, os leitores não serão apenas leitores. Eles poderão viver objetiva e subjetivamente o texto literário, defendido por Compagnon (2001), ou poderão se tornar, com sorte, leitores apaixonados como o foi Proust; poderão tornar-se leitores críticos como os leitores de Eagleton, ou poderão desenvolver outras características diversas conforme defende Piglia.

Segundo Cosson (2006), a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem sobre literatura, que consiste em experienciar o mundo por meio da palavra; assim como aprendizagem que envolve conhecimento de história, teoria e crítica da literatura; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso, os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários. Para que essa aprendizagem aconteça é necessário que a leitura passe também por essas três fases: a *conferência* da leitura efetiva do texto (pelo aluno), *ampliação* dessa primeira leitura com outras abordagens; e outras *relações* entre o texto, o aluno e a sociedade.

É importante que no processo de letramento literário sejam inseridas várias outras manifestações literárias em conjunto com o sistema canônico, e que o professor tenha uma visão mais ampla na seleção das obras; que exercite continuamente movimentos de

leitura, partindo sempre do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar o repertório do aluno e, finalmente, formar uma sociedade de leitores.

A literatura e a formação do leitor literário

Na concepção dialógica bakhtiniana, os gêneros discursivos são resultado de processos sócio-históricos de significação, no nível psicossocial, histórico-cultural e material (símbolos, sistemas, códigos). Isto significa que nossa produção de linguagem não está isolada das necessidades dos grupos sociais e das diferentes esferas da atividade humana. Para Bakhtin (2003), todas as práticas de linguagem em sociedade integram um determinado gênero discursivo.

No mais novo documento referente à normatização do Ensino na Educação Básica, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, 2018), o letramento constitui o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas também exerce as práticas sociais de leitura e escrita. Trata-se de uma noção que estabelece pontos de aproximação com a concepção bakhtiniana da linguagem, na medida em que está pautada no uso sensível dos enunciados e na relação com os contextos sociais e históricos em que são produzidos.

Outro documento anterior à BNCC, a *Lei de Diretrizes e Bases LDB 9394/1996*, determina o ensino da arte e da cultura sem especificar o ensino da literatura. Por pouco tempo, o ensino da literatura ficou a depender das escolas. Em 1998, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) apresentam a organização do ensino por competências e agregam a literatura como conteúdo de língua portuguesa. De acordo com os PCN, a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes, capazes de selecionar dentre vários textos que circulam socialmente, aqueles que atendam suas necessidades imediatas. E que, empreendendo o que leem, estabeleçam relações de sentido entre o texto e outros textos já lidos, observando a pluralidade de sentidos que o texto apresenta. Em 2006, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) apresentam propostas para o ensino de Língua Portuguesa separadas do ensino de Literatura, ou seja, as OCEM separam a literatura da língua portuguesa.

Na BNCC (2018), o texto literário é de grande importância, principalmente no ensino de Língua Portuguesa em todos os segmentos de ensino. Porém, ele não é exclusivo às aulas de português, ao contrário, a literatura aparece em várias outras

disciplinas. E o primeiro direcionamento para a educação literária está entre as competências gerais da Educação Básica que diz respeito ao repertório cultural, (na terceira competência), que assinala o lugar da escola enquanto lugar propício para as manifestações artísticas, no sentido de valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Para além das competências, destaca-se que a BNCC, dadas suas concepções teóricas norteadoras, organiza o ensino de Língua Portuguesa em função das práticas sociais de linguagem, a saber: a meta do currículo de Língua Portuguesa na Educação Básica é desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita empreender e produzir discursos orais formais e públicos, interagir verbalmente de forma apropriada em situações formais e institucionais; ser um leitor fluente e crítico e usar as técnicas de composição de vários tipos de textos. E a meta para o Ensino Médio é a consolidação dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; a preparação básica para a cidadania do aluno, para continuar aprendendo e aprimorá-lo como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Sabemos que a leitura é uma atividade indispensável no contexto escolar, e reconhecemos que há, em nossa sociedade, uma divisão desigual na distribuição dos bens culturais (Lajolo, 2004). Todavia, a participação em boa parte desses bens é medida pela leitura, habilidade que não está ao alcance de todos, nem mesmo de todos aqueles que frequentam a escola.

Além de revisões e atualizações dos conteúdos dos livros utilizados nas escolas de educação básica (Ensino Fundamental e Médio), que atendam os objetivos e metas traçadas na BNCC, importa pensar na escolarização da literatura, pensar a formação de leitores. E para que haja escolarização da literatura é necessário, em primeiro plano, que o professor disponha de uma ampla noção de linguagem, de seus aspectos sociais, psicológicos, biológicos, antropológicos e políticos. Além disso, deve ser familiarizado com uma extensa leitura da literatura, particularmente da brasileira e da portuguesa e atentar-se às literaturas indígena e africana de língua portuguesa. O professor que frequenta os clássicos da literatura, mesmo que não goste, tem competências para explicá-los. Cabe a ele conhecer ainda a história do ensino da língua portuguesa no Brasil, a história da alfabetização, da leitura e da literatura na escola brasileira. Resumindo, o professor, para promover a escolarização da literatura, deve antes, se escolarizar, pois a

escolarização literária do professor implica na formação do aluno como leitor do texto literário.

Para atender os pressupostos metodológicos da BNCC (2018), algumas editoras alinharam os conteúdos dos seus livros didáticos. Como exemplo temos a editora FTD e a SM Educação, que disponibiliza, eletronicamente, uma variedade de *soluções didáticas* que apoiam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, as habilidades e as competências, possibilitando a educação integral dos estudantes; em vários *sites* são disponibilizados materiais didáticos alinhados à BNCC, como documentos normativos e planos de aula.

Um exemplo palpável desse material alinhado à BNCC é a coleção *Multiversos: Língua Portuguesa: ensino médio*, organizada por Maria Tereza Rangel Arruda e Lucas K. Sanches Oda, pela editora FTD, em 2020; avaliada e aprovada pelo *Programa Nacional do Livro Didático - PNLD/FND* e distribuída às escolas. Trata-se de uma coletânea específica para a área de Língua Portuguesa, linguagens e suas tecnologias, composta por cinco livros, organizados, segundo os autores, com o objetivos de “apoiar a trajetória do aluno no seu projeto de vida como protagonista de suas escolhas, ampliar suas habilidades em língua portuguesa, ao ler e produzir textos de diferentes gêneros do campo de atuação social”(Arruda; Oda, 2020, p. 9). Na apresentação dos livros explicam que, ao longo do trabalho o aluno

[...] será convidado a pensar nos diferentes papéis do leitor e do autor; no poder da argumentação; nas diferentes formas do poético; nas variedades de histórias que permeiam a literatura e a vida real; no mundo teatral; e por fim, na concisão das histórias na contemporaneidade. [...] as atividades do livro sugerem variados níveis de interação: com os colegas, com a comunidade escolar e com uma comunidade ampliada (Arruda; Oda, 2020, p. 4).

Essa coletânea inicia com o volume de Língua Portuguesa, seguida de outros volumes que tratam das Linguagens e as Identidades; as Linguagens e Cidade em pauta; Linguagens e Natureza em pauta; e Linguagens e o mundo do trabalho. Cada volume apresenta inicialmente orientações sobre a organização e a sequência didática dos conteúdos a serem trabalhados, ou seja: “introdução que contextualiza o tema, a imagem e o trabalho que será feito, além de apresentar as competências gerais e específicas e as habilidades para” Língua Portuguesa; Linguagens e suas Tecnologias “da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC)”⁵ desenvolvidas ao longo das sequências didáticas propostas em cada volume.

O volume que trata da Língua Portuguesa, apresenta na sua abertura, “os principais objetivos do livro a serem alcançados em cada unidade e a justificativa da importância desse componente curricular para a formação escolar” (Arruda; Oda, 2020, 8). O volume é organizado em seis unidades e em cada unidade apresenta uma introdução que contextualiza o tema, a imagem e o trabalho a ser feito, alinhados às competências gerais e habilidades específicas da BNCC.

Na unidade 1, como em todas as outras unidades do volume, a abertura é um texto literário e tem como foco o leitor e sua participação no jogo discursivo a partir da leitura e análise de diferentes gêneros⁶. Na apresentação, os autores chamam a atenção do leitor para importância da leitura e o convida a observar “que todo livro é repleto de intencionalidades” e que, “normalmente, a leitura de um livro é atravessada pelo olhar de um leitor com suas experiências, seu repertório e suas memórias de outras leituras” (Arruda; Oda, 2020, p. 10). Na sequência, apresentam uma ilustração de um quadro do pintor espanhol cubista Pablo Picasso - *Mulher Lendo*, de 1953. Subentende-se que a intenção é despertar o leitor à leitura desta obra, mas não há nenhum comentário a respeito, a não ser as referências sobre o quadro. Na página seguinte, fica mais evidente com a chamada “todo leitor é autor, todo autor é leitor” (Arruda; Oda, 2020, p. 12), antes de apresentarem o texto *Crônica pra ninguém*, de Antonio Prata. Os arredores dessa crônica parecem abstrair o leitor de ensino médio pouco familiarizado com o texto literário. Mas, ao mesmo tempo, provoca o leitor a fazer outras leituras. É importante que o professor atente às provocações do autor do texto e estabeleça protocolos de leitura que despertem atenção do aluno para o objeto literário.

Leitura literária a partir da *Crônica pra ninguém - como fazer bom uso de palavras ao vento* (2018), de Antonio Prata⁷

⁵ Estamos analisando o livro *Multiversos* (2020), apresentado na página anterior.

⁶ A unidade 2 é voltada à opinião. Embora haja o texto literário na abertura da unidade, a proposta de atividades reforça a defesa do ponto de vista, a partir da leitura de trechos, de romance, de artigo de opinião, artigo científico e debate para refletir sobre como essa argumentação pode ser construída em cada gênero. A unidade 3 trabalha as formas do poético, a unidade 4 é voltada a contar e pensar o mundo a partir da leitura de trechos de romance, reportagem, artigo de divulgação científica e letra de canção. A unidade 5 explora o mundo como palco, voltada à representação e a afirmação pública de posicionamentos, por meio de leitura e análise de texto dramático... a última unidade a vida concentrada explora formas de expressão concentradas que adensam sentidos do texto... (Arruda; Oda, 2020, 4 e 5). Cada unidade se desdobra entre 40 e 50 páginas que abarcam todos os conteúdos das linguagens formal, com pouco enfoque no letramento literário.

⁷ Anexo 1.

Para Umberto Eco (1994, p. 9), “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho”; portanto, cabe ao leitor se movimentar no meio dessa engrenagem, para desenvolver as competências ligadas ao conhecimento prévio da língua e do mundo exigidas pelo texto. À compreensão do objeto literário é ideal estabelecer alguns protocolos de leitura que possibilitem, ao leitor, transitar nesse mundo feito de linguagens, observar seu valor estético e ressignificá-lo. Nesse sentido, parte-se da ideia de que, por ser a literatura um lugar de múltiplos sentidos e diálogos, a apreensão desses sentidos pode ser feita a partir do momento que o leitor experiencia o texto, explorando os temas apresentados e os subliminares, que levam à aprendizagem sobre literatura, à apreensão dos saberes e das habilidades que a prática da leitura da literatura proporciona. Para tanto, é importante que o texto seja conferido por meio da leitura simples, que essa leitura seja ampliada com outras abordagens a ela relacionadas e, a partir dessas abordagens, espera-se que o leitor possa estabelecer outras relações entre ele, o texto e a sociedade.

A crônica por ser um gênero contemporâneo muito utilizado, transita entre o jornalismo e o literário, “tanto pode ser um conto, como um poema em prosa, um pequeno ensaio, como as três coisas simultaneamente. Isto significa que, na crônica, os gêneros literários não se excluem, mas incluem-se” (Melo; Carvalho, 2024, p. 33). A *Crônica pra ninguém*, de Antonio Prata (2018), lembra um ensaio com muitas possibilidades de interlocuções. Nela, o autor cita Marcel Proust, comenta sobre o prólogo de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis na literatura e de Glauber Rocha nas artes cênicas, ao mesmo tempo que informa não conhecer Proust, acha *Terra em transe* chatíssimo e escreve a crônica com a *pena da galhofa* machadiana.

Ao longo da leitura da crônica, percebe-se que o cronista apresenta essas abordagens talvez sem pretensão didática. Por isso, cabe ao professor explorar os arredores do texto, ou seja, o não-dito pelo autor, levando o leitor às pistas apresentadas, e nomeá-las observando que o estético se relaciona com nossa capacidade de percepção, de apreensão pelos nossos sentidos, com nossa sensibilidade. Que o artista da palavra se manifesta segundo seus valores e os valores estéticos de determinado momento histórico. Após a apresentação dos elementos pré-textuais (na páginas anteriores ao texto,

apresentados na seção anterior), o professor passa à leitura do texto, observando as etapas sugeridas por nós no protocolo de leitura⁸ a seguir:

- *Etapa 1:* Leitura simples da crônica e exploração vocabular e do contexto.
 - Na contextualização: Mencionar o gênero como um dos primeiros utilizados no Brasil colonial pelos cronistas de viagem e explicar a finalidade desses textos (dar notícias sobre nossas riquezas a serem exploradas). Nos primórdios da literatura portuguesa e no Brasil-Colônia, a crônica designava a narração de fatos históricos segundo a ordem cronológica ou os relatos de viagens.
 - Levantar alguns questionamentos sobre o conteúdo da crônica: qual o mote narrativo? O que se entende pelo questionamento do cronista: “Como fazer bom uso de palavras ao vento”? O argumento pode ser considerado uma intencionalidade do cronista, qual? Sabe-se que na atualidade, a crônica é veiculada em jornais, logo é dirigida a qualquer leitor. Porém, o cronista dirige-se a dois tipos de leitores, os explícitos e os implícitos.
- *Etapa 2:* Explorar os tipos de leitores e as possibilidades de interlocuções com outros/as textos/obras.
 - O cronista pressupõe dois tipos de leituras e de leitores: explícitas/os e implícitas/os, de forma que, aos leitores explícitos (seus amigos), é permitido que sejam coautores da crônica, que possam interferir na sua escrita, por isso, propositalmente, escreve frases com duplo sentido. E, em alguns momentos escreve expressões completas utilizando uma linguagem dúbia, infantilizada como “Bia, taí? Ttaa ahí? Dá oubindo? Não, não tá” – talvez na tentativa de estabelecer um diálogo mais aproximado com sua amiga leitora.
 - Já quanto aos leitores implícitos, o cronista pressupõe que têm repertório literário para compreender que: “a ironia de escrever com a pena da galhofa” refere-se ao realismo de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, considerado realismo fantástico ou mágico pelo fato de seu narrador ser o autor defunto Brás Cubas.

⁸ Esse protocolo de leitura faz parte de nossa prática docente, e é uma sugestão de sequência didática para o trabalho com o texto literário. Em nosso livro *Regionalismo Literário e a formação do leitor* (2024), apresentamos variadas sequências didáticas para o trabalho com o texto literário.

- Pode-se valer-se da discussão para avançar em outras leituras com a temática voltada ao “realismo fantástico, ou mágico” e elaborar uma lista de leituras como os contos sobre as lendas indígenas e contos regionais que fazem parte do folclore nacional e exploram o elemento mágico e, partindo do simples para o complexo, destacar contos de escritores, como Murilo Rubião, (*Bárbara, O ex-mágico da taberna minhota*, dentre outros), Edgar Allan Poe (*O gato preto*), ou o romance do escritor moçambicano Mia Couto, *O último voo do Flamingo*. Pode ainda explorar os elementos mágicos presentes na oralidade, nas histórias que fazem parte da memória.
- *Etapa 3:* Apresentar o trabalho *Em busca do tempo perdido*, de Marcel Proust.
 - Levando em conta o fato de o cronista nunca ter lido Proust, saindo do realismo fantástico para o leitor de *Em Busca do tempo perdido*, de Marcel Proust, lembrando que o escritor francês Marcel Proust se apresenta como o leitor apaixonado, um leitor que fugia à passividade, que se arriscava a ler à noite, à luz de velas, que se arriscava a ser censurado pelo tempo, pelo espaço e pelo outro. Proust escreveu sua obra *Em busca do tempo perdido* percorrendo caminhos das lembranças da infância. Sua obra, composta por 8 volumes, foi produzida entre 1913 e 1927. Essa coletânea foi adaptada para as narrativas gráficas (em quadrinhos). Observar que o cronista afirma nunca ter lido Proust, ou seja, ele apenas informa sobre o leitor sobre o autor. Essas informações poderão levar o leitor a despertar ideias para escritura de suas memórias.
- *Etapa 4:* Explorar ainda a sétima arte, o cinema, a partir da informação sobre Terra em transe.
 - Há ainda, na crônica, uma informação sobre o cinema, outra forma de arte que, para ser realizada, necessariamente, passa por um roteiro que carece ser lido, ensaiado e interpretado por atores. *Terra em transe*, de Glauber Rocha, que o cronista acha “chatíssimo”, é uma película de 1967, ano de ditadura no Brasil. O filme apresenta os lados opostos do conservadorismo, o populismo ineficiente e as conseqüentes ruínas, trata do jogo político e social do Estado. Embora seja do século XX, ainda é um tema muito atual na vida política brasileira. A película foi filmada em

preto e branco, assim como outros filmes do cineasta, *Deus e o diabo na terra do sol*, *O dragão da maldade e o santo guerreiro*, dentre outros.

Após essa incursão aos arredores da crônica, devemos voltar à crônica e pontuar os sentidos da narrativa. Inicialmente, o cronista questiona, com um subtítulo de *Crônicas pra ninguém - Como fazer uso de palavras ao vento?* Esse é o mote narrativo: escrever pra ninguém ler, e, como são palavras ao vento, o cronista pode tomar certas liberdades para até “encher linguiça”. Ademais, o texto será publicado no jornal do penúltimo dia do ano. Nesse período a maioria das pessoas está de folga, então quem se interessaria em ler o jornal? *Crônica pra ninguém* pode ser explorada a partir do título como referência irônica às crônicas de viagem dos primeiros cronistas. Ou seja, a viagem do cronista que permitiu ao leitor também viajar no tempo e conhecer os primeiros documentos escritos sobre o Brasil e sua finalidade, assim como a ler outros textos e explorar novos sentidos em suas leituras.

Além da crônica lida, pode-se ainda apresentar outras crônicas que poderão desencaminhar outras experiências literárias, por exemplo *Uma vela para Dario*, de Dalton Trevisan, e *A última crônica*, de Fernando Sabino. O professor poderá sugerir que observem eventos do seu cotidiano e os releiam em uma crônica.

Nesse protocolo de leitura foram inseridas informações sobre outros gêneros como o conto, contos populares, o cinema e o romance, com a clara intenção de levar o aluno à compreensão das intencionalidades do cronista. Essas intencionalidades quando exploradas despertam a curiosidade do aluno a outras formas de manifestações artísticas. Cabe, portanto, que o professor tenha uma visão mais ampla na indicação das leituras que dialoguem com o texto matriz - nesse caso, a crônica. Essa atividade leitora deve ter contínuos movimentos, partindo sempre do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar o repertório do aluno e formar uma sociedade de leitores.

Considerações finais

Nessa incursão ao mundo dos letramentos, da memória e da *pós-memória*, por meio da língua de herança⁹, e d o primeiro ato de ler literatura ou de histórias ouvidas na

⁹ Para Ronice Müller de Quadros (2017), em sentido *stricto*, línguas de herança são as línguas que, em um contexto sociocultural, são dominantes diferentes da usada na comunidade em geral. A palavra “herança”

infância, tivemos a percepção de que os processos de letramento e letramento literário podem se realizar antes da leitura da palavra escrita, com a leitura de mundo (Freire, 2004).

Compreendemos que a apreensão do texto literário, ao mesmo tempo, pode nos desestabilizar e nesse processo podemos nos tornar leitores viajantes, leitores que se isolam no ato da leitura, leitores que não conseguem parar de ler e/ou, quando a leitura termina, lamentam o fim da narrativa, e em alguns casos, leitores que conseguem viver objetiva e subjetivamente o texto lido ou leitores que se fragmentam de acordo com as personagens que povoam as narrativas lidas e, ainda, os leitores dialógicos que se comportam como indagadores, como leitores críticos. Entendemos que, como leitores, podemos nos comportar em quase todas essas ocorrências, a depender do efeito causado pela leitura e, com isso, ressignificar o que lemos, explorando ou dialogando com outros conhecimentos, de acordo com nosso repertório literário. Ou seja, aprendemos o sentido de estar no mundo por meio da literatura.

Sabemos que a trajetória de formação do leitor de literatura, se não começa no ambiente familiar, deve se iniciar na escola, embora esta tenha privilegiado sempre, ou quase sempre, o fragmento literário, o recorte feito por alguém, não o livro. Essa fragmentação da obra, a maioria presente em livros didáticos, tira da escola o livro, que congrega autor e obra, sociedade, cultura e mundo por ela representado. Precisamos incentivar a leitura da obra e orientar o leitor a desejar ir além do texto. Reafirmamos que para ir além do texto literário e promover o letramento, é preciso saber mover a leitura desse “estranho pião” que é o texto literário, para encontrar e atribuir-lhe sentidos. Nesse caso, ao ler estou abrindo uma possibilidade de comunicação entre o meu mundo e o mundo do outro, estou procurando pistas para entender essas possibilidades nesse exercício de generosidade que nos é proposto pelo escritor. Por enquanto, façamos uma pausa, dizendo que formar leitor literário é proporcionar ao indivíduo o estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia, drama uma tela ou qualquer forma de arte, mas que delas se apropria efetivamente por meio da experiência estética.

REFERÊNCIAS

remete à ideia de tradição herdada, assim como a ideia de patrimônio, que remete à relação familiar. As línguas que a pessoa adquire em casa com seus pais, diferentes da língua usada de forma massiva no país, configuram línguas de herança. Isso é o que normalmente acontece com as famílias de imigrantes e de indígenas. Os pais que ainda preservam sua língua nativa e a usam em casa passam a sua língua para seus filhos, embora essa língua não seja falada por outras pessoas na comunidade onde estejam inseridos.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**; posfácio Eucanaã Ferraz - 1a ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1980.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC; SEB, 2018.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arruda, Lucas Kiyoharu Sanches Oda. **Multiversos: língua portuguesa: ensino médio**. Primeira ed. - São Paulo: FTD, 2020.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

COLOMER, Teresa. **A Formação do Leitor Literário** – narrativa infantil e juvenil. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da Teoria** - Literatura e senso comum. Trad. de Cleonice Paes Barreto Mourão – Consuelo Fontes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

EAGLETON, Terry. **Como ler literatura**. Tradução Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM, 2019.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam**. Coleção Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Cortez, 1982.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005. 60 p.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2004.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da Leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia da Letras, 2004.

MANGUEL, Alberto. **O Leitor como metáfora** – o Viajante, a Torre e a Traça. Tradução de José Geraldo Couto. Edições SESC São Paulo, 2017.

MELO, Márcio Araújo de; CARVALHO, Tereza Ramos de. **Regionalismo Literário e a Formação do Leitor** [livro eletrônico] /organização – São Paulo : Editora Dialética, 2024, Araguaína, TO: Universidade Federal do Norte do Tocantins - EDUFNT, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/190-hu2xQuheydpoByObWvwiBD7HFTUIY/view?usp=drivesdk>

MELO, Márcio Araújo de; LIMA, Elizabete Barros de Sousa; CARVALHO, Tereza Ramos de. A invenção do literário: um olhar sobre a didatização de Jorge Amado. **Revista Porto das Letras**, Vol. 9, N. 3, 2023 IV GELLNORTE – Desafios da Educação e da Pesquisa no Contexto da Amazônia Brasileira - Estudos Literários.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. Tradução Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

QUADROS, R. M. de. **Língua de herança: língua brasileira de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. Tradução Carlos Vogt. 5. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

Como referenciar este artigo:

CARVALHO, Tereza Ramos de; MELO, Márcio Araújo de. Leitura e formação do leitor literário. **revista Linguasagem**, São Carlos, v.43, n.1, p. 53-74, 2023.

Submetido em: 22/03/2023

Aprovado em: 26/11/2024

PRATA, A. Crônica pra ninguém. Folha de S. Paulo, 30 dez. 2018. © by Antonio Prata. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/columnas/antonioprata/2018/12/cronica-praninguem.shtml>. Acesso em: 24 jul. 2020