



Edição Especial

III Congresso Internacional de Ensino - CONIEN
Universidade do Minho - Braga, Portugal, 2024

FORMAR LEITORES DE LITERATURA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: O LUGAR DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DA LEITURA LITERÁRIA DE TEXTOS LITERÁRIOS

DEVELOPING LITERATURE READERS FOR BASIC EDUCATION: THE PLACE OF TEACHING AND LEARNING LITERARY READING OF LITERARY TEXTS

Ana Paula Franco Nobile Brandileone¹

Resumo

Este artigo toma como ponto de partida inquietações advindas de minha atuação tanto em programas de iniciação à docência (PIBID e Residência Pedagógica) quanto no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), a qual aponta para a relevância da formação inicial e continuada de professores de Literatura não apenas para a promoção do texto literário no contexto escolar, mas também para fomentar o ensino e a aprendizagem da leitura literária de textos literários, tendo em vista que a Literatura é um saber e, por isso, dever ser escolarizada. Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto de que a forma (elementos de composição) e o conteúdo do texto literário são pares indissolúveis, cuja apreensão concorre tanto para a construção dos seus sentidos quanto para lhe conferir o caráter humanizador e emancipador, que potencialmente atua sobre o leitor expandindo a sua capacidade de ver e de se sentir.

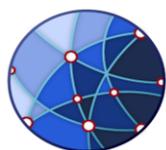
Palavras chave: Formação do leitor literário; Literatura e a formação inicial e continuada de professores; Leitura literária de texto literários.

Abstract

This article takes as its starting point concerns about my work in teaching initiation programs (PIBID and Residência Pedagógica) and in the Professional Master's degree in Literature (ProfLetras), which indicates the relevance of initial and continuing training of Literature teachers not only for the promotion of literary texts in the school

¹ Doutora em Estudos Literários. Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Cornélio Procópio. Docente do curso de Letras e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras).

*REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio (PR), v. 8, n. 2, p. 562-576, 2024
ISSN: 2526-9542*



III CONIEN
Congresso Internacional de Ensino
PESQUISAS NA ÁREA DE ENSINO:
IMPACTOS, COOPERAÇÕES E VISIBILIDADE



context, but also to encourage the teaching and learning of literary reading of literary texts, considering that Literature is a knowledge and, therefore, must be schooled. From this perspective, it is assumed that the form (elements of composition) and the content of the literary text are indissoluble pairs, which apprehension contributes both to the construction of its meanings and to giving it the humanizing and emancipating character, which potentially acts on the reader, expanding their ability to see and feel.

Keywords: Developing of the literary readers; Literature and initial and continuing teacher training; Literary reading of literary texts.

Literatura e a formação inicial e continuada de professores

Tratar sobre o ensino e/ou a aprendizagem da Literatura no espaço escolar suscita muitas pautas de discussão. Poder-se-ia abordar estratégias metodológicas para o trabalho com o texto literário em sala de aula, seleção de obras literárias, pesquisas atuais em didática da Literatura, a sistematização dos procedimentos didáticos para o ensino da literatura, proposições metodológicas para elaboração de material e/ou projetos voltados à leitura do texto literário na escola; enfim, são múltiplas as possibilidades.

A proposta deste artigo é, entretanto, refletir não apenas sobre o lugar do texto literário na formação escolar, mas também da *leitura literária* que, por sua vez, passa pela formação inicial e continuada dos professores de Língua Portuguesa e Literatura. Nesse contexto, ganha relevância o incremento de políticas públicas para a formação docente, que se inscreve como um dos possíveis caminhos para nortear o ensino da Literatura no âmbito escolar e, desse modo, silenciar aqueles que ainda desconfiam das suas potencialidades educativas. Entre os Programas de formação inicial, destacam-se o PIBID e o Residência Pedagógica, ambos em execução no curso de Letras, Centro de Comunicação, Letras e Artes, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* Cornélio Procópio, desde o seu surgimento: PIBID, desde 2012 (com lacuna nas edições de 2018-2019 e 2020-2021) e, Residência Pedagógica, desde 2018, ano da sua primeira edição.

O Programa Institucional de Iniciação à docência (PIBID) é um programa da Política Nacional de Formação de Professor, do Ministério da Educação (MEC), que visa proporcionar aos discentes dos cursos de licenciatura sua inserção no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica, a partir da primeira metade do curso. A fim de conduzir o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, o Programa de Residência Pedagógica também integra a Política

Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola da Educação Básica, a partir da segunda metade do curso. Para o desenvolvimento dos projetos institucionais, os programas concedem bolsas aos licenciandos, aos professores das escolas da rede pública de educação básica e aos professores das IES.

Já na seara da formação dos professores em exercício, o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), que completou 10 anos de existência em 2023, impõe-se com a missão de fortalecer a capacitação de professores de Língua Portuguesa e Literatura para o exercício da docência na Educação Básica e, assim, trazer resultados positivos na prática cotidiana das escolas. Desse modo, o Programa consolida-se como uma das alternativas mais eficientes de formação continuada neste país, porque afeta de modo consistente as/os docentes que nele ingressam, em busca de atualização e qualificação de suas práticas.

São requisitos para participar do processo seletivo do ProfLetras, ser portador de diploma de curso superior de Licenciatura em Letras, habilitação português, devidamente registrado no Ministério da Educação, estar ministrando aulas de Língua Portuguesa/Literatura no Ensino Infantil, Fundamental e/ou Ensino Médio, em escola da rede pública de ensino do Brasil. O candidato aprovado deverá estar em sala de aula e não poderá afastar-se, integralmente, do exercício da docência na rede pública de ensino enquanto permanecer cursando o ProfLetras. Para a obtenção do título, o professor deverá produzir pesquisa sobre ensino e/ou aprendizagem no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa/Literatura, tendo como objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando. No Art.3º da **Resolução 001/2014**, está expresso o que se segue: “A pesquisa deverá, preferencialmente, ser de natureza interpretativa e/ou interventiva, ou de interpretação da realidade, ou de elaboração de materiais pedagógicos (materiais didáticos, sequência didática, programas educacionais, software, vídeo, etc.)”.

O ProfLetras possui uma área de concentração - Linguagens e letramentos - e duas linhas de atuação - Estudos da linguagem e práticas sociais e Estudos literários. A grade curricular é comum para todas as unidades que oferecem o curso, divididos entre componentes curriculares obrigatórios - Fonologia, variação e ensino, Gramática, variação e ensino, Texto e ensino e Literatura e ensino -, e componentes curriculares eletivos, entre os quais o mestrando deve cursar dois deles. Nesse

contexto, chama atenção que dos 4 (quatro) componentes curriculares obrigatórios apenas um remete ao campo da Literatura, “Literatura e ensino”. Mais alarmante ainda é que dentre os 14 (quatorze) componentes curriculares optativos, apenas 2 (dois) deles são da área de conhecimento da Literatura: “Leitura do texto literário” e “Literatura infantil e juvenil”. Nesse contexto, vale destacar que, embora predominem, na estrutura dos cursos, os aspectos comuns a toda a rede, cada instituição pode estabelecer algumas diretrizes específicas quanto à produção final e à oferta de componentes eletivos, por exemplo. Desse modo, a depender do corpo docente (formação e interesse) das unidades que compõem o Programa, a Literatura pode ficar reduzida a apenas 1 (um) componente curricular, o obrigatório.

Diante, portanto, da relevância da formação inicial e continuada para a promoção do texto literário no contexto escolar e por atuar tanto nos programas de iniciação à docência quanto no Mestrado Profissional em Letras, como docente permanente, sinto-me impelida a abordar o campo da educação literária; movida não apenas pela sua relevância na formação humana do indivíduo, mas também para problematizar o espaço de formação dos professores para a aprendizagem da leitura literária, considerando que a Literatura é um saber e, por isso, dever ser escolarizada (SOARES, 2011).

A formação humanística da Literatura: por uma aprendizagem da leitura literária de textos literários

Nos últimos anos muito se tem discutido sobre a formação de leitores, sobretudo depois que começaram a ser difundidos os baixos índices de leitura dos estudantes no Brasil. Contribuições e estratégias de toda ordem – das mais teóricas às mais práticas – têm sido adotadas com o objetivo de superar esse estado de coisas. No caso da formação de leitores literários, a discussão não tem sido diferente. Atualmente, há uma robusta quantidade de publicações que circulam no Brasil sobre Literatura e ensino, seja para discutir metodologias já sedimentadas, seja para propor outras, estratégias de mediação do texto literário ou, ainda, incidindo sobre a formação inicial e continuada do professor.

Em tempos de pragmatismo e tecnicismo exacerbados não são poucos os que ainda resistem à significação da educação literária no mundo contemporâneo. Termômetro disso, são os documentos oficiais que regem a Educação Básica, como

a **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** (BRASIL, 2018), que corrobora o projeto educacional dos **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs** (BRASIL, 1998), na medida em que defende o uso da linguagem para ampliar o repertório comunicativo do aluno e, desse modo, utilizá-la de modo adequado nas diversas situações comunicativas. Nessa perspectiva, ganha relevância as considerações de Zilberman (2009, p.18), quando afirma que “[...] não se formam leitores quando a literatura é expurgada da sala de aula, miniaturizada na condição de texto ou diluída em generalidades pouco esclarecedoras”. Se nos **PCNs** os gêneros literários comparecem como um dos que compõem a imensa diversidade dos gêneros do discurso, a **BNCC**, por sua vez, dilui os gêneros nos campos de atuação, ficando aqueles que são literários no campo artístico-literário. Em vista disso, a **BNCC**, apesar de defender a formação integral do educando, cujo desenvolvimento deve se dar na sua complexidade e sem reducionismos (BRASIL, 2018, p.14), nega-a na sua essência, ao tratar a Literatura de forma secundária, relegando a ela um papel coadjuvante e não lhe atribuindo função de relevância tanto para formação do sujeito leitor quanto para a formação humana do cidadão.

Para convertidos ou não, fieis ou infiéis, a defesa do lugar da Literatura no espaço escolar se justifica pela sua contribuição humanística e formadora que, como bem lembra Antonio Candido (1972), educa e forma como a vida, “nos seus altos e baixos, nas suas luzes e sombras”. Além de síntese e projeção da experiência humana, “algo que exprime o homem e depois atua na própria formação”, como afirma o autor. A Literatura nos ensina, ainda, como aponta Umberto Eco, a morrer e a encarar que as coisas acontecem como acontecem, para além dos nossos desejos e/ou vontades. Para o autor italiano, ao contrário dos contos hipertextuais ou “modificáveis”, que nos educam para a liberdade e para a criatividade, os contos “já feitos” ou “imodificáveis”, como ele denomina, alertam para as leis inexoráveis da vida e, por isso, nos guiam para a aceitação do fado: “[...] contra qualquer desejo de mudar o destino, eles [os contos imodificáveis] nos fazem tocar com os dedos a impossibilidade mudá-los” (Eco, 2003, p.21).

Isso posto, devemos lembrar que os conhecimentos, saberes e habilidades que a experiência do texto literário proporciona, “eficácia humana” (Candido, 1995), não deve se sobrepor à “eficácia estética”, isso porque a força humanizadora da Literatura, como uma vez mais nos ensina Candido, está “[...] na maneira pela qual a mensagem é construída, [que] é aspecto senão mais importante mas com certeza

crucial, porque é o que decide se uma comunicação é ou não literária” (Candido, 1995, p.245). Isso quer dizer que a Literatura não deve servir a fins, puramente, ideológicos, políticos, morais, comportamentais, éticos ou ao uso para resolver alguma situação didática de aprendizagem de determinado conteúdo, porque a sua “eficiência” está na força da palavra organizada que, por sua vez, sintetiza a experiência humana. Para Jouve (2012), cujas reflexões acompanham Candido, em **Por que estudar literatura?**, “[...] uma das características fundamentais do texto literário (como de toda obra de arte) passa essencialmente pela forma [...] (2012, p.91), já que “[...] a forma não pode ser isolada do conteúdo: ela faz parte do sentido” (2012, p.90). Nessa acepção, os aspectos composicionais do texto literário (seleção vocabular, ordenação dos termos, como a história é narrada ou como o poema evoca sentidos, conhecimento dos gêneros, funcionamento dos discursos, recursos expressivos e estilísticos em geral, ritmo narrativo, uso da conjugação verbal etc.) são fundamentais para a apreensão do conteúdo que nele está expresso.

Partindo dos pressupostos de Candido (1972, 1995) e de Jouve (2012) de que é a partir da forma, do “como” o texto literário é construído que o conteúdo ganha maior significado e, juntos, expandem a nossa capacidade de ver e de sentir o que está à nossa volta, é que proponho a análise de um breve capítulo do livro **A pediatra**, de Andréa Del Fuego, publicado em 2021, pela Companhia das Letras. Foi com o seu primeiro romance, **Os Malaquias**, publicado em 2010, que a autora ganhou o Prêmio Saramago de literatura. A autora nasceu em São Paulo, é mestre em Filosofia pela USP. Publicou os volumes de contos **Minto enquanto posso**, em 2004, **Nego tudo**, em 2005, **Engano seu**, em 2007, e **As miniaturas**, em 2013.

Com humor mordaz e sarcástico, o terceiro romance de Andréa del Fuego é dividido em cinquenta e cinco capítulos, sem título e com no máximo três páginas cada; sendo a maioria deles com duas páginas e/ou uma página e meia. Apresenta a história de uma personagem muito peculiar: Cecília, uma pediatra nada afeita a crianças. Cecília é o oposto do que se imagina de uma pediatra — uma mulher sem espírito maternal, pouco apreço por crianças e zero paciência para os pais e mães que as acompanham. Porém a medicina era um caminho natural para ela, que seguiu os passos do pai. Apesar de sua frieza com os pacientes, ela tem um consultório bem-sucedido, mas aos poucos se vê perdendo lugar para um pediatra humanista, que trabalha com doulas, parteiras e acompanha também partos domiciliares. Por isso, faz um mergulho investigativo na vida das mulheres que seguem o caminho do parto

natural e da medicina alternativa; práticas que despreza profundamente. Em paralelo, vive uma relação com um homem casado, de cujo filho ela acompanhou o nascimento como neonatologista. E é esse menino que irá despertar sentimentos, nunca antes experimentados pela pediatra; o que, não significa, entretanto, que se conectará com seus pacientes e/ou com as pessoas.

O capítulo 13, de duas páginas, narra a experiência de Cecília com o óbito de mais um bebê na sua carreira de médica pediatra. A voz em primeira pessoa, direta e imparcial, explicita a síndrome de que sofria a mãe do bebê prematuro, que não sobreviveu, apesar de Cecília ter cumprido todos os protocolos médicos. O relato, permeado por “sincericídios”, deixa entrever uma profissional pragmática, defensora da ideia de que para ser um bom médico não é preciso ser boa pessoa: “Não é falta de vínculo da minha parte, não tenho vínculo mesmo, mas cansei de ver colegas empáticos praticarem medicina de barbearia e, por outro lado, médicos pragmáticos e de pouco riso salvarem vidas apenas imitando o que aprenderam. Detesto crianças e não sou eu quem as trata, mas a medicina que estudei” (2021, p.40).

Pragmatismo que se cola ao conceito de ciência da narradora protagonista, aqui da medicina, que deve ser praticada com “eficiência”, a partir de pressupostos exclusivamente técnicos, de quem segue uma receita de bolo; o que exclui qualquer laço afetivo ou atendimento mais humanizado. É, enfim, uma médica que vê a medicina como uma série de procedimentos a serem executados com inteligência, mas desprovidos de qualquer tipo de envolvimento: “O prematuro nasceu via cesária de emergência com 23 semanas, peguei aquele *pão pequeno* quente e vermelho, sem unhas, sem cílios, cumpri à risca todos os protocolos indicados para tal desfecho” (2021, p.39, grifo nosso).

O extremismo técnico, somado à falta de paixão e vocação pelo ofício concorrem para o desprezo que Cecília sente pelos partos humanizados, pelas parteiras, pelos partos domiciliares, os quais são personificados em Jaime. Práticas que lhe pareciam não médicas, pois pouco higiênicas e desprovidas de ciência, além de reflexo de profissionais despreparados e picaretas: “Posso não me enternecer com um bebê, mas tratá-lo com mais eficiência que um Jaime ninando o neonato numa rede de crochê dentro da incubadora e evitando esteroides para não contradizer a natureza” (2021, p.40).

Chama, ainda, atenção, o seu distanciamento com os casos de morte ocorridos ao longo da sua carreira de médica. Com um olhar nada empático à perda

dessas mães, a narradora conta, com total ausência de sentimentos, já no final do capítulo, o primeiro óbito, ainda quando era residente: “Não foi o primeiro caso de óbito na minha carreira, vi uns tantos, o primeiro numa residência em hospital público do interior, gestação gemelar, os seios da mãe produzindo leite, o corpo se comportando como se os filhos tivessem vingado, o colostro vazando dos seios imensos, a mãe juntando as mãos dos natimortos pedindo que fossem cremados juntos” (2021, p.40). Nesse contexto, merece destaque o recado que ela dá à secretária, zombando do seu envolvimento afetivo: “Não se impressione, até na Escandinávia bebês e mães morrem no parto, eu disse à secretária” (2021, p.40). Sarcasmo que também comparece quando menciona, pela primeira vez, a implicação subjetiva da secretária em casos de morte dos pacientes: “Minha secretária sempre se impressionava com óbito e me olhava como se eu pudesse ressuscitar alguém [...]” (2021, p.40).

De forma crua e sem rodeios, a narradora protagonista deixa, então, entrever pela forma como constrói a sua escrita, que não apenas despreza homens medíocres, como o seu marido e amante, relações afetivas (o que inclui o relacionamento com o pai e a mãe), como também desromantiza a maternidade, a gravidez, o parto e a morte.

A imparcialidade e impassibilidade demonstrada pela voz narrativa diante da morte, traduz o jeito de ser e de viver de Cecília que, não obstante esteja expressa no plano da mensagem, ganha contornos ainda mais contundentes porque formalizada esteticamente no plano da linguagem. Assim, a maneira áspera, seca e direta de Cecília tratar os assuntos, aqui mais especificamente a morte de bebês - recurso estilístico usado pela autora -, ganha em brutalidade, o que muito revela dessa personagem. A sua objetividade, praticidade e “dureza” diante do recado dado pela secretária sobre a morte daquele “pão pequeno”, conduz a um certo efeito de crueldade. Sem culpa ou remorso de que poderia ter feito algo mais eficiente para salvar o bebê, ela arrasta o mundo atrás de si com a sua soberba e sarcasmo.

O estilo conciso e compacto, mas também dinâmico de narrar, junta-se ao predomínio da ação, que não dá lugar à infiltração de signos da subjetividade. Cecília nada problematiza, questiona ou duvida. Por isso, não há qualquer marca da sua psicologia. Mas, graças à modulação do tom narrativo e da postura pragmática diante do mundo, o leitor conhece o seu caráter. Sem nos dizer nada explicitamente sobre si, fornece-nos, entretanto, a sua imagem: dominadora, racional, ativa, altiva, decidida,

dinâmica, obstinada e com grande capacidade de ação e de domínio de tudo e de todos.

A linguagem literária, portanto, reflete a personalidade da protagonista da trama: Cecília, uma médica que não cria laços afetivos com nada nem com ninguém, e cujas ações são absurdamente práticas e visam a tão somente satisfazer seus interesses mais imediatos, muitos deles frívolos e antiéticos. Pode-se, ainda, inferir que, atravessada pela ciência, Cecília internaliza a tal ponto as leis da racionalidade impostas pelo método científico, de forma mecânica e automatizada, que não há espaço para a expansão subjetiva, para os laços criados pelo afeto; daí a forma objetiva e sem firulas sobre o que tem para dizer. Os capítulos curtos também aludem à sua personalidade; característica de uma pessoa que não perde tempo com elocubrações e que coloca a supremacia dos fenômenos objetivos sobre a experiência subjetiva.

Este romance que empurra o leitor para dentro do mundo de Cecília e que se pergunta quem é esta narradora que nos fala e parece dispor das pessoas que a cercam, não nos atrai e repele, ao mesmo tempo, apenas pelo *o quê* ela diz, mas sobretudo *como* diz. Sob esse aspecto e na perspectiva de compreender que a construção dos significados passa pelo modo como o texto literário é construído, é premente a formação literária dos professores de Português, o que requer de um lado o conhecimento especializado no âmbito da teoria literária e das estratégias metodológicas e, de outro, ser um leitor capaz de incorporar na sala de aula o repertório de obras, de sua biblioteca imaginária, construído ao longo do seu processo formativo.

Nessa perspectiva é que se defende não apenas a leitura de textos literários na escola, que se destina, na maioria das vezes, ao prazer de ler e/ou para despertar o hábito e o gosto pela leitura, mas também uma prática que reconhece “[...] a especificidade dos textos literários, a leitura *literária* de textos literários, que vai da relação de empatia até os estudos da crítica especializada em teorias sobre a literatura” (Cosson, 2021, p.81). É evidente que essa “leitura literária horizontal”, como denomina Cosson (2021), cumpre um papel fundamental na escola, mas possui uma concepção e objetivos diferentes em relação à prática da “leitura literária vertical”. Esta exige a percepção de que a leitura do texto literário se caracteriza pela necessidade de conhecimento dos códigos que regem a escrita literária (Hansen, 2005), ou seja, que a leitura literária tem como condição básica o conhecimento das normativas que

regem o “decoro” particular das composições literárias (Aguiar, 2000). Isto é, considera-se que a leitura literária é um modo específico de ler ou que exige uma determinada postura frente ao texto.

Desse modo, conhecer a maquinaria e o papel do texto literário, diferentemente do que muitos pensam, é mais do que fruição; é prática que requer o compromisso de conhecimento que todo saber exige:

É justamente por ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas, sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (Cosson, 2007, p. 30).

Desse modo, a leitura literária é uma prática que não se realiza naturalmente, sem esforço, mas solicita uma aprendizagem formal, sob pena de as leituras produzirem interpretações impertinentes ou inapropriadas para os textos. É o que alerta Vincent Jouve, em **A leitura**: “Se, como mostramos, não se pode reduzir a obra a uma única interpretação, existem, entretanto, critérios de validação [...] a recepção é, em grande parte, programada pelo texto. Dessa forma, o leitor não pode fazer qualquer coisa [...]. Nem todas as leituras, portanto, são legítimas” (Jouve, 2002, p. 25-27).

Discussão que acena para aspectos inerentes ao papel do professor como mediador do processo de leitura. Exercendo o papel de condutor, de impulsionador e guia, o professor favorece o encontro do aluno com o texto, no sentido de um contato mais intenso e desafiador entre o leitor e a obra lida, pois “[...] é papel do professor auxiliar e ajudar o aluno a realizar descobertas e desvelar significados nas obras literárias que leem, confirmando ou refutando percepções e sentidos que vão enriquecer e ampliar o repertório de leituras do aluno” (Segabinazi, 2016, p. 87). Se é papel do professor valorizar a contribuição pessoal do aluno, a fim de romper com a tradição nociva na qual o aluno deve reproduzir as respostas dadas pelo professor, também é de sua responsabilidade, como bem lembra Rouxel (2013, p.22), em “Aspectos metodológicos do texto literário”, ensinar os alunos “[...] a evitarem uma subjetividade desenfreada, fruto de delírio interpretativo”. A atenção ao texto, afirma a estudiosa, é uma das primeiras competências a serem desenvolvidas entre os alunos.

Nesse contexto, é que o docente precisa de uma formação específica, um aprendizado que saiba como identificar, selecionar, analisar, interpretar e apreciar os textos literários. Não por acaso, Cosson, em outro texto que discute a identidade do professor de Literatura, afirma que “[...] o professor-leitor-de-literatura precisa ter uma concepção de literatura, precisa compreender a experiência da literatura, precisa de relacionar com a literatura, teórica e analiticamente, crítica e pragmaticamente [...]” (2013, p.21).

É, então, esse modo de ler que reconhece e usa a linguagem como uma forma singular de dar sentido e experienciar o mundo, que implica em um “[...] processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, que Cosson e Paulino (2009, p.67), denominam letramento literário. Isso significa que não basta que se tome as obras literárias como objeto de letramento. Para os estudiosos, o que é fundamental para que essa aprendizagem sociocultural se efetive, é que as obras sejam lidas de “maneira literária”. Daí a reivindicação da concepção de letramento literário como apropriação da Literatura enquanto linguagem. É, a partir dessa concepção, aponta Cosson (2021, p.86), que o letramento literário substitui tanto “[...] a parceria tradicional entre literatura e norma linguística inserida no contexto da gramática quanto a história da literatura, como forma de conhecimento da literatura, pela leitura literária”. Por isso, o letramento literário reivindica o contato direto do aluno com o texto e a socialização das leituras em uma comunidade de leitores para o desenvolvimento da competência leitora.

E é justamente nesse processo de desvendamento dos sentidos do texto literário, da apropriação literária da Literatura (Cosson; Paulino, 2009), processo mediado pelo professor, que se concretiza a experiência estética, conforme postula Jauss (1979), em “O prazer estético e as experiências fundamentais da *Poesis*, *Aísthesis* e *kartharsis*”. Para o estudioso, o caráter emancipador e humanizador do texto literário inscreve-se a partir de três atividades primordiais que, embora distintas, relacionam-se entre si: a *Poesis*, a *Aisthesis* e a *Katharsis*. Importa para Jauss compreender o efeito estético provocado no leitor pela leitura da obra literária.

Em linhas gerais, a *Poesis* compreende o prazer do leitor ao sentir-se coautor da obra literária; efeito causado pela apreensão dos sentidos do texto, que requer do leitor um posicionamento crítico frente à significação e aos sentidos do texto. A *Aisthesis* é o prazer estético advindo de uma nova percepção da realidade, proporcionada pelo conhecimento adquirido por meio da criação literária. Já a

Katharsis é o prazer proveniente da recepção e que ocasiona tanto a emancipação quanto a transformação das convicções do leitor, mobilizando-o para novas maneiras de pensar e agir sobre o mundo.

A vivência da experiência estética concretiza, portanto, os objetos da criação literária. De um lado porque o texto literário pode provocar o estranhamento e o rompimento do horizonte de expectativa do leitor, em maior ou menor grau, levando-o a uma nova percepção da realidade (conceito de que a arte não existe para afirmar o conhecido, mas para contrariar expectativas); e de outro, porque a Literatura não é apenas um objeto de contemplação, fruição ou gozo, como se poderia pensar a princípio, mas também uma forma de conhecimento do homem, da história e do mundo. Por isso, a experiência estética, para Jauss, compreende, simultaneamente, a “fruição compreensiva” e a “compreensão fruidora”. Desse modo, a experiência estética compreende prazer e conhecimento, que se estabelece a partir do encontro do leitor com a obra que, por sua vez, envolve participação e apropriação.

Nessa perspectiva, importa dizer que a seleção da obra é aspecto essencial na formação do leitor literário e, por isso, conforme acena Cosson (2013, p.21), o professor deve construir, ao longo do seu percurso formativo, um repertório de obras literárias, a fim de selecionar para si e para seus alunos livros tanto da produção literária contemporânea quanto os textos herdados da tradição. Também para Rouxel (2013), a escolha das obras é aspecto determinante para a formação de sujeitos leitores. Para tanto, é importante confrontar os alunos com a diversidade do literário, cujo conhecimento tem a potencialidade de afinar os julgamentos de gosto:

[...] diversidade dos gêneros: ao lado de gêneros tradicionais (romance, teatro, poesia, ensaio), os novos gêneros (autoficção, história em quadrinhos, álbum); diversidade histórica: obras canônicas, clássicas, fundadas em valores nos quais uma sociedade se reconhece, obras contemporâneas, literatura viva que lança um olhar sobre o mundo de hoje; diversidade geográfica: literatura nacional, literatura estrangeira, principalmente as grandes obras traduzidas do passado e do presente, que se abrem para outras culturas e constituem lugares de compartilhamento simbólico na era da globalização. (Rouxel, 2013, p.23-24).

Conforme aqui se considerou, a Literatura tem a potencialidade de formar e de educar, não segundo a pedagogia e/ou ideologia oficiais, como ensina Candido (1972) e, por isso mesmo, faz-se necessário adotar uma prática de leitura literária na

escola voltada para a re(educação) das relações humanas voltadas para a diversidade. Nessa perspectiva, pode-se citar a **Lei 10639/2003**, modificada pela **Lei 11.645/08**, bem como a **BNCC** (BRASIL, 2018), que orientam para uma ação educativa e uma prática pedagógica voltada para temas vinculados à diversidade.

Nesse contexto, o que os documentos orientadores da Educação Básica preveem, de forma geral, é a necessária articulação dos componentes curriculares e as áreas de conhecimento com a abordagem de temas abrangentes contemporâneos, que afetam a vida humana, como a saúde, a sexualidade e o gênero, a vida familiar e social. A **Base Nacional Comum Curricular** (Brasil, 2018), por exemplo, prescreve, três entre as dez competências definidas para a formação humana integral do sujeito, a importância de se articular os conteúdos curriculares (conhecimento cognitivo) a temáticas do cotidiano dos alunos (dimensão afetiva), buscando prepará-los para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea: “[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos [...]” (Brasil, 2018, p.19). Não menos importante é o **Referencial Curricular do Paraná** (Paraná, 2018), documento que normatiza o ensino da rede pública de ensino paranaense. Segundo o documento, a escola é apontada como agente de articulação e transformação da realidade, seja ela ambiental ou social, e tem na afirmação da diversidade um princípio educativo. É preciso, no entanto, evitar cair nas armadilhas do temático apenas, porque é importante garantir ao leitor em formação obras das quais possa extrair um ganho simultaneamente ético e estético, como pondera Rouxel (2013).

Em busca de um arremate

Seja no âmbito da formação inicial, seja no âmbito da formação continuada, a aprendizagem da leitura literária de textos literários (Cosson, 2021) precisa ser estimulada, porque compõe o processo para o desenvolvimento da competência literária, resultado da experiência do leitor com o texto literário, simultaneamente solidário e solitário. E que, conforme aqui se considerou, depende da mediação do professor, cuja identidade está calcada em um saber específico, que nos faz professores e professoras de Literatura.

Não obstante o letramento literário aconteça dentro e fora da escola, é certo que cabe ao espaço escolar promover a leitura literária de textos literários, sendo papel do professor sistematizar e oferecer oportunidades de manuseio da linguagem, que ampliem o repertório e aprofundem o modo de ler literário do aluno. Nesse contexto é que o professor deve ser também um educador, segundo Cosson (2013, p.21), aquele que internaliza em seu processo formativo estratégias metodológicas e técnicas de ensino da Literatura, já que “[...] ensinar literatura não é a mesma coisa que ensinar língua portuguesa” (Cosson, 2013, p.24).

Para finalizar, entendo que a disponibilidade ao texto e ao desejo de Literatura são fenômenos construídos e que, portanto, dependem da ponte que erguemos entre os nossos alunos e o texto literário. Nesse contexto, as políticas públicas de formação docente assumem fundamental relevância na formação inicial e continuada dos professores, de modo a preservar a natureza e a função do texto literário no ambiente escolar.

Referências

AGUIAR, Flávio Wolf de. As questões da crítica literária. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Outras leituras**: literatura, televisão, jornalismo de arte e cultura, linguagens interagentes. São Paulo: Itaú Cultural, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa (5^a. a 8^a. séries). Brasília, MEC: 1998.

BRASIL. **Resolução nº 001/2014** – Conselho Gestor de 23 de abril de 2014. Estabelece diretrizes para a pesquisa do trabalho final no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Disponível em: [https://profletras.letras.ufmg.br/arquivos/RESOLUO_001.2014 - CG - Diretrizes para a pesquisa do trabalho final no Mestra.pdf](https://profletras.letras.ufmg.br/arquivos/RESOLUO_001.2014_-_CG_-_Diretrizes_para_a_pesquisa_do_trabalho_final_no_Mestra.pdf). Acesso em: 13 jun.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3 ed. São Paulo: Das Cidades, 1995. p. 235-263.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, set., 1972, p. 803-809.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver dentro e fora da escola. In: RÖSING, Tânia M.K.; ZILBERMAN, Regina (orgs). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p.61-79.

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS Flávia Brochetto (orgs). **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p.11-26.

COSSON, Rildo. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, vo.35, p.73-92, jan-jun. 2021.

ECO, Umberto. Sobre as funções da literatura: In: **Sobre a literatura**. Trad. Eliana Aguiar. São Paulo: Record, 2003.

DEL FUEGO, Andréa. **A pediatra**. São Paulo: Cia das Letras, 2021.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da: Póiesis, Aísthesis e kartharsis. In: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Ed.UNESP, 2002.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução Marcos Bagno; Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012. p.81-112.

HANSEN, João Adolfo. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson. **Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações – Educação Infantil e Componentes Curriculares do Ensino Fundamental**. Paraná, 2018.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia, JOVER-FALEIROS, Rita. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p.17-33.

SEGABINAZI, Daniela Maria. A mediação do professor no ensino de literatura: os discursos oficiais e acadêmicos. **Terra Roxa e outras Terras**, Londrina, vol. 31, p.82-93, dez. 2016.

SOARES, M. A escolarização da literatura infanto juvenil. In: EVANGELISTA, A. Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, vol.5, n. 1, p. 9-20, jan/jun, 2009.