

PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA LITERÁRIA EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES*

SOCIAL PRACTICES OF LITERARY READING IN SCHOOL AND NON-SCHOOL SPACES

Cláudio Mello¹

RESUMO: Este artigo apresenta especificidades da abordagem da literatura em espaços escolares e não escolares em uma perspectiva dialógica na qual a leitura é considerada uma autêntica prática social. O objetivo é contribuir para redimensionar objetivos e tomada de decisões acerca de pressupostos teórico-metodológicos tanto em um quanto em outro espaço, em prol de uma ação educativa que preserve o apreço pela literatura, ao mesmo tempo em que aproveite oportunidades para propiciar a formação de um leitor cada vez mais sensível, autônomo e crítico.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura. Mediação de leitura. Sociabilidade literária.

ABSTRACT: This article presents specificities of the approach to literature in school and non-school spaces in a dialogic perspective in which reading is considered an authentic social practice. The objective is to contribute to resizing objectives and decision-making about theoretical-methodological assumptions both in one and the other space, in favor of an educational action that preserves the appreciation for literature, at the same time that takes advantage of opportunities to promote the formation of an increasingly sensitive, autonomous and critical reader.

KEYWORDS: Literature teaching. Reading mediation. Literary sociability.

¹ Professor associado do departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). Doutor em Letras pela UNESP, com pós-doutorado em Didática da Língua e da Literatura na Universidade Autônoma de Barcelona. Membro do GT Literatura e ensino da ANPOLL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1029-1054>. E-mail: claudiomello@unicentro.br.

*Artigo recebido em 25 de julho de 2022 e aceito para publicação em 30 de setembro 2022.



De acordo com a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, mais importante trabalho sobre hábitos de leitura realizado no país desde 2000, o brasileiro parece ter estagnado a sua atividade leitora. O estudo mostra que passamos de uma média de 4,7 livros lidos por habitante/ano em 2007 para 4,0 na amostragem feita em 2011, número baixo se comparado aos de países desenvolvidos como a Espanha, com 10,3 e mesmo de vizinhos como o Chile, com 5,4, ou a Argentina, com 4,6 livros lidos por habitante no mesmo ano. Em 2015 o índice de leitura no Brasil alcançou 5,0 livros/ano, patamar que permanece o mesmo em 2019, última edição da pesquisa (FAILLA, 2021).

Preocupa que os níveis de leitura em nosso país não estejam avançando após tantos estudos na área, o desenvolvimento de políticas públicas para a leitura, embora de alcance limitado, como o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), criado em 1992, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), implementado em 1997, e o mais importante deles, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), lançado em 2006, além do esforço tão dedicado de tantos mestres nas escolas e nas universidades e de mediadores em espaços não escolares Brasil afora.

Para reverter o quadro atual, um dos principais desafios é que a leitura literária, realizada como autêntica prática social, seja uma atividade normalizada na sociedade, isto é, incorporada aos hábitos de ócio e cultura dos cidadãos, retirando-a do paradigma em que se encontra, identificada mais como uma mera tarefa escolar obrigatória do que como algo prazeroso e interessante. De acordo com Zilberman (2012), no Brasil 36% das pessoas participantes da pesquisa citada afirmam que a motivação para a leitura é a exigência escolar ou acadêmica, enquanto que na Espanha esse dado é de apenas 7%.

Mas não se infira que com isso quero insinuar que os conhecimentos sejam prejudiciais à promoção da leitura. Muitas vezes, eles são colocados em oposição ao prazer literário e à subjetividade do leitor, mas essa é uma falsa dicotomia, pois o que se passa durante a experiência estética vivenciada pelo leitor é uma fruição compreensiva ou compreensão fruidora, na expressão de Jaus (1994). Vejamos de que forma a equalização entre essas duas perspectivas (cognição e fruição) pode fundamentar as práticas pedagógicas em espaços tanto escolares como não escolares.



Teoria versus prática?

Em primeiro lugar, esclareço meu ponto de vista. Em âmbito profissional, sou professor formador no curso de Letras de uma universidade pública no interior do estado do Paraná há mais de 15 anos, atuando na docência de Literatura Brasileira, Teoria da Literatura, além do Ensino de Literatura, área de minhas pesquisas. Essa atuação está ligada a uma longa relação pessoal com a literatura, que remonta à minha infância, quando uma irmã mais velha me apresentou textos literários infantis, e à minha adolescência, quando tive um professor de Língua Portuguesa apaixonado por literatura que incentivava a leitura, valorizando nossas escolhas e pontos de vista. Quando pude escolher minha profissão, o interesse pela literatura me conduziu ao curso de Letras, não tanto pela possibilidade de entrar no mercado de trabalho como professor, mas sobretudo pelo interesse pela literatura em si. Tal aspecto se verificou mesmo quando profissional, pois durante a pós-graduação minhas pesquisas se concentraram na crítica literária; o interesse pelo ensino veio depois, quando assumi a vaga de concurso na universidade onde atuo. Chegando aqui para lecionar literatura brasileira, fui convidado a ministrar um curso de especialização para professores da educação básica, que me convidaram a visitar algumas escolas públicas. Ao tomar contato com a realidade educacional inquietou-me o pouco contato dos alunos com os livros, além de bibliotecas escolares com pouca finalidade pedagógica. Passei então a contribuir em projetos extensionistas com a finalidade de promover a leitura literária sobretudo em ambientes escolares, inicialmente com um viés mais lúdico, mas com o tempo com uma perspectiva no sentido de formar leitores autônomos, capazes de estabelecerem relações entre aspectos estéticos e suas próprias visões de mundo. Se desde então a maior parte de meu trabalho como pesquisador, professor e extensionista esteja empenhada na promoção da leitura literária, minha identidade profissional está inevitavelmente marcada pela Teoria Literária, disciplina que ministro há duas décadas.

É desde esse lugar de fala que entendo que a Teoria Literária, assim como a História da Literatura, é importante para a compreensão de aspectos estéticos presentes nos textos literários, porém em nenhum momento ela deve ser o objetivo do ensino na educação básica. Por isso, nos cursos de Letras devemos demonstrar aos estudantes em formação inicial para quem estão estudando esta ou aquela teoria lin-



guística ou literária, a fim de que eles possam utilizá-las para fundamentar práticas pedagógicas durante o magistério. Como diz Todorov (2009, p. 35), “O ensino secundário, que não se dirige aos especialistas da literatura mas sim a todos, não pode ter o mesmo objeto: é a literatura em si que está destinada a todos, não os estudos literários”.

Literatura como objeto de estudo

Penso que o problema está na ênfase dada aos aspectos teóricos quando do trato com a literatura em ambiente escolar. Tal ênfase tem uma longa tradição que atravessa o Século XX, por força da disseminação de conhecimentos desenvolvidos principalmente por teorias que elegeram o texto como objeto de estudo. Uma das principais foi o Formalismo Russo, cujos estudiosos reivindicaram uma abordagem intrínseca do texto literário, rompendo suas relações com o contexto externo (autoral, mas também social, político, ideológico), para concentrar-se na materialidade do texto. Eikhenbaum recusa elementos extratextuais como fonte de explicação da obra literária, por meio do método descritivo e morfológico e busca no próprio texto aquilo que o torna literário – sua literariedade; Chklovski concentra-se na deformação criadora da linguagem literária, que conduz a um estranhamento; Tynianov examina a relação posicional das palavras, inexistente na linguagem cotidiana; Tomachevski se debruça sobre o estudo do tema, ideia comum que une os elementos da obra e ressalta sua unidade; e O. Brik se concentra no estudo do verso, complexo linguístico com leis particulares cujas construções sintáticas estão indissoluvelmente ligadas ao ritmo. Todos empenhados no estudo do texto em si, separando-o de sua utilização social em uma busca das particularidades da linguagem poética (EIKHENBAUM *et al.*, 1971).

Outra corrente crítica nessa ótica de concentração no texto e distanciamento das relações sociais foi o Estruturalismo, em sua gênese voltado à compreensão da língua como um sistema de signos por Saussure (1989), que deixou a fala e sua consideração na realidade empírica em segundo plano em seus estudos. No campo do Estruturalismo Literário, autores procuraram identificar constantes na literatura: Bremond com as possibilidades lógicas da narrativa; Greimas com uma gramática universal da narrativa; e Todorov com regras sintáticas da linguagem para analisar narrativas (BONNICI, 2005). Nos anos 1960 e 1970, o Estruturalismo teve grande prestígio nas universidades eu-



ropeias, e encontrou grande aceitação no meio acadêmico em função dos movimentos de maio de 68 na França. A ideia de libertação atingiu os estudos literários, que abandonaram a interpretação da obra a partir de determinismos externos, como o biográfico do autor ou do contexto histórico, abrindo espaço para a adoção das abordagens estruturalistas, ou seja, o estudo intrínseco do texto dirigido por categorias da Teoria Literária (TODOROV, 2009, p. 30).

Outra área que obteve grande destaque nos estudos literários foi a historiografia literária, que iniciou no Século XIX e atravessou o Século XX em importância crescente, associando aspectos sociais, éticos, políticos, considerados causas, às consequências das obras literárias na sociedade, como o impacto no público e a influência em outros autores, em uma abordagem positivista que propugnava uma história linear, a qual, por seu esquematismo, não reconhecia a profunda relação entre literatura e vida social (TODOROV, 2009, p. 30).

A força do Formalismo, do Estruturalismo e da tradição da História da Literatura se fez sentir nos cursos de Letras no Brasil, que proliferaram no país justamente a partir das décadas de 1960 e 1970 (GÓIS, 2018), engendrando um currículo focado no estudo da literatura a partir de uma ótica histórica positivista, diacrônica e linear, e valorizando as características de estilos de época em análises literárias centradas no texto. Essas abordagens deixaram heranças, encontradas por Marly Oliveira (1982) em cursos de Letras de 25 universidades brasileiras na década de 80 e por Vanderleia Oliveira (2007) em sete de universidades públicas paranaenses na atualidade, com currículos organizados em torno da historiografia literária e a disposição de autores e obras em uma linha cronológica evolutiva, do passado para o presente, desconsiderando abordagens historiográficas sincrônicas como a proposta por Haroldo de Campos (1977).

Como resultado da forte presença dessas abordagens teóricas no meio acadêmico, *locus* da formação inicial de professores, inevitavelmente encontra-se no ensino de literatura em ambientes escolares da Educação Básica uma ideia de que o texto literário está ali para ser tratado como objeto de estudo, e não pelo seu valor social, ou seja, a dimensão estética dos textos em sua relação com as vidas dos educandos, como mostra estudo de Piedras (2007) em quatro escolas particulares de Ensino Médio de Porto Alegre, nas quais ela identificou um padrão de transmissão da historiografia por meio da apresentação de estilos de época e exemplificação com autores e obras canônicos.



Em suma, as concepções teóricas focadas no estudo intrínseco do texto e na historiografia literária engendraram procedimentos de ensino focados na análise literária de aspectos internos da obra, como a estrutura, a linguagem e as características literárias, como atividades fins.

A teoria fundamenta a prática. Felizmente, isso ocorreu de modo análogo nos novos ares respirados a partir da mudança de paradigmas teóricos em uma perspectiva social e interativa, que implicaram em metodologias de ensino nesse novo viés.

Dialogismo e ênfase no leitor

A partir da década de 1980 começam a ganhar visibilidade no Brasil estudos que valorizam a sociabilidade tanto da linguagem quanto da leitura literária, com grande impacto no desenvolvimento de alternativas metodológicas para o ensino da literatura que contribuem para a reaproximação entre a literatura e a vida social dos leitores. Uma das principais é a concepção interacionista de linguagem de Bakhtin, para quem a própria consciência não é algo estritamente individual, mas sim um fato sócio-ideológico, de modo que a linguagem se desenvolve em uma relação dialética entre os signos interior e exterior. Dessa forma, todo signo é ideológico, social, e cada “palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais” (BAKHTIN, 2002, p. 66). Portanto, toda palavra é dialógica, formada tanto pelo “eu” como pelo “outro”. Essa concepção sociodiscursiva de linguagem orienta a formulação do conceito de letramento, que valoriza a dimensão do uso social da língua e orienta essa perspectiva tanto para o ensino de língua (KLEIMAN; SIGNORINI, 1995) quanto para o de literatura (COSSON, 2006).

Outra corrente importante para essa revisão de paradigmas teóricos com grande influência no ensino de literatura foi a Estética da Recepção, lançada em 1967 na Alemanha por Hans Robert Jauss, mas disseminada no Brasil a partir da década de 1980 (ZILBERMAN, 1989). Para Jauss, a obra literária não tem um sentido em si, mas é concebida como um complexo linguístico-imaginário com pontos de indeterminação, os quais são preenchidos pelo leitor a partir de seu horizonte de expectativas, isto é, tudo aquilo que está em seu horizonte de experiências,



conhecimentos, sentimentos, aspectos subjetivos, traumas etc. Dessa forma, Jauss concebe que é o leitor quem recria o objeto estético em diálogo produtivo com o texto.

Os procedimentos de ensino advindos desses referenciais se caracterizam pela busca de uma leitura literária como prática social, voltada para as necessidades e interesses dos leitores. As obras são selecionadas pelo professor ou mediador por sedução e não por imposição. Os conhecimentos teóricos acerca da forma como a estética é concretizada nos poemas e narrativas são explorados de modo que os leitores percebam sua função nas obras, como atividade meio para atingir o objetivo do ensino de literatura: a vivência de uma experiência estética e o prazer dela oriundo, em um processo de formação do leitor diferente para cada comunidade e cada contexto real.

Espaços escolares

Bem distante de uma satisfação imediata encontrada, por exemplo, no ato de consumir uma simples mercadoria, esse prazer é essencial para o envolvimento efetivo do leitor com a obra literária, com procedimentos de acordo com os objetivos dos espaços em que o trabalho é desenvolvido.

Nos espaços escolares, em que o objetivo principal é formar leitores autônomos e críticos, está presente a preocupação com a apropriação da tradição literária e a formação de repertório. Mas isso não deve ser feito de modo impositivo, pois, como lembra Daniel Pennac (1994), não se pode obrigar ninguém a ler, ao menos não em uma perspectiva interacionista, assim como não se pode obrigar ninguém a amar. Desse modo, resta buscar seduzir os leitores para o universo da literatura, criando uma relação positiva, agradável, prazerosa e mesmo lúdica, abrindo oportunidades para os alunos falarem e explicitarem sua subjetividade sobre as leituras realizadas.

Isso não significa que não haja o que ensinar, ao contrário. Como o prazer literário é um prazer intelectual, é importante que os alunos percebam que forma e conteúdo perfazem um todo indissolúvel, que um poema oferece uma nova visão de mundo por meio de uma nova forma de expressão. Portanto, reconhecer questões artísticas tende a potencializar a experiência estética e o prazer intelectual dela oriundo. Para tanto, é importante conhecer convenções poéticas, como gêneros, estilos, aspectos da teoria e mesmo da historiografia



literária, recursos enfim que impactam na capacidade leitora, sem, obviamente, que isso seja o objetivo da atividade. A velha pergunta “para quê literatura?” é sempre oportuna. É o professor, exercendo seu papel de mediador de leitura, quem deve discernir acerca de qual aspecto merece ser abordado, para que o aluno perceba sua função naquele texto concreto e faça uma leitura significativa para sua vida.

Para alcançar essa prática social no ato da leitura, é relevante que o trabalho esteja organizado em um plano global de leituras que ultrapasse o ano letivo, com ações marcadas pela ênfase no leitor, em que o texto literário seja abordado pelo seu vivo interesse, e não apenas como uma disciplina escolar ou como um utensílio para o ensino de língua, da moral ou de qualquer outro conteúdo.

Com o plano global de leituras, na comunidade escolar os agentes, espaços e atividades se combinam para promover a leitura literária: os professores de língua e literatura exploram no texto literário a sua qualidade estética, incluindo um repertório de leitura flexível, que contempla, além do cânone oficial tradicionalmente presente nos currículos, uma diversidade de obras de acordo com os acervos físico e digital disponíveis, com obras contemporâneas, infantis e juvenis, digitais e hipertextuais, sempre de acordo com o interesse dos alunos; o bibliotecário (ou seu representante, já que esse profissional é coisa rara nas unidades escolares) organiza os livros e planeja atividades de promoção da cultura, tornando a biblioteca um espaço alegre, acolhedor e convidativo, com atividades como saraus literários, teatro, música, encontros com escritores e outros profissionais; e os pais participam das atividades organizadas a partir da escola, emprestando livros e frequentando a biblioteca, para poder dar em casa a saudável lição do bom exemplo. Claro que, para o êxito desse empreendimento, é necessário que a proposta pedagógica da escola possua um embasamento teórico e metodológico focado nessa interação social entre texto e leitor, no prazer da leitura, assim reconhecido por toda a comunidade escolar, pedagogos, professores, bibliotecários, alunos e pais.

Aqui é preciso destacar o papel do professor como mediador, cuja própria educação literária interfere em sua ação pedagógica, influenciada por sua relação pessoal e passional com a leitura, como mostrou Munita (2021). Em vez de apresentar-se como autoridade detentora das chaves de interpretação do texto, o professor desenvolve um trabalho na qualidade de leitor, não na condição de aluno, mas como um *sujeito leitor didático*, que coordena a ação educativa



compartilhando também seus sentimentos e subjetividade com parcimônia, sem os impor, demonstrando que a literatura é algo vivo, capaz de suscitar emoções, fascínio, prazer. Assim, a dimensão afetiva pode contagiar o ambiente da prática pedagógica de modo que os alunos relacionem sua vivência subjetiva ao universo poético e ficcional. É uma boa oportunidade para os alunos experimentarem o prazer estético em momentos em que aflora a sensibilidade, como deve ser caracterizada a leitura em espaços tanto escolares como não escolares, embora haja especificidades.

Espaços não escolares

Aqui também se coloca a sempre atual questão, para quê literatura? Se pessoas se juntam para ler em locais tradicionalmente não destinados ao ensino formal, como bibliotecas públicas e comunitárias, associações de bairro, centros culturais, clubes sociais, empresas, jardins, hospitais etc., supõe-se que elas esperam ter um encontro agradável com a literatura, uma vez que em tese elas tem a opção de não o fazer. Por isso, é fundamental que essa expectativa esteja no horizonte de quem coordena as atividades, para que valha a pena ler. Nesse sentido, a especificidade da promoção da leitura nos espaços não escolares compartilha de alguns pressupostos daquela realizada nos escolares, mas também se distingue desta por algumas razões.

Dentre os aspectos comuns a ambos os espaços, pode-se apontar: a relação positiva com a literatura; a criação de um espaço de acolhimento, respeito e escuta sobre os sentimentos que emergem da leitura das obras a partir da subjetividade de cada leitor; o compartilhamento de interpretações e a negociação de sentidos dos textos.

Diferentemente dos espaços escolares, em que há um planejamento educativo para a formação do leitor que contempla a apropriação da tradição literária, nos não escolares predomina a animação de leitura; o tom lúdico; a interação com outras linguagens, como expressão corporal, dramática, musical e plástica como a pintura e o desenho; uma maior liberdade de escolha de obras por parte dos leitores; a diversificação de dinâmicas; a leitura livre, além da leitura dirigida pelo mediador ou a compartilhada coletivamente; uma maior oralização e trocas de experiência próprias dos círculos de leituras; a vinculação de questões suscitadas nos textos à “leitura do mundo”, sem tanto vínculo com questões linguísticas ou estéticas (CARVALHO, 2012).



Mas aqui é preciso fazer uma consideração. Ainda que nos espaços não escolares não haja preocupação com o aprendizado de questões estéticas, é importante que o mediador, na medida do possível e desde que isso não transforme a atividade em *aula* de literatura, faça a mediação para que os leitores se atenham à especificidade literária das obras e percebam que o tratamento estético também “fala” no texto, ou seja, possui uma significação e pode suscitar interpretações para além das que a temática sugere.

Também nos espaços não escolares o mediador, consciente de seu papel pedagógico, apresenta-se aos participantes como um sujeito leitor didático que compartilha sua própria subjetividade e afetividade, com propósitos pedagógicos, colocando-os em perspectiva com o texto e a realidade social, constituindo-se assim em potente leitor modelo.

Alternativas metodológicas

Tendo em conta as semelhanças e distinções entre as atividades desenvolvidas nos espaços escolares e não escolares, muitos procedimentos podem ser empregados em ambas, observando-se a ênfase apropriada aos objetivos de cada um. Vejamos alguns dos mais acessíveis, por serem de fácil compreensão por parte do mediador e simples para colocar em prática para os leitores.

- Estratégias inferenciais de leitura

Advindas da psicolinguística, essas estratégias são utilizadas para ativar conhecimentos prévios dos leitores, potencializando a polissemia dos textos (SOLÉ, 1992). Na prática, o mediador apresenta aos participantes três tipos de questões, que devem ser realizadas:

- a) *antes* da leitura, com perguntas motivar a leitura a partir do contexto social da compreensão do texto; construir o objetivo da leitura; ativar os conhecimentos prévios; colocar os leitores em uma posição proativa em relação às possibilidades de sentido do texto;
- b) *durante* a leitura, por meio de perguntas que demandem a explicitação de inferências ou implícitos do texto, em seguida confirmados ou rejeitados, dando lugar a novas deduções. Assim, os leitores mobilizam seus sentimentos e subjetivi-



dade por meio da sociabilidade instaurada durante a leitura compartilhada coletivamente;

- c) *após* a leitura, mediante perguntas que busquem a relação de temas presentes no texto com a realidade social dos leitores; que levem à explicitação de pontos obscuros; que favoreçam o confronto de opiniões e permitam a negociação de sentidos do texto coletivamente, sem, portanto, a imposição da autoridade do mediador.

Nos espaços escolares estas questões podem envolver aspectos linguísticos ou literários, como acerca da linguagem poética ou de elementos constitutivos do gênero textual, quando houver alguma função no texto que possa, pela sua explicitação, contribuir para um maior interesse ou prazer da leitura, favorecendo a experiência estética. Nos espaços não escolares as questões inferenciais podem abster-se desses elementos, concentrando-se mais nas possibilidades de sentido dos implícitos do texto, relacionando-os à vida social dos participantes – mas nada impede que, de acordo com o nível dos participantes, seja observada a função de elementos expressivos, para que a especificidade literária possa contribuir para a potencialização do prazer estético.

- Letramento literário

Oriundo dos estudos do letramento crítico, o letramento no campo da literatura tal como pensado por Cosson (2006) auxilia no uso social da produção literária escrita por parte dos leitores. Para tanto, o autor propõe a *sequência básica*, com as seguintes etapas:

- 1º motivação, destinada a preparar o leitor para o acesso ao texto, podendo ser trabalhada a partir do título, do tema ou de aspectos como a estrutura ou gênero textual;
- 2º introdução, que pode incluir informações sobre o autor ou sobre o texto, justificativa para a escolha da obra, antecipação de parte do enredo, exploração de elementos paratextuais (capa, orelhas, contracapa), antecipações de hipóteses sobre a leitura;
- 3º leitura, acompanhada pelo mediador em todo o processo, porém sem policiamento. Se o texto for curto, pode ser feita junto com os participantes; se for longo, deve-se inserir intervalos, durante os quais o mediador pode oferecer roteiros



de leitura, para que os leitores prestem atenção em algum aspecto, ou propor leituras paralelas de textos menores ou o uso de dicionários.

- 4º interpretação, em que se constroem os sentidos do texto, partindo das inferências, as quais são externalizadas coletivamente. Nessa etapa é feito o registro das interpretações, por meio de produções dos participantes, como ilustrações, desenhos, textos, performances, diários etc.

Por ser mais acessível do ponto de vista da compreensão das dinâmicas e também do nível de compreensão das leituras, não tão aprofundado, a sequência básica é sugerida por Cosson (2006) para o Ensino Fundamental; mas nos espaços não escolares não deverá haver dificuldades para sua operacionalização. Para o Ensino Médio, o autor sugere a *sequência expandida*, que, além das etapas acima, incluem abordagens teórica, histórica, estilística, crítica, poética, presentificadora (sobre a atualidade do texto) e temática. Como implica mais estudos, não parece adequada para espaços não escolares.

- Método recepcional

Fundamentado na Estética da Recepção, o método começa com leituras mais próximas dos leitores, com obras conformadoras, no dizer de Jauss, ou seja, aquele tipo de literatura com a qual eles estejam familiarizados, e gradativamente agrega outras desafiadoras, que abordem temas mais complexos e que sejam mais elaboradas esteticamente. Da mesma forma que em relação ao tema, os procedimentos são diversificados, incluindo outros que, por sua novidade, instiguem a participação. Para isso, são sugeridos quatro passos:

- 1º identificação do horizonte de expectativas, quando o mediador apenas identifica os hábitos dos leitores, tanto em termos de obras quanto de dinâmicas que eles gostem;
- 2º atendimento do horizonte de expectativas, momento em que as leituras e procedimentos são aqueles que já são do agrado dos leitores;
- 3º ruptura do horizonte de expectativas, introduzindo obras e atividades que mantenham aspectos familiares ao mesmo tempo em que possuam inovações, como temas, linguagens, gêneros etc.;



4º questionamento do horizonte de expectativas, etapa em que não há leitura, mas sim uma tomada de consciência para perceber, por meio de discussões orais, em que medida a segunda leitura foi mais densa e interessante do que a primeira;

5º ampliação do horizonte de expectativas, quando é feita a seleção das próximas leituras, atendendo ao novo horizonte. A partir daí o método segue em espiral, agregando leituras mais densas e com dinâmicas que demandem a participação ativa de todos (BORDINI; AGUIAR, 1993).

O Método recepcional adequa-se aos espaços não escolares simplesmente em face do nível de conhecimento dos participantes e a viabilidade de se chamar a atenção para este ou aquele aspecto estético.

Os três exemplos de metodologia para a promoção da leitura apresentados são apropriados para uma promoção da leitura como prática social, uma vez que partem sempre da realidade dos leitores e, com uma incursão por perspectivas temáticas e particularidades estéticas, permitem uma interpretação reflexiva em que o universo ficcional ou poético adquire importância para suas vidas, de acordo com o contexto social, o nível de compreensão e os espaços, acervos e estrutura disponíveis.

Conclusões

Todos nós, estudantes, professores, pesquisadores, bibliotecários, animadores de leitura, nos dedicamos à literatura não só porque gostamos de ler, mas também porque acreditamos que ela tenha um valor intrínseco: contribuir para a formação humana mais ampla dos leitores. Em função do ambiente escolar ou não escolar em que a leitura literária ocorre, o propósito desta se altera e o trabalho com a promoção da leitura deve orientar-se para atender às necessidades do público-alvo e das possibilidades à disposição (espaço físico, acervo, recursos humanos e materiais etc.). No primeiro caso, a ação docente nas escolas normalmente está voltada para a apropriação de uma tradição literária por parte do aluno, e historicamente esse trabalho adquire um viés conteudista com ênfase teórica *sobre* a literatura, ainda que nas últimas décadas tenha incorporado uma preocupação com a sociabilidade da leitura. Já nos espaços não escolares o foco tem sido



no aspecto lúdico, de modo que a preocupação com o aprendizado dá lugar a atividades mais prazerosas e participativas e menos destinadas ao aprofundamento teórico-crítico dos textos lidos.

Apesar das particularidades de cada ambiente e tendo em vista que em ambos o propósito é contribuir para a formação do leitor em meio a práticas sociais de leituras significativas, seria muito produtivo que o trabalho com a literatura nos espaços escolares se apropriasse daquilo que de melhor podem oferecer as práticas dos espaços não escolares (como o aspecto lúdico e o prazer do texto) e vice-versa (como a apropriação de aspectos que podem propiciar uma maior experiência estética), para que se mantenha o apreço pela literatura, ao mesmo tempo em que se aproveitem oportunidades para propiciar a formação de leitores cada vez mais sensíveis, autônomos e críticos.

Portanto, se queremos construir uma sociedade leitora, é fundamental que todos, não só vinculados à área da educação, mas os cidadãos em geral valorizemos a leitura prazerosa, a leitura autêntica a que nos dedicamos porque temos necessidade de fazê-lo. Assim, reconheceremos que a literatura não é algo supérfluo, um luxo a que têm acesso apenas alguns iluminados, mas sim que está ao alcance de todos e se trata de um bem cultural que amplia a nossa formação e nos possibilita uma compreensão e uma identificação com o que há de mais profundo e sublime na produção humana.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BONNICI, T. Teorias estruturalistas e pós-estruturalistas. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (org.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 2. Ed. Maringá: EDUEM, 2005.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. Método recepcional. In: BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. Ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1993.

CAMPOS, H. **A arte no horizonte do provável**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1977.

CARVALHO, L. Q.. A leitura literária em espaços não escolares e a universidade: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores. Vitória, 2012. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.



- COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- EIKHENBAUM *et al.* **Teoria da literatura**: formalistas russos. Porto Alegre, Globo, 1971.
- FAILLA, Z. (org.). **Retratos da leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: GMT Editores; São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2021.
- GÓIS, M. L. S. Repensar os cursos de Letras. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.21, n.1, jan./jun. 2018, p. 211-239.
- JAUSS, H. R. **A história da literatura como desafio à teoria literária**. Trad. Sérgio Tella-rolí. São Paulo: Ática, 1994.
- KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- MUNITA, F.. O sujeito leitor didático. In: PINTO, Francisco N. P. **Ensino da literatura no contexto contemporâneo**. Campinas: Mercado de Letras, 2021.
- OLIVEIRA, M. A. O ensino de Literatura brasileira na universidade: subsídios para uma abordagem crítica. Florianópolis, 1982. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
- OLIVEIRA, V. da S. História literária nos cursos de Letras: cânones e tradições. Londrina, 2007. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina.
- PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- PIEDRAS, M. C. Escola e história da literatura em diálogo. Porto Alegre, 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 1989.
- Solé, I. **Estrategias de lectura**. Barcelona: Graó Ed., 1992.
- TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.
- ZILBERMAN, R. Ler é dever, livro é prazer?. In: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 117-122.

