

ENSINO DE LITERATURA, LEITURA LITERÁRIA E LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA DESAMBIGUAÇÃO¹

LITERATURE EDUCATION, LITERARY READING AND LITERARY LITERACY: A DISAMBIGUATION

Rildo Cosson²

RESUMO: O ensino de literatura, embora possa ser rastreado em textos que remontam à Antiguidade, somente a partir da segunda metade do século XX passa a receber maior atenção de estudiosos, constituindo-se em um espaço de reflexão na confluência das áreas de Educação e Letras. Nessas duas primeiras décadas do século XXI, esse espaço tem se expandido e já parece indicar um campo de estudo específico, o que tem levado ao uso frequente e polissêmico dos termos ensino de literatura, leitura literária e letramento literário como sinônimos ou, pelo menos, intercambiáveis. Neste estudo, propomos realizar uma desambiguação desses três termos e estimular a discussão sobre seus limites conceituais por meio de uma reflexão crítico-bibliográfica.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino de literatura. Leitura literária. Letramento literário. Desambiguação.

ABSTRACT: The literature education can be traced in texts that go back to Antiquity but it is only from the second half of the 20th century onwards that it does receive greater attention from scholars and a space for reflection at the confluence of the areas of Education and Letters. In these first two decades of the 21st century, this space has expanded and already seems to indicate a specific field of study. This development has led to an often and polysemic use of the terms literature education, literary reading and literary literacy as synonyms or, at least, interchangeable. In this study, we propose a disambiguation between these three terms and a discussion about their conceptual limits through a critical-bibliographic reflection.

KEYWORDS: Literature education. Literary reading. Literary literacy. Disambiguation.

¹ Artigo recebido em 20 de fevereiro e aceito em 10 de abril de 2021.

² Doutor em Letras pela UFRGS e Educação pela UFMG; Professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB; Researcher ID: H-6621-2017; Scopus Author: 56351635600. E-mail: rcosson@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2677-5149>.



Eu não queria ocupar o meu tempo usando palavras bichadas de costumes.
Eu queria mesmo desver o mundo.
BARROS, Manoel

Desambiguar é preciso

A despeito de a palavra desambiguação ter ganhado popularidade a partir dos verbetes da Wikipédia, o fenômeno já era bem conhecido de estudiosos da linguagem e áreas paralelas, podendo a preocupação com a definição de termos ser rastreada desde a elaboração de glossários ainda na Antiguidade (FARIAS, 2007; MARTINS, 2015). Atualmente, a desambiguação é um processo que, além da lexicografia e terminografia, envolve algoritmos e métodos específicos na tradução e no processamento automático da linguagem natural (CABEZUDO, 2015; SILVA, 2016; SPECIA, 2007), entre outros tipos de aplicação técnica e pesquisa acadêmica.

Entre a tradição dos glossários e a moderna mineração de dados, há toda uma série de estudos que buscam, dentro de áreas específicas, refletir sobre novos conceitos que, de outra maneira, poderiam ser obscurecidos ou dispersos na polissemia dos termos que ganham rápida popularidade. Um exemplo inspirador é o livro *Letramento: um tema em três gêneros*, de Magda Soares (1998) que realiza uma desambiguação entre letramento e alfabetização, esclarecendo o significado do novo termo por meio de um verbete, um texto didático e um ensaio acadêmico. Outro exemplo é a aproximação entre diversos campos e correntes teóricas para definir a Teoria da Complexidade, conforme artigo de Lukosevicius, Marchisotti e Soares (2017), em busca de estabelecer pontes e ampliar o interesse em torno do conceito. Também no ensaio, *Letramento literário: uma localização necessária* (COSSON, 2015), procuramos estabelecer como o letramento literário vai além de uma simples adjetivação e acompanha a evolução do conceito de letramento sem perder sua identidade. Em síntese, seja distinguindo dois termos paralelos e sobrepostos dentro de uma mesma área, seja mapeando o uso de um novo conceito em diversas áreas, seja delimitando um conceito em relação a um campo específico, não se pode negar que as operações de desambiguação se tornam cada vez mais necessárias para aprofundar definições e permitir o avanço da reflexão para além da algaravia do uso comum.



Compreendendo que os termos ensino de literatura, leitura literária e letramento literário têm sido empregados como sinônimos ou pelo menos como intercambiáveis entre si em uma relação polissêmica, neste artigo propomos uma reflexão crítica sobre cada um deles nos três tópicos seguintes para entender seus limites conceituais. O objetivo não é erguer barricadas entre os termos, mas tão somente demonstrar que, apesar de seus campos semânticos convergirem em vários contextos, há diferenças a serem observadas no emprego de cada termo, o que pode trazer menor ambiguidade conceitual para a área de conhecimento que deles faz uso. Para efetivar essa reflexão, adotamos os mecanismos da pesquisa bibliográfica e o modelo do verbete de enciclopédia, ambos tomados como suporte metodológico. Convém, ainda, esclarecer, que não pretendemos fazer um histórico desses termos, mesmo porque não caberia no escopo de um artigo, mas tão somente localizá-los em nossa área de atuação. Nesse sentido, este texto é também uma tentativa de resposta a questionamentos que um professor de literatura faz a si mesmo e a seus pares sobre o que estão dizendo quando usam esses termos em suas falas. Resposta que, como não poderia deixar de ser em nosso caso, está diretamente relacionada à preocupação com a formação do leitor literário na escola e tem o letramento literário como pressuposto teórico e metodológico.

Ensino de literatura

Desde tempos remotos, os textos que hoje reconhecemos sob o estatuto de literário são usados como material de ensino. Na *República*, por exemplo, quando Platão recusa lugar aos poetas miméticos e critica severamente trechos da *Ilíada* e da *Odisseia*, sugerindo que fossem expurgados, ele tem como contexto o uso tradicional e amplamente disseminado das obras de Homero e outros textos literários como fundamentos da educação nas cidades gregas, ainda que, obviamente, não tenham sido elaborados com esse propósito (RODRIGO, 2006).

No mundo helenístico da biblioteca de Alexandria, entre os séculos III e II a.C., a educação passava necessariamente pelos textos de Homero, os quais sempre permaneceram objetos centrais de ensino e estudo durante toda a era Clássica até serem



suplantados pelos textos bíblicos (RODENBECK, 2001). Também era de grande importância o ensino da gramática que se ocupava do que estava dito nos textos poéticos e cuja última das seis partes era justamente a crítica dos poemas, considerada como a mais elevada, conforme nos é informado na *tékhne grammatiké* de Dionísio Trácio (CHAPANSKI, 2003).

Nas escolas de gramática e retórica romanas, o conhecimento de poemas e outros textos literários era parte obrigatória da formação do cidadão, quer porque fossem usados para a aprendizagem dos elementos estruturais, filológicos e críticos dos textos por meio da *lectio, enarratio, emendatio* e *judicium*, quer porque os romanos se preocupavam em emular o estilo dos textos literários em suas práticas de oratória (CAMBI, 1999).

Essa tradição permanece nas escolas religiosas medievais com a adoção do *Trivium*, em cujas disciplinas os autores clássicos eram apresentados como autoridades e modelos para o estudo sistemático da linguagem literária e a aprendizagem da leitura exegética. Por meio do método escolástico, as glosas e outras operações de manuseio dos textos poéticos atravessavam e constituíam a base de um ensino que concebia o conhecimento como comentário dos textos, uma forma de leitura (REYNOLDS, 2004).

No alvorecer da Idade Moderna, como parte da reação católica ao protestantismo, o Trivium é retomado e reformado no código pedagógico da *Ratio Studiorum* dos jesuítas. Devidamente expurgadas, as obras literárias clássicas são empregadas extensivamente e intensivamente no ensino do latim dividido entre Gramática, Poética e Retórica (FRANCA, 1952). Em suas escolas, os jesuítas acentuam o caráter formal dessas disciplinas por meio de exercícios intensos de composição, explicação e reprodução dos textos, fazendo da imitação dos modelos gregos e romanos uma maneira de instrumentalizar o ensino da moral cristã conforme seus propósitos religiosos (ALVES, 2017).

É a partir dessa ligação com o latim que a tradição do ensino da literatura como principal meio de acesso à escrita e à cultura da escrita chega ao ensino das línguas modernas. Em meados do século XIX, quando o ensino da língua materna começa a ocupar o lugar do ensino do latim nas escolas, a literatura já se constituiu em um corpo de obras diferenciadas das demais pela linguagem e imaginação, como indica a própria emergência do termo litera-



tura ainda no século XVIII, apresentando duas formas distintas, ainda que complementares, de ensino: uma como matéria para o ensino da leitura e escrita e outra como saber específico.

Enquanto matéria, o ensino de literatura é confundido com ou mais propriamente subordinado ao ensino de língua materna, seguindo de forma ainda mais empobrecida a abordagem formalista e moralista com que os jesuítas se apropriaram da tradição vinda do mundo clássico de fazer dos textos poéticos umbral e senda da cultura escrita para o ensino do latim. Desprovidos de autonomia e contexto, os textos literários são agora fragmentos de obras consideradas canônicas em termos linguísticos e morais, referências retiradas de um passado que quanto mais distante mais autorizado para o uso correto da língua escrita, fontes para exercícios de composição, memorização e ilustração do aluno. Dessa maneira, a posição aparentemente privilegiada que os textos literários ocupam no ensino de língua materna é apenas um simulacro do que no passado distante foi o ensino da escrita por meio da literatura, quando o uso pedagógico supunha manuseio constante e conhecimento íntimo das obras modelares.

Na forma de saber específico, o ensino da literatura vai assumir o conteúdo da história da literatura que se construiu naquele momento como uma forma privilegiada de garantir a identidade nacional. Essa abordagem, diferenciada em vários aspectos do tratamento dado ao estudo dos textos literários até então, costuma ser exclusiva do ensino secundário e tem a dupla missão de guardar e transmitir o espírito da nação mimeticamente traduzido em um cânone literário. Para tanto, os autores da antiguidade clássica são abandonados em favor dos autores nacionais e organizados historicamente em períodos ou estilos artísticos. As obras literárias passam a ser exemplos desses períodos ou estilos de época pelos quais os diferentes países manifestam a um só tempo o caráter próprio de sua cultura e o acompanhamento da civilização ocidental (ainda que alguns países mais à frente e outros mais atrás). Trata-se, essencialmente, de um ensino sobre a literatura e não da literatura, que sai da alçada da aprendizagem da escrita e passa para o campo da história.

Em diferentes países que seguem a tradição ocidental, essas duas formas de ensino da literatura se fazem presentes na educação escolar de crianças e jovens desde o século XIX até a se-



gunda metade do século XX quando começam a ser contestadas, redimensionadas, transformadas e substituídas. Elas se apresentam ora superpostas em uma mesma disciplina que leva o nome da língua materna, ora diferenciadas por nível escolar na forma de conteúdo curricular ou separadas em duas disciplinas, conforme se pode depreender de estudos sobre a história do ensino de literatura nos Estados Unidos (APPLEBEE, 1974), na França (HOUTART-MÉROT e ALBANESE, 2008) e na Espanha (RINCON, 1993; EZQUERRO, 2017).

No Brasil, a criação da disciplina Português se inicia em 1838, ainda subordinada ao Latim, e vai se expandindo até se consolidar em 1870, quando a matéria passa a fazer parte dos exames preparatórios para entrada em todos os cursos superiores, e em 1871, quando é criado o cargo de professor de Português (RAZZINI, 2000; 2010; BUZEN, 2011; SOARES, 2002). A disciplina Literatura, por sua vez, tem uma trajetória claudicante que se inicia em 1891, quando substitui a Retórica e a Poética como História da Literatura, e se consolida apenas em 1942, quando adquire o mesmo status da Língua Portuguesa, ou seja, passa a ser matéria obrigatória para o ingresso nos cursos superiores.

É assim que se separou entre nós o ensino da literatura em duas disciplinas distintas: o Português, onde a literatura é matéria subordinada ao ensino da língua materna agora identificada com o ensino de gramática, e a Literatura Brasileira, cuja matéria é essencialmente a história da literatura contado por meio de uma sucessão de estilos de época que iniciam com o Trovadorismo em Portugal e vão até as gerações modernistas no Brasil. Nessa divisão, a disciplina Português fica com a parte do leão não só em termos de carga horária semanal, como também na estrutura curricular, ou seja, o Português é uma disciplina que termina por se fazer presente em todos os anos do ensino primário ao secundário enquanto cabe à disciplina Literatura apenas umas poucas aulas semanais no ensino secundário.

Essa situação se mantém mais ou menos estável até os anos 1960, quando a disciplina Português começa a sofrer uma série de transformações. O ensino da língua baseado no modelo da gramática, até então dominante, passa a ser visto como sinônimo de atraso, recebendo o rótulo de tradicional, e contra o qual ondas sucessivas de modernização são legalmente implementa-



das. Nessa guerra entre tradição e modernidade, a literatura e seu ensino são as maiores causalidades porque sofrem um progressivo apagamento na escola (COSSON, 2007; 2002).

Inicialmente, como indica a própria alteração do nome da disciplina de Português para Comunicação e Expressão, o material de leitura escolar se alarga para receber ao lado dos textos canônicos a produção da literatura infantil e juvenil, assim como gêneros originalmente presentes nos jornais e nas revistas, como as peças publicitárias, as histórias em quadrinhos, as charges e as crônicas. Tal abertura, salutar em vários aspectos, reposiciona os textos literários como objeto de leitura, mas não mais como material preferencial para conduzir a escrita e a reflexão sobre a língua materna, ou seja, antes modelos distanciados no tempo, os textos literários agora são destinados apenas à compreensão imediata da escrita, daí a exigência, que cumprem junto com seus novos parceiros da comunicação de massa, de leveza, imediatez e contemporaneidade³.

A partir dos anos 1980, novas alterações são feitas no ensino de língua portuguesa que reiniciam a luta contra o ensino chamado tradicional. A literatura passa a ser considerada um discurso entre os outros, logo não merecendo o lugar de destaque que lhe havia sido dado por uma tradição milenar. Por meio das teorias dos gêneros textuais e, mais recentemente, da preocupação com os multiletramentos na cultura digital, o ensino da língua vai ser cada vez mais instrumentalizado para os usos pragmáticos da escrita e a literatura, em paralelo com o que acontece com as humanidades em geral, passa a ocupar a posição secundária de leitura do prazer e questão de gosto pessoal, quase que uma distração necessária para o aprendizado da língua que acontece 'verdadeiramente' com outros textos e outras práticas de produção textual. Dessa forma, não surpreende que atualmente, mesmo professores da área de Letras tenham dificuldade para reconhecer que a literatura sempre se fez presente no ensino da escrita e que ela tem um lugar próprio a cumprir nesse ensino para além da insularidade a que tem sido submetida como leitura de prazer ou deleite.

³ Não é sem razão, portanto, que a crônica, um gênero considerado fronteiro e periférico tanto no jornalismo quanto na literatura, passa a ocupar um lugar destacado entre os textos escolares nesse momento, assim como as charges e as tirinhas igualmente retiradas dos jornais.



Com a literatura praticamente desaparecida como matéria relevante na disciplina Língua Portuguesa, o ensino de literatura se mantém aparentemente incólume como história da literatura na disciplina Literatura Brasileira do ensino secundário até o início deste século. O preço dessa sobrevivência, porém, vem de um engeamento de seu conteúdo que permanece preso a um passado nacionalista, ignorando as transformações ocorridas tanto na área de conhecimento da literatura quanto nas relações culturais na sociedade brasileira. Daí o diagnóstico cada vez mais comum de crise no ensino da literatura no nível secundário, cuja disciplina é percebida pela maioria dos alunos e professores como um saber tradicional que pouco tem a contribuir para a formação do aluno (PEREIRA e MELO, 2013)⁴.

O resultado é que nessas duas primeiras décadas do século XXI, acompanhando a posição praticamente irrelevante da literatura como saber nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (LUNA e MARCUSCHI, 2015), começa a ocorrer uma ‘desdisciplinarização’ da Literatura Brasileira no ensino médio (MELO E SILVA, 2018), que passa de componente curricular a conteúdo curricular da Língua Portuguesa, sob o argumento de redução do excesso de disciplinas e sem aumento da carga horária correspondente. Essa medida, adotada na maioria dos estados brasileiros, indica claramente que o conhecimento literário é considerado como um saber dependente de outro e, no seu limite, supérfluo ou sem importância.

Naturalmente, esse apagamento do ensino da literatura na escola como matéria e disciplina não se fez sem reações de professores e estudiosos da área. A transformação da literatura infantil em um campo de estudo consolidado e, mais recentemente, a emergência do ensino de literatura como uma área distinta e necessária de reflexão resultam justamente da resistência a esse apagamento e da defesa do lugar da literatura na formação integral do aluno feita por professores e pesquisadores, pelo menos

⁴ É o que se observa muito claramente na constatação desolada de Ginete Nunes, professora do ensino médio, de que “o ensino de literatura vem sofrendo uma crise no Ensino Médio, pois muitos alunos rejeitam a disciplina, entendendo-a como um trabalho inútil” e isso porque “no que concerne ao ensino de literatura o máximo que se alcança é o ensino da história da literatura brasileira, e ainda muito superficialmente, dicotomia entre os estilos de época, dados biográficos dos autores, algumas características do gênero, rima, métrica, (...) numa perspectiva pouco atraente para os jovens” (NUNES, 2016, p. 228).



desde os diagnósticos de crise da leitura nos anos 1980⁵. É dentro desse cenário de luta pela permanência e revalorização do lugar da literatura na educação que a leitura literária é novamente posta em questão e o letramento literário se apresenta como uma alternativa de ensino da literatura na escola.

Leitura Literária

A expressão 'leitura literária' recobre duas práticas de leitura imbricadas e muitas vezes inextrincáveis que acompanham a história da escrita⁶. Uma dessas práticas, que atende ao seu significado mais amplo e geral, é a leitura de textos, os quais cumprem uma função estética ou que são considerados literários, feita para divertimento do leitor ou ouvinte, isto é, uma leitura destinada ao prazer de ler. No Egito Antigo, milhares de anos antes do termo literatura ser cunhado, um faraó já demandava a leitura de um texto com 'palavras belas' ou 'perfeitas' para sua 'distração e entretenimento' (ARAÚJO, 2000). A outra prática, que responde por um significado mais específico, é a leitura que reconhece a especificidade dos textos literários, a leitura *literária* dos textos literários, que vai da relação de empatia até os estudos da crítica especializada em teorias sobre a literatura. Um exemplo clássico é a edição da *Ilíada* anotada que Alexandre mantinha, ao lado de sua espada, debaixo da cabeceira nas campanhas militares, indicando que, para além da emulação de Aquiles, o texto havia sido parte das lições ministradas por Aristóteles (PLUTARCO).

Para a primeira prática, aparentemente, há apenas dois requerimentos: a disposição para ler ou ouvir e a capacidade de ler em geral. Já para a segunda, é preciso uma formação específica, um aprendizado sobre como identificar, selecionar, analisar, interpretar e apreciar os textos literários. De qualquer maneira,

⁵ É o que se observa em uma série de diagnósticos sobre as condições do ensino da literatura na escola, usualmente traduzidas em dificuldades e empecilhos, que vão desde da ordem material, como falta de bibliotecas e acesso ao livro, passando pela história, conceitos, funções, objetivos, metodologia e material de ensino, o papel do professor e a formação docente, até questões de ordem curricular (Rocco, 1981; Zilberman, 1981; Lajolo, 1982; Leite, 1983; Malard, 1985; Rösing, 1988; Aguiar e Bordini, 1988; Magnani, 1989; Cunha 1989; Zilberman, 1991; Paulino e Walty, 1994; Faria, 1999; Cadermatori, 2011, entre outros), invariavelmente seguidas de alternativas e propostas diversas que buscam resolver ou pelo menos amenizar a situação constatada.

⁶ E até mesmo antecedem à escrita enquanto forma de produção e recepção literária, a exemplo da literatura oral anterior ao registro escrito.



nas duas práticas de leitura literária, a escola cumpre um papel fundamental, embora claramente distinto conforme a concepção e objetivo de cada uma delas. Na primeira prática, que por contraste chamaremos de leitura literária horizontal, a escola forma um leitor, isto é, um indivíduo capaz de decifrar e compreender os signos da escrita, fazendo uso deles em variados contextos. Nesse caso, a leitura de textos literários oferecida na escola funciona, inicialmente, como uma forma de incentivo para a aprendizagem da escrita, um meio pelo qual o aluno aprende a ler de forma mais prazerosa. Depois, ultrapassada a fase de aprendizagem inicial da escrita, a leitura literária passa a funcionar como um reforço para manter e ampliar o contato com a escrita, daí as questões de hábito e gosto pela leitura que tanto ocupa aqueles preocupados com a formação do leitor. É esse leitor assim formado que, após egresso da escola, continuará a ler os textos literários como uma atividade de entretenimento. É esse mesmo leitor que causa alarde quando em levantamentos de larga escala sobre perfil de leitor aparece como pouco interessado na leitura de textos literários enquanto atividade de lazer. A depender do enfoque, esse desinteresse pode ser visto como um índice do fracasso da formação do leitor na escola, das precárias condições sociais de acesso e circulação dos textos na sociedade e até mesmo como um fator de crise cultural (FAILLA, 2016; BRADSHAW, 2004).

Na segunda prática, a leitura literária vertical, objetiva-se a formação do leitor literário, isto é, considera-se que a leitura literária é um modo específico de ler (concepção mais forte) ou que exige uma determinada postura frente ao texto literário (concepção mais fraca). Entre uma e outra concepção, há diversas maneiras de se definir a leitura literária. Um exemplo são modos de ler referenciados por um dos elementos que constituem o circuito da leitura: autor, texto, leitor e contexto. Há, assim, uma leitura literária que se preocupa com o autor, tal como acontece na crítica biográfica; outra centrada no texto, como nas análises estruturalistas; outra voltada para o leitor, que se ocupa da recepção do texto; e outra focada no contexto, a exemplo das críticas de matriz sociológica. Também se pode enfatizar os objetos da leitura – texto, contexto e intertexto. Nessa opção, os modos de ler centram-se ora na análise do funcionamento interno do texto, cujo modelo básico é o *close Reading*, que lê o texto a partir



de seus elementos internos; ora nas relações entre o leitor e o mundo tomado como contexto; ora na identificação da tessitura permanente dos textos em diálogo que constituem os intertextos. Havendo, ainda, a possibilidade de que elementos e objetos da leitura sejam combinados entre si gerando doze modos diferentes de praticar a leitura literária (COSSON, 2014).

Uma outra maneira igualmente produtiva é distinguir dois conjuntos de abordagens que dão forma e sustentação aos modos contemporâneos de ler literatura na escola. De um lado, ficam as abordagens que identificam a leitura literária com a leitura de determinados textos, que por serem textos carregados de valores precisam ser devidamente conhecidos e apreciados pelos leitores em formação. Esses valores podem ser de ordem cultural quando são relacionados à tradição ou herança literária do país ou civilização como é comum na defesa da leitura dos clássicos nacionais ou da antiguidade greco-romana. Também podem ser de ordem estética ou artística quando se distingue a alta literatura de produções da cultura de massa. Podem, por fim, ser de ordem social ou identitária, quando se considera que os textos representam posições ocupadas por minorias sociais. Naturalmente, esses valores não são necessariamente excludentes entre si e comumente são combinados uns com os outros em diferentes escalas de hegemonia. Além disso, eles dizem, em última instância, o que deve ser considerado como literário, ou seja, o que deve ser ou não estudado como literatura. O resultado é que a leitura literária nessas abordagens equivale, em primeiro lugar, à leitura de textos valorizados pelos elementos que carregam consigo ou que transmitem para o leitor. Também pode ser entendida como um modo de leitura que esses textos demandam para serem adequadamente apreciados por conta de suas características especiais ou, ainda, como uma forma de leitura que destaca e avalia esses valores presentes nos textos. De qualquer maneira, trata-se de uma leitura para a qual o adjetivo literário é determinado pelo texto que é lido.

De outro lado, ficam as abordagens que se preocupam menos com os textos e mais com um modo de ler que seria próprio da relação que o leitor estabelece com os textos literários. Dessa maneira, a leitura literária pode ser compreendida como uma experiência única que resulta da transação entre o leitor e o texto (ROSENBLATT, 2002 [1938]), o preenchimento de vazios



textuais que produzem o efeito estético (ISER, 1978) e a aplicação de regras de interpretação construídas em uma comunidade de leitores (FISH, 1995). Também pode ser depreendida da prática do leitor literário que precisa lançar mão de um conjunto de convenções, uma espécie de gramática da literatura, para ler adequadamente os textos literários (CULLER, 1981), ou, ainda, verificada a partir de mecanismos de intertextualidade e interpretação cultural que, como protocolos de leitura, permitem ao leitor dar sentido aos textos (SCHOLLES, 1991), entre outras propostas. Em todas essas abordagens, cabe à escola ensinar esse modo literário de ler os textos porque ele é fundamental para a *bilgung* do leitor (PIEPER et al, 2007), isto é, o valor da leitura literária está no ato de ler que pode ter caráter de humanização, exercício de liberdade, construção da subjetividade, desenvolvimento do raciocínio abstrato (*higher reasoning*), espaço de autorreflexão e empatia, experiência estética, crescimento pessoal e domínio da linguagem ao lado de outros tantos predicados.

Em suma, aparentemente simples, mas nada trivial, a distinção entre a leitura de obras literárias e a leitura literária de textos literários implica outras tantas clivagens e posicionamentos em relação a essa prática milenar de dar sentido ao mundo feito de palavras. Ter claro o que é a leitura literária ou mais propriamente assumir uma determinada concepção de leitura literária é crucial para a escola, porque ela é a instituição responsável pelo acesso à escrita e à cultura da escrita em nossa sociedade. Também é fundamental para o professor, pois precisa definir se o seu trabalho consiste em formar leitores ou formar leitores literários. É, ainda, essencial para o leitor, cuja identidade passa de uma maneira ou de outra pela prática da leitura literária. É para dar conta do lugar ocupado pela leitura literária dentro e fora da escola que surgiu a expressão letramento literário.

O letramento literário

Para se compreender melhor o letramento literário, é preciso inseri-lo em seu contexto de surgimento como uma forma de entender a leitura literária e, por consequência, de ensino de literatura. Dessa maneira, em uma perspectiva ampla, o letramento literário faz parte do reconhecimento da escrita como elemento



central de inclusão e participação na sociedade que, por isso mesmo, passa a ser denominada de grafocêntrica. Trata-se, em outras palavras, do letramento concebido não mais circunscrito ao ambiente do ensino da escrita, quer tomada como estágio inicial da formação escolar, quer como processo que levaria ao saber letrado, mas sim da aprendizagem da escrita, a qual, por sua centralidade, permeia de uma maneira ou de outra todas as relações socioculturais (STREET, 1984, 2003; GEE, 1996; CARNEIRO e GORDON, 2013).

Dentro desse contexto, o letramento é sempre um fenômeno plural, sendo o letramento literário uma de suas práticas ou dimensões, ou seja, aquela que envolve textos literários. Embora essencialmente correta, essa definição é por demais generalista para dar conta da especificidade dos usos e práticas sociais que constituem o processo de significação da literatura. Na verdade, trata-se muito mais de uma repartição do campo do letramento segundo seus objetos preferenciais de análise do que propriamente uma nova forma de compreender o lugar da literatura nas relações socioculturais a partir do cenário dado pela sociedade grafocêntrica. Tanto é assim que essa definição generalista remete, quase que de imediato, à velha e inócua definição da literatura como arte da palavra que divide por seus objetos preferenciais o campo das artes. Também há nessa definição ampla de letramento literário como o letramento que se faz com textos literários uma ênfase no primeiro termo letramento, que seria de fato a nova concepção, e uma simplificação do segundo termo literário, que permanece intocado tal como dado pela tradição de seu uso escolar. O literário que se justapõe ao letramento seria assim uma característica ou essência de determinadas obras, a parte artística, o lado estético do uso da escrita que o seu novo entendimento não pode ignorar.

Em busca de uma concepção específica que equilibrasse os dois termos que compõem a expressão, propusemos, juntamente com Graça Paulino, definir o letramento literário como a apropriação literária da literatura (COSSON E PAULINO, 2009). Nesse caso, entendemos letramento como um processo de construção de sentidos por meio da fala, de imagens, da escrita e tecnologias diversas – a letra como símbolo dos recursos com que construímos e compartilhamos o mundo. Esse processo se efetiva por meio de práticas pelas quais indivíduos, grupos e comunidades se apro-



priam e usam esses recursos em níveis, formas e contextos multivariados. O letramento, portanto, é uma aprendizagem sociocultural das maneiras de significar a si e ao mundo que não se reduz a uma questão meramente escolar, nem mesmo educacional, restrita ao campo da escrita, embora por conta do caráter grafocêntrico de nossa sociedade escola e escrita lhe sejam essenciais.

O literário, por sua vez, refere-se a um repertório ou mais propriamente à linguagem que usamos para significar simbolicamente nas palavras – e requerendo apenas palavras – nossa experiência de ser e estar no mundo. É assim que o literário que se justapõe ao letramento se refere menos a um conjunto de textos que recebe essa denominação por fazer uso dessa linguagem e mais a um modo de ler que reconhece e usa essa linguagem como uma forma singular de dar sentido e experienciar o mundo. Por isso, não basta que se tome as obras literárias como objeto de letramento para constituir o letramento literário. Na verdade, o que é fundamental para essa aprendizagem sociocultural é que essas obras sejam lidas de maneira literária, daí a reivindicação que fazemos da apropriação literária da literatura – o que implica considerar tanto os textos quanto os repertórios de leitura – como base da definição e prática do letramento literário.

No campo escolar, o letramento literário é mais do que uma maneira de localizar a prática da literatura na sociedade grafocêntrica. Ele é também um paradigma de ensino da literatura (COSSON, 2020). Nessa perspectiva, o letramento literário é parte de um movimento de renovação internacional do ensino escolar da língua materna que ocorre, desde as últimas décadas do século XX, em grande parte sustentada pelas várias concepções de letramento (GREEN, 2002, 2008). Esse movimento, que assume feições diversas conforme a tradição curricular de cada país, apresenta-se, em geral, como uma modernização necessária face o impacto sociocultural das novas tecnologias do mundo digital e as demandas do mercado de trabalho por um domínio progressivamente maior da escrita. É dessa maneira que o letramento literário substitui, com algum atraso em relação ao ensino de língua materna, tanto a parceria tradicional entre literatura e norma linguística inserida no ensino da gramática, quanto a história da literatura, como forma de conhecimento da literatura, pela leitura literária.



Todavia, como já vimos, a leitura literária é multifacetada e pode recobrir definições e práticas bem distintas. No caso do letramento literário, trata-se daquele segundo grupo de abordagens que tomam o literário um modo específico de ler os textos literários. Nesse sentido, o letramento enquanto ensino da literatura na escola tem como pressupostos básicos o contato direto do aluno com o texto, o compartilhamento das leituras em uma comunidade de leitores e o desenvolvimento da competência literária. No contato direto com o texto, deve-se compreender o ato de ler como uma experiência individual e intransferível, ainda que utilize diferentes meios como escrita, imagem e voz. No compartilhamento em uma comunidade de leitores, é preciso considerar que não há uma leitura única e correta do texto, assim como é pela partilha dos sentidos com outros leitores feitos pares que a interpretação se efetiva em um movimento em espiral que vai do pessoal ao coletivo. No desenvolvimento da competência, centraliza-se no aluno e não em um conteúdo previamente determinado o processo de aprendizagem que faz parte de toda ação escolar. Também se defende que o letramento literário acontece dentro e fora da escola, em diferentes níveis e com diversos textos, sendo papel do professor sistematizar e oferecer oportunidades de manuseio da linguagem literária que ampliem o repertório e aprofundem o modo de ler literário do aluno.

Em termos metodológicos, esses pressupostos se concretizam em diferentes atividades pedagógicas. Além da prática pessoal da leitura e de seu compartilhamento em uma comunidade de leitores, essas atividades envolvem, ainda, dois procedimentos necessariamente irmanados: a leitura responsiva e a prática interpretativa. A leitura responsiva consiste no registro da “resposta” que a literatura suscita no leitor, podendo assumir as mais diversas formas e usar os mais diversos suportes, desde que nunca se perca ou obscureça o elo entre o texto e o leitor. A prática interpretativa, por sua vez, demanda uma sistematização a aprofundamento analítico dessa resposta, observando o texto, o contexto e o intertexto como objetos da leitura literária, objetos que postos em discussão desvelam as diversas camadas de sentido com que construímos a nós e ao mundo com palavras e apenas pelas palavras – a linguagem simbólica que chamamos literatura.



Para concluir

Nessa desambiguação dos termos ensino de literatura, leitura literária e letramento literário adotamos como estratégia traçar os limites conceituais que supostamente devem governar o emprego dos termos. A ideia foi apresentar os conceitos individualmente e não em contraste ou oposição para que o leitor pudesse identificar quando e onde eles podem ser usados como superpostos e quando deve ser mantida a distinção, como se estivesse frente a termos de um glossário ou enciclopédia.

Dessa maneira, escolhemos apresentar o ‘verbete’ Ensino da Literatura em uma perspectiva histórica porque acreditamos que essa é a maneira mais efetiva de explicitar porque ensinar literatura no nível básico não se reduz nem ao ensino de história da literatura, nem à leitura de um ‘gênero’ em aulas de língua portuguesa no ensino fundamental. Ao contrário, está fundada no manuseio de textos literários, tanto na leitura quanto na produção, como um meio privilegiado de acesso e domínio da cultura escrita assim como um exercício de linguagem pela qual nos constituímos como seres humanos.

Para o ‘verbete’ Leitura Literária, adotamos o modelo de pares opositivos como em uma árvore genealógica para enfatizar que o termo recobre práticas diversas, ainda que intimamente entrelaçadas porque compartilham entre si textos e procedimentos. Tal como os membros de uma família, essas práticas tomadas em conjunto constituem o campo do ensino da literatura que vai dos anos iniciais na escola até a formação de pós-graduação na universidade, constituindo pela reflexão que ensejam um território específico entre as Letras e a Educação.

Por fim, para o ‘verbete’ Letramento Literário, optamos por uma dupla descrição – contextual e teórica – pelas quais buscamos inserir o fenômeno em um movimento histórico e destacar seus elementos mais relevantes em termos de concepção de literatura, leitor e leitura literária. Tudo isso acompanhado de uma síntese de suas principais questões relativas à metodologia e práticas pedagógicas.

As definições que obtivemos por meio dessa estratégia não são postas como definitivas. Antes, supomos, são um primeiro passo para que possamos, como professores de literatura, reconhecer a necessidade de distinguir e informar com mais pre-



cisão os conceitos e, por conseguinte, as práticas, com os quais configuramos nosso campo de atuação profissional. Para alguns, certamente, há termos mais relevantes que deveriam ser incluídos nesse glossário básico da área; para outros, provavelmente, são os elementos escolhidos para as definições que deverão ser revistos ou contestados. Qualquer que seja a posição, para nós importa o debate sobre o que podemos chamar de ensino de literatura, leitura literária e letramento literário entre nós quando tratamos das relações milenares entre literatura e educação.

Referências

ALVES, M. A ratio studiorum jesuítica no espírito do trivium. **Revista de Cultura Teológica**, [S.l.], n. 89, p. 198-218, set. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/culturateo/article/view/rct.i89.34460/23673>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRADSHAW, T. **Reading at risk**: a survey of literary reading in America. Washington: National Endowment for the Arts, 2004. Disponível em: <https://www.arts.gov/sites/default/files/ReadingAtRisk.pdf> Acesso em: 10 jun. 2017.

BUZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogos Educacionais**, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.

CABEZUDO, M. A. S. **Investigação de métodos de desambiguação lexical de sentidos de verbos do português do Brasil**. 2015. Dissertação. Mestrado em Ciências de Computação e Matemática Computacional. Universidade de São Paulo, São Carlos, 2015. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.11606/D.55.2016.tde-07012016-112043>. Acesso em: 28 abr. 2020.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CARNEIRO, R. e GORDON, J. Warranting our future: literacy and literacies. **European Journal of Education**, n. 48, p. 476-497, 2013. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ejed.12055>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CHAPANSKI, G. **Uma tradução da tékhne grammatike de Dionísio Trácio para o português**. Dissertação. Mestrado em Letras. Universidade Federal do Paraná. 2003.

COSSON, R. Letramento Literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, v. 31, n. 3, p. 173-187, 29 jun. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644> Acesso em: 10 abr. 2020.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.



COSSON, R. Mother tongue education in Brazil: a battle of two worlds. **L1-Education Studies in Language and Literature**, v. 7, n. 1, p. 37-52, 2007. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2007.07.01.04>. Acesso em: 13 out. 2020.

COSSON, R. O apagamento da literatura na escola. **Investigações - Linguística e Teoria Literária**, v. 15, p. 113-120, jul. 2002.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, R. e PAULINO, G. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, T. M.K; ZILBERNAM, R. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

CULLER, J. Literary competence. In: FREEMAN, D. C. (Ed.). **Essays in Modern Stylistics**. London & New York: Routledge Library Editions, 1981.

EZQUERRO, A. M. De la *retórica y poética* a la literatura: contexto educativo, disciplinas y manuales en el siglo XIX. **Dicenda**. Cuad Filol. Hisp. 35, p. 185-203, 2017. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.5209/DICE.57707>. Acesso em: 15 abr. 2020.

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FARIAS, E. M. P. Uma breve história do fazer lexicográfico. **Trama**, v. 3, n. 5, p. 89-97, out. 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/961>. Acesso em: 18 abr. 2020.

FISH, S. **Is there a text in this class?: the authority of interpretive communities**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1995.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2 ed. London: Taylor & Francis, 1996.

GREEN, B. A Literacy Project of Our Own? **English in Australia**, n. 134, June, p. 25-32. 2002. Disponível em: <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=565490488940709;res=IELHSS>. Acesso em: 05 jan. 2020.

GREEN, B. English, Rhetoric, Democracy; or, Renewing English in Australia. **English in Australia**, v. 43, n.3, p. 35-44, 2008. Disponível em: <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=599658635025681;res=IELHSS>. Acesso em: 10 abr. 2020.

HOUDART-MÉROT, V. e ALBANESE, R. Literary Education in the "Lycée": Crises, Continuity, and Upheaval since 1880. **Yale French Studies**, n. 113, p. 29-45, 2008. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20479399>. Acesso em: 11



maio 2020.

ISER, W. **The act of reading: a theory of aesthetic response**. London: Routledge & Kegan Paul, 1978.

LUKOSEVICIUS, A. P. ; MARCHISOTTI, G. G.; SOARES, C. A. P. Panorama da complexidade: principais correntes, definições e constructos. **Sistemas & Gestão**, v. 11, n. 4, p. 455-465, 2017. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.20985/1980-5160.2016.v11n4.1157> Acesso em: 20 jun. 2020.

LUNA, T. S.; MARCUSCHI, B. Letramentos literários: o que se avalia no exame nacional do ensino médio?. **Educ. Rev.**, v. 31, n. 3, p. 195-224, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000300195&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 jun. 2020.

MARTINS, S. M. D. A definição em terminologia: perspectivas teóricas e metodológicas. Tese. Doutorado em Linguística. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/16283>. Acesso em: 18 abr. 2020.

MELO, M. A. e SILVA, L. H. O. O leitor atrapalhado e a formação docente. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n. 35, p. 63-75, 2018. Disponível em: <http://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/493>. Acesso em: 18 abr. 2020.

PIEPER, I. et al. **Text, literature and "Bildung"**. Strasbourg: Language Policy Division: Council of Europe, 2007. Disponível em: <http://www.scholarism.net/FullText/2013195.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

PLUTARCO. **Vidas paralelas**. Tomo V. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=6711. Acesso em: 09 maio 2013.

RAZZINI, M. P. G. O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). Tese de doutorado. São Paulo, UNICAMP, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270144>. Acesso em: 10 jun. 2016.

RAZZINI, M. P. G. História da Disciplina Português na Escola Secundária Brasileira. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 4, p. 43-58, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/download/2218/1889>. Acesso em: 14 jun. 2019.

REYNOLDS, S. **Medieval Reading: grammar, rhetoric and the classical texts**. Cambridge: University Cambridge Press, 2004.

RINCON, F. La lengua y la literatura en la enseñanza secundaria. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 18, p. 141-153, 1993. Disponível



em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117798>. Acesso em: 10 jun. 2019.

RODENBECK, J. Literary Alexandria. **The Massachusetts Review**, v. 42, n. 4, p. 524–572, 2001. Disponível em: www.jstor.org/stable/25091800. Acesso em: 17 jun. 2020.

RODRIGO, L. M. Platão contra as pretensões educativas da poesia homérica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 523-539, agosto 2006. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000200010>. Acesso: 16 jun. 2020.

ROSENBLATT, L. **La literatura como exploración**. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 2002. Edição original: 1938.

SCHOLES, R. **Protocolos de leitura**. Lisboa: Edições 70, 1991.

SILVA, V. S. da. **Desambiguação automática de substantivos em corpus do português brasileiro**. 2016. Dissertação. Mestrado em Semiótica e Linguística Geral. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.11606/D.8.2016.tde-13122016-131107>. Acesso em: 28 abr. 2020.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 1998.

SOARES, M. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SPECIA, L. **Uma abordagem híbrida relacional para a desambiguação lexical de sentido na tradução automática**. 2007. Tese. Doutorado em Ciências de Computação e Matemática Computacional. Universidade de São Paulo, São Carlos, 2007. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.11606/T.55.2007.tde-05122007-205308>. Acesso em: 28 abr. 2020.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/5.2/52street.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2007.

