

## **OS MODELOS DE LEITURA E SEUS MÚLTIPLOS CAMINHOS: UMA ABORDAGEM A PARTIR DO LETRAMENTO LITERÁRIO**

Joanderson dos Santos Silva;  
Maria José Adelaide da Silva;  
Andréa Morais Costa Buhler.

*Universidade Estadual da Paraíba – UEPB/ Campus III; [joanderson.prtg@gmail.com](mailto:joanderson.prtg@gmail.com)*

**Resumo:** O processo ensino/aprendizagem de textos literários tem sido crescentemente discutido por especialistas, principalmente pelo fato de que a escolarização da leitura dificilmente cumpre com a função fundamental de fomentar a motivação criativa e crítica sobre os textos. Nessa trilha reflexiva, o presente trabalho tem como objetivo problematizar ideias a respeito do fenômeno da linguagem literária no que diz respeito aos sistemas de leitura, bem como expor alguns procedimentos do letramento literário proposto principalmente por Rildo Cosson. Há um entendimento de que pesa sobre o ensino da leitura um didatismo mecânico que termina blindando outros modos de ler, já que o texto, além de se tornar pretexto para o ensino das regras gramaticais, é apreendido, entre outros métodos positivistas, através da aplicação de preenchimento de fichas de leitura. Dessa forma, realizaremos, sob a luz de algumas referências bibliográficas, uma série de discussões que, sistematicamente, exponham os problemas do exercício e das abordagens de leitura, bem como apresentem alguns caminhos metodológicos para os textos. Com efeito, a nossa discussão pretende contribuir para a ampliação das investigações sobre os modos de leitura e, por conseguinte, pretende motivar e defender um caráter mais plural para o processo de aprendizagem sobre e a partir dos textos.

**Palavras-Chave:** Letramento Literário, Leitura, Ensino.

## INTRODUÇÃO

Não é de hoje que o ensino educacional básico brasileiro enfrenta graves problemas no que se refere ao ensino da leitura, haja vista que nas escolas frequentemente atribuiu-se à área de literatura como um saber desnecessário. Entenda-se aqui literatura como atividade de leitura ampla, e não apenas o ensino restrito às últimas séries do Ensino Fundamental. Nesse ponto, se torna esclarecedor lembrar o texto de Carlos Drummond de Andrade, A educação do ser poético, publicado no Jornal do Brasil, em 1974, quando o poeta, reportando-se ao ensino da escola, ressentia-se de uma educação voltada para matemática, geografia e linguagem, sem que a poesia, como forma sensível e cognitiva de conhecimento do mundo, tivesse ali seu espaço. Não se trata, como ressalta Drummond, de decorar versos e estimular declamadores, mas de propor e cultivar o núcleo poético da pessoa humana. Ao se referir ao educando, ele escreve: “A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo” (p.1). Já Antonio Candido, em seu texto clássico, Direito à Literatura (1988), refletindo sobre literatura e direitos humanos, distingue bens incompressíveis e compressíveis, reconhecendo que o acesso à literatura é um bem incompressível porque:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (p.175)

Candido desenvolve sua reflexão partindo da ideia de que a literatura é uma aspiração universal, e que, portanto, como expõe a citação acima, a literatura é um instrumento social e histórico fundamental para o exercício da cidadania. Trata-se de uma visão ampla sobre o poder da leitura literária. No entanto, essa visão parece bem utópica quando se depara com a realidade da leitura na escola. Com efeito, ao invés dessa mirada social e política, predomina sobre o texto na escola o didatismo, um fazer

pedagógico marcado por informações e historicismo. Este problema é tratado de forma contundente por Daniele Silva e Celdon Fritzen (2012) no artigo Ensino da Literatura e livro didático: Uma abordagem a partir das pesquisas na pós-graduação brasileira. Os autores, discutindo alguns aportes teóricos postulados por Eagleton, Bakhtin, Lajolo, Zilberban, Cosson e outros, trazem uma reflexão da má formação do leitor a partir do entendimento de que a adoção única do livro didático elimina a função estética, uma vez que se enfatiza o didatismo sobre os textos. A questão proposta para a reflexão é a de que a leitura, mediada por uma abordagem finalística com exercícios a serem realizados, fica subordinada a um fim pedagógico. Nesse ponto, Eagleton (1997 *apud* Silva; Fritzen) realiza uma ponderação interessante: “a definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido” (p.11). Ou seja, a forma como se conduz uma leitura se torna prioritária para compreender/interpretar a natureza do que se ler.

De fato, durante muito tempo o processo de aquisição da leitura teve como âmago alfabetizador a utilização de métodos mecânicos, ou seja, sem a preocupação em conferir ao sujeito leitor um espaço ativo na construção dos sentidos da leitura. O fato é que a prática de leitura foi confundida por muito tempo como um procedimento meramente de decifração.

Não se trata de defender que a leitura de textos é mais importante do que seu processo de decifração, longe disso, já que podemos concluir que um não se faz por inteiro sem que se haja o complemento do outro. Isto é, para que ocorra o letramento literário, por exemplo, é imprescindível que o leitor domine os signos linguísticos, de modo que é inútil dominar o processo de decodificação sem implicá-lo numa produção de sentido. Assim, parte-se da compreensão preliminar de que a leitura é muito mais do que a mera decifração superficial dos signos. Para melhor entendermos o caminho adotado pelo letramento literário, realizaremos uma breve exposição dos principais sistemas de leitura.

## **MODELOS DE LEITURA: O TEXTO OU O LEITOR?**

O conceito de leitura passa por diversas transformações, e Mascia (2005), em seu texto *Leitura: Uma Proposta Discursivo-Desconstrutivista* nos traz de forma sucinta o mapeamento dessas transformações. A autora define os seguintes paradigmas teóricos que refletem o problema da leitura. São eles: modelo estruturalista, o psicolinguístico, o interacionista e o discursivo-desconstrutivista.

O modelo estruturalista é uma teoria que trabalha com o texto com objetivos voltados para o ensino e o aprendizado da gramática. É uma

abordagem que está comumente presente no ensino de leitura por educadores e nos livros didáticos nas escolas, haja vista que “o texto é entendido como um objeto com existência própria, independente do sujeito e da enunciação (...)” (MASCIA, 2005, p.46). Ou seja, o texto, segundo a autora, é usado exclusivamente para codificação de sinais gráficos porque se entende que o sentido da leitura está atrelado aos termos superficiais das palavras e à organização sintática das frases: “O sentido é concebido como que arraigado às palavras e às frases, ficando na dependência direta da forma, contido, em última instância, no próprio texto” (MASCIA, p. 46). O processo de decodificação sendo prioritário, a leitura se torna um processo muito mais passivo em que o sujeito leitor apenas cumpre com a operação de extrair/decodificar o significado das palavras. Essa visão, como entendemos, se vincula de modo expressivo a herança de Saussure.

Na linguística, Saussure (2006) ocupou um lugar relevante para pensar a língua enquanto sistema estrutural. Basta dizer que a língua para esse teórico é concebida como um sistema convencionado, cuja marca histórica herdada impossibilita o falante fazer o que quiser com a língua. Trata-se de uma norma instituída sob a qual se subordina a fala individual. A partir daí pode-se inferir que a língua é constituída enquanto signo arbitrário, e o falante apenas é usuário desse sistema. Tomando a essência intrínseca a língua, observa-se uma imposição de limites à linguagem do falante.

Mascia (2005), ao se referir ao modelo psicolinguístico, reporta-se a Smith e Goodmann como fundadores desse modelo, postulando que essa abordagem paradigmática “entende a leitura como um processo de construção mental” (MASCIA, 2005, p.46), ressaltando, dessa maneira, que esse processo se opera através de formulações de hipóteses. Trata-se, assim, de enfoque que confere maior liberdade ao leitor, uma vez que ele pode aportar seus conhecimentos de modo a utilizá-los na interpretação do significado. Aqui se prioriza o aspecto cognitivo do sujeito. Ainda, vale salientar que esse paradigma teórico aporta à teoria gerativo-transformacional do linguista e matemático Noam Chomsky, estudioso que se ocupou primordialmente em estudar a organização da língua, enfatizando que esta é uma faculdade de linguagem inata, isto é, uma capacidade genética e, portanto, interna ao indivíduo já que possui a habilidade de realizar inconscientemente produções linguísticas e utilizá-las no uso concreto da fala. Assim, fica claro o enfoque no indivíduo no ato da leitura, mas ainda não se contempla o aspecto social dos modos de ler.

A visão interacionista, pensada primeiramente por Cavalcante (1983) em Língua Estrangeira e por Kleiman (1989) em Língua Materna,

é, como aborda Mascia (2005), uma interação entre leitor-texto-autor, sob a qual a leitura se opera através de marcas que são deixadas no texto possibilitando, assim, o sujeito/leitor acessar a opinião do autor, ou seja, percorrendo o que o autor disse ou quis dizer nessa interação. O leitor nessa abordagem paradigmática passa a ser um reconstrutor do texto buscando produzir e relacionar os significados. Daí o entendimento de que bom leitor é aquele que sabe dialogar com o autor pelas marcas deixadas por este no texto, isto é, diante dessa interação ocorrem relações sociais, relações essas instituídas nos processos de leitura as quais tendem a formar o autor e o leitor do texto.

Essa visão prioritariamente contempla o aspecto social da leitura, ao contrario das anteriores em que o enfoque recai na parte sistêmica e na parte cognitiva/mental do indivíduo. Trata-se de um modelo que não compreende que a noção do significado se restrinja ao texto, nem de que se vincula ao entendimento único de um leitor. Essa visão prioriza a coparticipação de vários leitores considerando os conhecimentos específicos dos momentos sócio-históricos. Ou seja, os contextos sociais dos leitores e dos textos são considerados no momento da construção de sentido do texto. Nessa perspectiva, a leitura é um processo interacionista não apenas para acessar conteúdos e informações, mas, principalmente, para problematizar os lugares sociais do texto e do sujeito.

Já o modelo discursivo-desconstrutivista, baseado na análise do discurso de linha francesa, trabalha com uma proposta interdimensional, ou seja, acerca de uma desconstrução total do texto e do que foi lido. A partir das contribuições de um Pecheux e Fuchs, Mascia, (2005) nos diz da incapacidade de lidar com um sujeito cartesiano, idealista e que tem o controle da razão. A modernidade promove a derrocada de toda a estabilidade dos discursos unívocos ou monológicos. Assim, tem-se o conceito de um sujeito constituído ideologicamente capaz de realizar não só uma interpretação textual, mas de expor o que o próprio texto tenta esconder. Com efeito, vale lembrar que “desconstruir significa levantar as máscaras de subordinação ou de dependências dos termos” (MASCIA, 2005, p.50), isto é, o ato de desconstruir é a busca do sujeito pela exposição dos não ditos. Subtende-se, assim, que o leitor neste paradigma teórico assume o papel principal, o texto é por ele determinado, ou seja, bom leitor é aquele que desenvolve uma atividade de vida, que sabe adentrar no texto e transmutar-se por meio deste.

Tendo em vista esses paradigmas epistemológicos sobre o processo de leitura, entendemos que, no cenário contemporâneo, o fazer pedagógico sobre o ato de ler deve contemplar o leitor

como sujeito ativo na construção dos sentidos. Entendemos, como Cosson (2016) também propõe, que é da maior relevância desenvolver a competência do estudante direcionando-o para a reflexão, criatividade e a formação de posições autônomas. De fato, da exposição dos modelos de leitura decorre a compreensão de que todo processo de leitura deve ser afetado pelas circunstâncias sociais do leitor. Vejamos agora a proposta de Cosson (2016) a respeito da leitura.

### **LETRAMENTO LITERÁRIO: UM CAMINHO PLURAL**

É ponto pacífico o reconhecimento da importância da formação leitora dos alunos na perspectiva crítica de manuseio amplo com a linguagem. Os documentos oficiais propugnam uma competência linguística que envolvam a capacidade de reflexão, articulação e interpretação dos textos. No entanto, constata-se que nem sempre esses objetivos chegam a ser realizados de forma adequada, o que impele muitos especialistas no assunto e professores a buscarem alternativas que possam contribuir efetivamente para a formação leitora do aluno.

Com isso, faz-se valer o que Cosson (2016) afirma na obra *Letramento literário; teoria e prática*. Para ele, a leitura é a experiência do outro. É na literatura que encontramos o “senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos” (p. 17). Trata-se de uma experiência com a alteridade:

É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (p.17)

Ora, já esse conceito, muito aproximado à visão de Antonio Candido, descortina um caminho em que o sujeito leitor é mobilizado em afetos e ideias para participar da experiência do mundo social e histórico. Ou seja, Cosson assim como Candido, enfatiza o seu lado humanizador, mas ressalta a necessidade de se mudar os rumos da escolarização promovendo o letramento literário.

Letramento, como aborda Magda Soares (2004), é uma corrente de estudo que teve início no Brasil em 1980, tendo, originalmente, como principal objetivo esclarecer dicotomias acerca da alfabetização, com isso pode-se dizer que letramento como destaca a autora é “(...) a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais



de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p.6).

Cosson, dialogando com Magda Soares, entende que a proposta de letramento literário não está restrito ao conceito de práticas escolares usuais, já que o conhecimento é diversificado quando abordamos o processo de letramento. O autor compreende os textos literários numa dimensão de uso e domínio social da escrita, já que “o efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros” (COSSON, 2016, p 28). É justamente por isso que o efeito da leitura nunca é o mesmo em cada etapa de nossas vidas. Por isso, precisamos de abordagens metodológicas que contemplem essa diversidade que decorre da plasticidade da relação texto, autor, leitor.

## **MODOS DE LER E SEQUÊNCIAS DE LEITURA**

Cosson ao escrever o artigo Literatura: Modos de Ler na Escola enfatiza a necessidade do ambiente escolar em elaborar novos métodos voltados ao ensino da leitura sobre as obras literárias. Trata-se de um método cujo objetivo é fornecer ao leitor significados móveis para o mesmo texto, já que há uma multiplicidade de sentidos a ser abordado em consonância com um interesse prévio.

Para o autor a leitura é um processo cognitivo, pois é realizado tanto por um indivíduo quanto por um meio social, haja vista que dependem de condições que estão fora do indivíduo como materiais e discursos que informam a construção de sentido de uma determinada comunidade. Contudo, esse processo é entendido como um diálogo ou uma relação existente entre autor, leitor, texto e contexto, o qual passa ser uma conversa com a experiência do outro, na qual o leitor encontra-se com outro e assim trava relações.

Neste parâmetro, o autor consegue categorizar pelo menos doze modos de ler (contexto-autor, contexto-leitor, contexto-texto, contexto-intertexto, texto-autor, texto-leitor, texto-contexto, texto-intertexto, intertexto-autor, intertexto-texto, intertexto-leitor e intertexto-contexto) que se fazem presentes ao estudar a literatura como um todo. O objetivo de realizar este “mapeamento dos modos de ler o texto literário é estabelecer alguns parâmetros para que possamos identificar o que estamos lendo quando lemos uma obra literária” (COSSON, 2011, p.6).

Ainda para Cosson (2011, p.6).

Muito dos problemas que enfrentamos no ensino da literatura advém da dificuldade de identificar, compreender e separar esses modos de ler. Em alguns momentos, o professor quer que o aluno leia o texto via intertexto, mas ele lê via contexto e essa leitura é rejeitada como incorreta, ou o professor ler o intertexto como contexto e o aluno não consegue acompanhar a leitura feita. E assim por diante. Para começar a fazer da leitura literária na escola um diálogo, uma conversa com a experiência do outro - que é de fato o que define a leitura - cumpre, portanto, em primeiro lugar, esclarecermos sempre o que estamos lendo quando lemos um texto literário.

Vale lembrar que, tanto os modos de ler quanto as sequências de leitura que iremos abordar a seguir, se inscrevem como práticas sociais relativas aos contextos históricos específicos, de modo que a plasticidade embutida nos vários modos de ler deve se adequar ao ambiente e ao interesse do professor.

As duas sequências de leitura, tratada por Cosson em sua obra *Letramento Literário: Teoria e Prática* têm como intuito criar estratégias metodológicas que auxiliem o professor tanto no acompanhamento das práticas de leitura literária em sala de aula, como também na sua autonomia criativa nas elaborações de outros métodos sistemáticos.

A primeira sequência de leitura é a básica. Ela centraliza seu ensino em uma aprendizagem plena da literatura, uma sequência de leitura voltada a qualquer faixa etária ou grau escolar, mas que seja preferível aplicá-la durante os anos iniciais do ensino infantil aos anos finais do ensino fundamental por não atender as especificidades e as técnicas exigidas já no ensino médio, como os estudos estilísticos. Nela encontram-se quatro pequenos tópicos de como trabalhar o texto literário de uma forma bem mais criativa, e que ultrapassem as barreiras da escolarização. Ela é constituída pelas seguintes etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

“A motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor” (COSSON, 2016, p.35), isto é, nesse primeiro processo o professor deve lançar mão de algumas artimanhas, na busca de realizar uma aproximação do aluno com o texto a ser lido, fazendo com que nesse primeiro momento o aluno já comece a se envolver no mundo literário e no que possivelmente ele encontrará a frente.

Segundo, temos a introdução, aqui o professor e os alunos trabalham o autor e a obra, e assim como nos deixa claro Cosson o professor deve-se ater a uma introdução curta para a aula não acabar tornando-se uma exposição exclusiva da vida do autor e da obra, pois a função desse processo é apenas possibilitar que o aluno receba de maneira positiva a obra a ser lida.



O terceiro processo é a efetivação da leitura e seus intervalos, importantes para diagnosticar algumas dificuldades de leitura que os alunos possam ter, ajudando assim, o docente a procurar meios que sanem os problemas ligados ao vocabulário e a decifração.

Por fim, o ultimo processo se refere à interpretação que vai depender exclusivamente de quem somos no momento da leitura, ou seja, a escola não influenciará no letramento literário do aluno, diferente dos três primeiros processos que citamos acima, já que a interpretação é livre e depende muito mais da vivência e do emocional do leitor do que das limitações escolares.

A segunda sequência de leitura chamada de expandida é um pouco mais complexa. Cosson (2016) revela que “A sequência expandida vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literária inscrito no horizonte desses letramentos na escola” (p.76). Composta de cinco estágios (motivação, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão), a sequência expandida vem tentar suprir algumas inquietações dos professores do ensino médio sobre a sequência básica ao se depararem com um ensino ainda voltado para uma contextualização, além de outras tecnicidades do texto. O que esta sequência terá de diferente da primeira são os acréscimos em duas interpretações após a leitura, um estudo de contextualização que vai desde o estudo do contexto histórico do autor a um estudo do contexto do presente do leitor. Tudo isso entre a primeira e a segunda interpretação, além de uma expansão do conhecimento do leitor sobre texto literário, realizando, dentre outros modos, intertextos relativos a outras obras literárias.

Contudo, Cosson atribui relevância imprescindível ao professor como mediador, pois a ele cai a sensibilidade de criar e desenvolver competências para que haja de fato o encontro do aluno com a literatura, ou seja, é por meio dele e da própria escola que se faz possível dar aos alunos uma literatura que cumpra seu verdadeiro papel que é o de humanizar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com intuito de trazer uma discussão dos processos de ensino-aprendizagem acerca das abordagens de leitura e do letramento literário, o prezado estudo fez uso de diferentes correntes teóricas, a fim de levantar reflexões e analisar alguns dos problemas que persistem tanto na forma do didatismo literário como também nos modelos de leitura, além de apontar alternativas como o processo de letramento literário na escola.

Desse modo, a base teórica disponibilizada para a realização deste trabalho foi suficiente para garantir que o objetivo do breve

estudo, em analisar os modelos de leitura e os possíveis problemas acerca do letramento literário, fosse concluído.

Vimos como Cosson entende o processo do letramento literário como prática social, a partir do qual foi possível formular vários modos de ler os textos em consonância com a perspectiva adotada, como é o caso das 12 (doze) categorizações que relacionam autor, leitor, contexto, intertexto e como ele aborda meios estratégicos a partir de sequências denominada básica e expandida, as quais, professores podem fazer uso para a disseminação do letramento literário, criando condições para que o aluno possa ter acesso à literatura, nos fazendo, compreender que, cabe a escola e ao professor, entendendo, é claro, suas limitações e suas condições de trabalho, mas não tirando o mérito da sua importância em quanto construtor e mediador do conhecimento, a tarefa de avaliar seus métodos pedagógicos em relação à leitura, que visem, em suma, proporcionar o desenvolvimento crítico/reflexivo do sujeito-leitor, além de atribuir-lhe significados mais verdadeiros e essenciais sobre o objeto lido com fins individuais e sociais, transcendendo, assim, os limites escolares e formando cidadãos capazes de ler o mundo de uma forma mais plural e significativa.

Sendo assim, as reflexões e discussões aqui trazidas nos conduzem a um entendimento que o letramento literário, como um processo que contempla o uso social do texto em perspectiva múltipla, é um método, considerando o cenário atual, bastante interessante para superar as velhas práticas sobre o texto e a buscar uma nova maneira de realizar a leitura literária e fazer com que alunos tenham mais contato com a literatura possibilitando e dando ao educando a oportunidade dele ver e sentir o mundo de maneira mais contundente e compreensível.

## REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_ *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p.169-191.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. Literatura: modos de ler na escola. In: Bocchese, Jocelyne (Org.) O cotidiano das letras. *Anais da XI Semana de Letras*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XISemanaDeLetras/pdf/rildocosson.pdf> Acesso em: 26 jun. 2018.

DRUMMOND, Carlos. A educação do ser poético. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro – RJ, 1974.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. Uma proposta discursivo-desconstrutivista. In: LIMA, R. C. C. Paschoal. *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 45-58.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1969.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 25, Jan /Fev /Mar /Abr, 2004.

SILVA, D.; FRITZEN, C. Ensino de literatura e livro didático: uma abordagem a partir das pesquisas na pós-graduação brasileira. *Revista contrapontos – eletrônica*, Vol.12, n. 3, p.270-278 / set-dez 2012.