

---

**A LEITURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO EM PERSPECTIVA:  
DISCUTINDO ABORDAGENS, MATIZANDO CONCEITOS**

**Reading and literary literacy put into perspective: discussing approaches and  
delimitating concepts**

James Rios de Oliveira SANTOS<sup>1</sup>  
Ibrahim Alisson YAMAKAWA<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem a pretensão de ser um esforço reflexivo – declaradamente aberto – que intenta discutir o conceito de letramento literário. Embora diversos estudiosos já tenham se debruçado sobre o tema também a nível conceitual – e com tamanha propriedade, diga-se de passagem – nota-se que há, ainda, no âmbito acadêmico, modos diferentes de abordagem do termo. Portanto, este trabalho deseja compreender, melhor, como dois pesquisadores, a saber: Mirian Zappone e Rildo Cosson empregam o conceito em suas respectivas pesquisas. Constitui o escopo teórico desta discussão Brian Street (1984), (2003), Angela Kleiman (2004), Mirian Zappone (2007), (2008), (2009), (2013), Rildo Cosson (2014) dentre outros teóricos e críticos que versam sobre o assunto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento; Letramento Literário; Leitura literária.

**ABSTRACT:** This article intends to be a reflexive effort – reportedly open – that aims to discuss the concept literary literacy. Although several scholars have already considered the subject at the conceptual level - and with great ease, by the way - it is noted that there are still different ways of approaching the term in the academic field. So, this paper seeks for better understanding the use of the concept literary literacy in the following researchers: Mirian Zappone and Rildo Cosson. It is part of our theoretical frame Brian Street (1984), (2003), Angela Kleiman (2004), Mirian Zappone (2007), (2008), (2009), (2013), Rildo Cosson (2014) among other researchers and critics who are engaged on the subject.

**KEYWORDS:** Literacy; Literary Literacy; Literary Reading.

---

<sup>1</sup> Mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá, Brasil (2017); Diretor de Cultura da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil.

<sup>2</sup> Mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá, Brasil (2017); Professor de língua inglesa da Universidade Estadual de Maringá, Brasil.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O estudioso que enseja compreender o modo como Mirian Zappone (2008) concebe o conceito de “letramento literário” deve, antes de se debruçar sobre seu objeto analítico, pôr-se a refletir sobre o conceito de “letramento”, pois a pesquisadora faz uma apropriação deste conceito que tem sua origem nos domínios dos estudos linguísticos e não, necessariamente, no âmbito da teoria da literatura – embora sejam evidentes as contribuições de diversos teóricos e críticos desta área, como João Adolfo Hansen (2005), por exemplo. Assim, a noção de letramento literário, compreendido primeiramente pelo viés dos estudos da linguagem e quando problematizado o próprio conceito de Literatura, permite ao estudioso observar sua ocorrência não apenas em eventos em que há uma interação de um indivíduo com textos literários (geralmente canônicos), mas, sobretudo, em outras circunstâncias nas quais se manifestam inúmeras modalidades discursivas, que apresentam, em seu conteúdo temático ou em estrutura composicional, traços ficcionais (HANSEN 2005).

O modo como o pesquisador Rildo Cosson (2014) comprehende a noção de letramento literário, no entanto, parece destoar – ou pelo menos reduzir, em certa medida – o conceito defendido por Zappone (2008). Para ele, letramento literário constitui apenas o “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária dos sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67, *apud* SOUZA; COSSON, 2011, p. 103). Em contrapartida, Zappone afirma que são práticas de letramento literário todas aquelas práticas que usam a escrita literária, tendo o traço de ficcionalidade como sua categoria mais importante. “Assim, constituem práticas de letramento literário a audiência de novelas, séries, filmes televisivos, o próprio cinema, em alguns casos a Internet, a contação de histórias populares, de anedotas, etc.” (ZAPPONE, 2008, p. 31). Nesse sentido, a concepção de letramento literário para Zappone é mais ampla, pois está presente em diferentes contextos e espaços sociais, enquanto que para Cosson, é mais restrita, uma vez que depende de um contexto favorável à construção literária dos sentidos.

Tal teorização tem uma implicação fundamental para os estudos sobre o letramento, pois, segundo Cosson, letramento literário é uma forma de apropriar-se do literário, e “uma vez que a literatura é essencialmente palavra [...]” (COSSON, 2014a, p.

25), o letramento literário significa estar inserido em um processo educativo específico e dominar as etapas desse processo.

A delinearão do modo como os pesquisadores empregam o conceito em tela permitirá, ao estudos que desejar seguir por essa linha de pesquisa, matizar melhor a acepção do termo em seu trabalho. Eximindo-se, assim, do risco de empregar uma definição que é ampla somente a um contexto restrito. Portanto, para que se possa melhor alinhavar as considerações de cada um dos pesquisadores, faz-se necessário transitar, em um primeiro momento, pelo campo da linguística, de onde subjazem as fundamentações teórico-críticas de Brian Street (2003), Angela Kleiman (2004), Roxane Rojo (2009), Neiva Maria Jung (2003), entre outros os quais respaldam os postulados de Zappone (2008). Cumprido esse percurso teórico, dedicaremo-nos às considerações de Cosson (2014a, 2014b, 2016), por meio de seus escritos e de uma metodologia a que nos propusemos a analisar.

## LETRAMENTO: CONCEITO(S) E MODELO(S)

Angela Kleiman define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2004, p. 19). Ao concebermos o letramento nessa perspectiva, aceitamos a prerrogativa de que ele permeia as ações cotidianas dos sujeitos, ou seja, está presente no seio das atividades de natureza religiosa (quando se realiza a leitura da Bíblia ou a de um manual litúrgico), no ambiente familiar (quando os membros da família se comunicam por meio de um bilhete), num evento esportivo (quando os atletas assinam as súmulas dos jogos); enfim, em todas as práticas sociais em que há interação dos sujeitos com a escrita. Dito de outro modo, existe em cada um desses diferentes contextos o que se pode chamar de um evento de letramento<sup>3</sup>. Nas palavras de Roxane Rojo:

O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados

<sup>3</sup> Entendemos por evento de letramento aqueles momentos em que se é possível observar explicitamente, nas ações dos sujeitos, a utilização da leitura e da escrita como meio de interação social. Já as práticas de letramento, por outra via, podem, conforme as considerações de Halmilton (2000, p.18 *apud* Jung, 2003, p.63), “apenas ser inferidas a partir de evidências observáveis, tais como conhecimento e sentimento; elas incorporam valores e propósitos sociais; e são parte de um contexto em constante mudança, tanto espacial como temporalmente”.

---

ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98).

Assim está assente que o conceito de letramento defendido por Kleiman e por Rojo é amplo e recai, praticamente, sobre todas as esferas da atividade humana que operam por meio escrita. “O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 2004, p. 20). Isso significa, em linhas gerais, que as práticas e/ou os eventos de letramentos – conforme registra Kleiman (2004) – não estão restritos ao contexto escolar, o qual tem privilegiado, na maioria das vezes, apenas um tipo de letramento: a alfabetização<sup>4</sup>.

Nesse viés, esta autora ainda salienta que uma das principais finalidades da escola tem sido o desenvolvimento de capacidades individuais relacionadas à aquisição de códigos (alfabético e numérico), ou seja, o processo pelo qual o sujeito aprende a codificar e decodificar a língua (KLEIMAN, 2004). Em decorrência disso, inúmeras outras práticas de letramento que poderiam fazer sentido na vida dos alunos transformando a leitura e a escrita em atividades muito mais significativa para eles são, geralmente, ignoradas pela principal agência de letramento: a escola (ZAPPONE, 2009).

Nesse processo de focalização da alfabetização, a escola acaba, portanto, considerando o texto escrito como forma autônoma em si mesma, ou seja, considera o texto completo, independente das circunstâncias de produção e circulação. Este enfoque de letramento é chamado, na compreensão de Street (2003), de modelo autônomo de letramento. Segundo esse autor, o modelo autônomo “[...] disfarça os pressupostos culturais e ideológicos que o sustentam para que possam ser apresentados como se fossem neutros e universais [...]” (STREET, 2003, p. 77)<sup>5</sup>, pois tem seu funcionamento “com base na suposição de que em si mesmo, terá efeitos sobre outras práticas sociais e

---

<sup>4</sup> Por se tratar de uma atividade que envolve a utilização da escrita como meio de aprendizagem de códigos linguísticos, a alfabetização constitui-se, em nossa compreensão, como um tipo de letramento muito específico, uma vez que está relacionado a uma competência individual dos sujeitos, os quais estão em processo de aquisição tecnológica da escrita.

<sup>5</sup> “[...]disguises the cultural and ideological assumptions that underpin it so that it can then be presented as though they are neutral and universal [...]”(STREET, 2003, p.77, tradução nossa).

cognitivas" (STREET, 2003, p. 77)<sup>6</sup>. Nessa perspectiva de letramento, que se constitui como um modelo dominante na sociedade, devido ao fato de estar intrinsecamente conjugada aos ideais progressistas de educação, a escrita, ao ganhar *status* de neutralidade, dissocia-se de qualquer contexto (de produção e de circulação), pois:

[...] certamente, tal concepção de texto foi corroborada e difundida mais enfaticamente a partir do estruturalismo cuja concepção de língua ancorava-se na imanência do texto e em sua funcionalidade como aspectos suficientes para produção de sentido, centrando suas análises na língua enquanto produto acabado e estático, distanciada, portanto, das situações reais de seu uso (ZAPPONE, 2007, p. 50).

Quando este modelo é levado a efeito nas salas de aulas, não raro as atividades – vamos tomar as de leitura como exemplo – são orientadas por viés imanentista, ou seja, os comandos dos exercícios tendem a orientar os discentes a construírem o sentido de um determinado enunciado a partir dos próprios elementos intratextuais, pois seu único objetivo reside na (de)codificação dos signos linguísticos (JUNG, 2003). O leitor, consequentemente, assume um papel passivo no que se refere à leitura de textos, sejam eles literários ou não, ao pressupor que a escrita guarda significados semelhantes para todos os grupos sociais.

Se as aulas de língua portuguesa privilegiam, conforme posto anteriormente, apenas esse tipo de letramento, isso significa que os alunos estão cercados de vivenciar, dentro dos muros da escola, outras práticas (de letramento) com as quais se identificam. Em decorrência disso, as leituras realizadas pelos alunos são simplesmente descartadas. Os aparelhos celulares, por exemplo, constituídos por diversos aplicativos – de mensagens, principalmente – são tomados, na maioria das vezes, como grandes vilões enquanto poderiam ser mobilizados, pelos professores, como ferramenta para propiciar diversos eventos de letramento e, desse modo, contribuir para um ensino-aprendizagem em que os discentes estariam situados em contexto que lhes seja familiar.

O modelo autônomo, pelas razões que expusemos acima, tem esgotado suas possibilidades de constituir-se como um enfoque suficiente para sua efetivação em sala de aula. Porque não apenas a escrita está amparada numa fixidez no que se refere à construção de sentido como:

<sup>6</sup> "[...] from the assumption that literacy in itself--autonomously--will have effects on other social and cognitive practice. (STREET, 2003, p. 77, tradução nossa).

no modelo autônomo, a forma de interação com o texto proposta para o estudante acaba se contraponto e até se chocando com o modelo de interação vivenciado comumente pelo aluno na sua prática com a língua, pois, comumente, os alunos, ao chegarem à escola, estão mais acostumados a falar do que a ler. (ZAPPONE, 2007, p. 5).

Entretanto, essa relação com a escrita caracterizada pela artificialidade e pela linearidade não condiz com a pluralidade de eventos de letramento praticada fora da escola. Em estudo realizado pela pesquisadora Shirley Brice Heath intitulado *What no bedtime story means* (1982), demonstra que a relação de grupos sociais oriundos de meios letrados com a escrita é inteiramente diferente da relação de grupos oriundos de meios iletrados. Segundo essa pesquisadora, ao investigar a relação da três grupo sociais distintos com a escrita, percebeu que comunidades que são geralmente compostas por pessoas de poucas letras a escrita é pouco valorizada, logo as crianças pertencentes a essas comunidades tendem a enfrentar maiores dificuldades na escola, pois estão pouco familiarizadas com aquele tipo de escrita.

Enquanto, que os alunos pertencentes às camadas mais letradas foram iniciados pelos pais no universo da escrita, através de histórias para dormir, muito antes de iniciarem formalmente os estudos. A sua interação com a escrita logo cedo permite a essas crianças desenvolver habilidades que serão úteis quando ingressarem na escola. Dito isso, constata-se que “letramentos são práticas sociais, plurais e situadas, que combinam a oralidade e a escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferentes, e cujos, efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam” (BUZATO, 2007, *apud* ROJO, 2009, p. 101). Sob muitos aspectos se tem comprovado que o modelo autônomo de letramento, tal como discutido por Street, tem falhado em desenvolver o grau de letramento do aluno, justamente por desconsiderar a pluralidade e diversidade das práticas de letramento.

A partir do enfoque autônomo de letramento, Street (1994), concebe o enfoque ideológico de letramento. Tal enfoque “vê as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e a escrita em diferentes contextos” (ROJO, 2009, p. 99). Assim, o modelo autônomo de letramento não é o único modelo possível para se pensar o letramento. Com base no que está exposto na citação anterior, as relações com a escrita são sempre determinadas por uma situação e por um objetivo

específicos. Por conseguinte, nessa perspectiva teórica, as práticas de letramento são plurais e a produção de sentidos está ligada sempre aos contextos de produção e de recepção.

Por privilegiar justamente a natureza social da linguagem, o enfoque ideológico é, em nossa compreensão, um modelo que poderia ser adotado pela instituição escolar, uma vez que nenhuma das práticas de letramento aqui reconhecida está num vácuo social. Consequentemente, as diferentes práticas de letramento não podem ser avaliadas segundo os critérios de uma prática socialmente reconhecida e padronizada pela instituição escolar. Este modelo, ao valorizar todas as práticas sociais que usam a escrita, bem como os seus respectivos contextos (de produção e recepção), oferece plenas condições de se promover, principalmente nas aulas de língua, um letramento condizente às demais práticas dos alunos, até então não valorizadas pela escola. Ora, se no âmbito escolar os alunos conseguissem ver e vivenciar suas práticas de letramentos; certamente haveria maior adesão assim como maior desenvolvimento do grau de letramento do aluno.

## **LETRAMENTO LITERÁRIO: A LITERATURA PELO ASPECTO DE FICCIONALIDADE**

O conceito de letramento literário sustentado por Zappone exige, antes de qualquer problematização, a compreensão do que é literatura. E esta pode ser definida “a partir de um traço fundamental: o seu caráter de ficcionalidade, já que antes de outras especificidades apontadas pela crítica ao longo da história, o literário está presente num texto quando é possível lê-lo como sendo o resultado de um ato de fingir” (ZAPPONE, 2007, p. 52). É importante frisar que a autora fundamenta sua definição nos postulados teóricos de João Adolfo Hansen, o qual endossa que

[...] suas asserções [do discurso literário] não implicam a identidade entre o discurso e a materialidade das coisas e dos estados de coisas figurados nele. A materialidade das coisas é posicionada, situada, perspectivada ou dramatizada: o texto efetua uma materialidade auto-referencial ou pseudo-referencial, pois a existência real das coisas ou eventos representados nele não é pertinente para sua significação. (HANSEN, 2005, p. 19).

A literatura, compreendida nesses termos, possui uma caráter abrangente, pois não se restringe apenas àquela noção (de literatura) construída no seio da cultura europeia, de onde emergiu e circulou uma multiplicidade de textos manipulados,

principalmente, pela burguesia, que ditava “um certo gosto e sensibilidade relativos aos textos (ZAPPONE, 2007, p.64). No sentido em que emprega João Adolfo Hansen (2005), todos os gêneros do discurso que apresentarem, em sua estrutura composicional, um traço de ficcionalidade, podem ser caracterizados como literatura, tais como os filmes, as animações, as novelas, os seriados, os musicais, por exemplo.

É a partir dessa concepção de literatura e da adesão do conceito de letramento, formulado por Kleiman (2004), que Zappone nos apresenta a definição de letramento literário, o qual “pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade” (ZAPPONE, 2007, p.53). Sem perder de vista as proposições de Angela Kleiman (2004), a autora ainda complementa que “letramento implica usos sociais da escrita, saindo da esfera estritamente individual, infere-se que o letramento literário está associado a diferentes domínios da vida [...]” (ZAPPONE, 2007, p. 54). São inúmeras as formas pelas quais o público estabelece sua relação gratuita com diversos gêneros discursivos, marcados, necessariamente, por um traço ficcional.

E uma face particularmente importante sobre essa questão, é que as práticas de letramento não estão restritas apenas à escola, conforme já foi discutido. O letramento literário é um fenômeno amplo, maior que a escola e se dá para além de seus muros, atendendo, nesse caso, aos desejos de todos aqueles possuem finalidades específicas para a utilização da escrita ficcional. No entanto,

como as práticas de letramento e, consequentemente, as práticas de letramento literário são “enformadas”, padronizadas ou determinadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, nota-se que há formas de letramento mais dominantes, mais valorizadas e influentes do que outras. No caso da literatura, é evidente que as práticas de letramento literário realizadas no espaço escolar são as mais visíveis e valorizadas (ZAPPONE, 2007, p. 54).

Adentrando a esfera escolar, sabemos que, por convenção social, foi relegada à agência de ensino a responsabilidade de “letrar” os alunos. E, conforme posto anteriormente, é-nos claro e evidente que essa instituição tem adotado certos procedimentos de ensino-aprendizagem calcados no modelo autônomo. Essas mesmas estratégias se estendem, também, ao ensino de literatura, pois os documentos oficiais de orientação curricular, como as Diretrizes Curriculares de Ensino de Língua Portuguesa

do Estado do Paraná (2008), por exemplo, tem concebido a literatura somente em sua dimensão estética.

Isso implica, por consequência, na compreensão de que esta (literatura) é apenas aquela gama de obras reconhecidas pela crítica literária, que mobiliza certos procedimentos imanentistas de análise, a fim de aferir (ou não) valor artístico a um texto. Sustenta-se, portanto, a ilusão de que o ensino de literatura consiste em formar alunos capazes de ler os textos recomendados de maneira uniforme, baseado num ensino completamente descontextualizado.

Ainda nesse sentido, vale lembrar, que a historiografia literária brasileira foi construída com vistas ao cânone ocidental e, por esta razão, justifica-se o fato de ela considerar somente os textos pertencentes a esta tradição ou os autores que se dispuseram a segui-la. São justamente estes textos, “arrolados na história da literatura e dos quais se ocupa a crítica literária”, que “representam o corpus mais utilizado no espaço escolar, onde são, efetivamente, legitimados pela autoridade concedida a instituição escolar” (ZAPPONE, 2007, p. 53). Contudo, a noção de literatura não se restringe gama de textos recomendados como dignos de serem lidos e tampouco esses textos fazem o mesmo sentido para todas as classes leitores.

Seguindo o percurso reflexivo de Zappone (2008), inferimos que as demais manifestações literárias (os *games*, as novelas, as séries, os filmes etc.<sup>7</sup>) são desvalorizadas pela escola simplesmente pelo fato de que, não estando materializados em forma de livro, estariam longe de constituir-se como objeto literário, e, nesse contexto, somente “deve-se trabalhar a literatura em sua dimensão estética”, material (DCE-PR, 2008, p.58), que exige certos procedimentos – muito específicos, diga-se de passagem – para que o sujeito possa construir “corretamente” o sentido do texto literário, pois, em conformidade com documento oficial: o “texto é carregado de pistas/estruturas de apelo as quais direcionam o leitor, orientando-o [leitor] para uma leitura coerente” (*idem*). A este respeito, entende-se que

a agência escolar encerra uma gama de textos valorizados que são classificados como literatura e dignos de serem lidos em detrimento de outros textos menos prestigiados pela cultura letrada. O cânone literário cuja principal justificativa no meio escolar é a tradição. Caracteriza-se por um

<sup>7</sup> A essa lógica corresponde também os *Best-Sellers* e a tantos outros tipos de escrita literária, cujas construções compostionais, bem como seus respectivos conteúdos temáticos não “obedecem” aos critérios formulados e estabelecidos pela crítica.

conjunto de textos valorizados pelas leituras feitas ao longo do tempo por crítico e historiadores. A filtragem desses textos perpassa por inúmeras instâncias legitimadas e autorizadas que julgam e definem esses textos. (YAMAKAWA; PAULA, 2012, p.6).

No tocante aos procedimentos que levam o discente a produzir significado a um determinado enunciado de natureza literária, podemos dizer, sem nenhum receio, que estes são traduzidos em atividades cuja finalidade reside em fazer com que o sujeito intere-se dos estilos de época, dos contextos históricos e biográficos dos autores (canônicos), decore as nomenclaturas concernentes às estruturas dos gêneros literários (narrador, narratário, personagens etc.). Conhecido todos esses procedimentos imanentes à estrutura dos textos ficcionais, e amparado pela crítica especializada, o aluno está apto a decodificar a materialidade linguística do texto trabalhado em sala de aula, e, por consequência, construirá um sentido do texto que se assemelha às dos demais colegas de classe, inseridos nesse mesmo processo de ensino-aprendizagem.

Ora, se a linguagem – falamos aqui especificamente da literária – varia de contexto para contexto e se as práticas de letramentos atendem às finalidades específicas dos sujeitos, porque o aluno deve, então, construir um sentido único para o texto? Esta é, em nosso entendimento, uma indagação muito importante da discussão de Zappone, uma vez que é a partir dela que nos é possível entrever a preocupação da autora em relação ao enfoque autônomo, adotado pela agência escolar como modelo de ensino. E tal preocupação, vale ressaltar, não se fundamenta em hipóteses levianas, mas em pesquisas as quais têm demonstrado que, dentro dos muros da escola, o desinteresse dos alunos pelas aulas de literatura é fruto dessa concepção pautada na autonomia do texto literário.

A este respeito, é digno de nota um artigo intitulado *Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura* (2013), em que se problematiza o choque entre os letramentos dominantes<sup>8</sup> e vernaculares, dentro da esfera escolar. Em conformidade com o que temos exposto aqui, corroboramos com a assertiva dos autores, os quais afirmam que, fora da agência de ensino, os alunos participam de inúmeros outros eventos de letramentos os quais se dão de maneira gratuita e, portanto, não necessitam de uma leitura orientada para a construção do

<sup>8</sup> No texto em tela, os autores postulam que a noção de letramento dominante e vernacular foi formulada por Hamilton (2010), que comprehende o primeiro (termo) como sendo aquelas práticas sociais institucionalizadas, enquanto o segundo aquelas práticas não formalizadas.

sentido de um determinado enunciado literário. Têm-se, portanto, práticas de letramentos (desvincilhadas de quaisquer formalidades), que atendem exclusivamente às finalidades específicas dos discentes, em outros contextos.

Lembram, ainda, os pesquisadores que, chegando aos espaços adjacentes à escola, o alunado depara-se com aulas de literatura que requerem uma leitura literária especializada, ancorada na e pela crítica. Privilegiam-se, assim, textos canônicos, de inclinação burguesa, que, na maioria das vezes, estão longe de integrar o contexto social dos leitores, e, certamente, não farão muito sentido a eles. Pela mesma tangente, discriminam-se as outras formas ficcionais trazidas pelos discentes, fazendo com que eles não apenas se frustrem “quanto às aulas de literatura da escola” (ZAPPONE; YAMAKAWA, 2013, p. 191), como, ainda, fiquem “sem desenvolver o letramento escolar e também sem desenvolver o letramento social de modo questionador, para alcançar aquilo que Rojo (2009) denomina de letramentos críticos” (*idem*). Durante o percurso desta discussão, foi possível notabilizar que o conceito de letramento literário, defendido por Zappone, é fruto de uma conjugação de noções conceituais advindas de disciplinas diferentes: a saber, a linguística e a literatura. E a mobilização de duas áreas do conhecimento distintas – mas não opostas – não se dá de maneira gratuita no campo das reflexões da pesquisadora, pois cada uma delas contribui dentro de seus respectivos domínios e, obviamente, dentro de suas respectivas limitações para a formulação do conceito.

Os limites da teoria da literatura podem ser mais bem observados quando fazemos um resgate de sua atuação no campo das ciências humanas: ela tem-se ocupado em (re)interpretar os textos (literários), e, para este fim, criaram-se mecanismos de análise textual que servem, até hoje, mais ao crítico – para estabelecer parâmetros “qualitativos” das obras – do que, efetivamente, àqueles sujeitos inseridos dentro de um contexto escolar. A teoria literária, portanto, possui objetivos próprios, bem delimitados, que não é, necessariamente, a sua transposição didática para o ensino.

Daí a justificativa para a adoção do conceito de letramento tomado por empréstimo dos estudos linguísticos, pois diversas pesquisas realizadas, nesse terreno, preocupam-se em descrever e/ou compreender o modo como as práticas sociais (que usam a escrita) operam no estrato social. Mais do que isso, a linguística, por meio de seus múltiplos desdobramentos – como a linguística aplicada – tem demonstrado uma

real preocupação para com o ensino de língua materna, haja vista as importantes contribuições de Roxane Rojo e Angela Kleiman, as quais subsidiam, teoricamente, a concepção defendida por Zappone.

Em linhas gerais, podemos afirmar que, dos estudos literários, a pesquisadora subtrai a noção de literatura, na perspectiva em que comprehende João Adolfo Hansen (2005), pois esta não se limita apenas àqueles textos materializados em forma de livro e valorizados pela tradição burguesa, mas, abrange, sobretudo, todos aqueles gêneros discursivos revestidos de ficcionalidade, presente em diversos suportes e esferas da atividade humana – principalmente fora da escola. Da linguística, Zappone apropria-se do conceito de letramento como sendo um conjunto de práticas sociais que envolvem a escrita em contextos e objetivos específicos. O saldo dessa conjugação de conceitos interdisciplinares é a definição de letramento literário como sendo todo o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, cujo traço decisivo é o seu caráter ficcional.

## **LETRAMENTO LITERÁRIO ESCOLAR: CAMINHOS PARA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO**

Vamos iniciar este breve – mas suficiente – tópico com uma afirmação que se apresenta, de certo modo, um tanto intrigante em relação aos conceitos que temos discutido até o momento: os pesquisadores, Renata Junqueira de Souza e Rildo Cosson, em artigo publicado em 2011, defendem a proposição de que “*o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura dos textos literários não consegue sozinha efetivar*” (SOUZA & COSSON, 2011, p.102, grifo nosso). A afirmação dos autores nos permite inferir que, nesse sentido, o contexto escolar constitui-se como o único espaço onde as práticas de letramentos podem, de fato, efetivarem-se. Significando, por outra via, que, fora desse ambiente, não há a ocorrência de outras práticas/eventos de letramento literário. Com o propósito de compreender o que levou tais pesquisadores a chegarem a esta conclusão, formulamos uma hipótese: a de que Renata Junqueira de Souza e Rildo Cosson (2011) sedimentam suas reflexões no modelo autônomo de letramento para o ensino de literatura.

É precisamente a visão que Renata Junqueira de Souza e Rildo Cosson (2011), mas, sobretudo, do professor Cosson (2011) tem de literatura que se distancia – mas não se opõe, frisemos bem - da concepção de letramento literário levantada por Zappone.

Para o professor Cosson, além de a literatura ser “essencialmente palavra [...]” (COSSON, 2014a, p. 25), a literatura só se torna literatura a partir da forma como o leitor se apropria desse produto. Isso significa que:

essas manifestações e produtos culturais são literários não simplesmente porque assumem as funções anteriores de proporcionar ficção, entretenimento ou qualquer outra função atribuída aos livros literários no passado, ou ainda porque atingiram tal maturidade que precisam ser enobrecidos com o rótulo de literários – essa seria a parte mais fraca do argumento –, mas sim porque é assim que a literatura se apresenta atualmente/se configura em nossos dias. (COSSON, 2014a, p. 19).

O ensaio intitulado *A literatura em todo lugar* (2014a) argumenta que, muito embora a literatura tenha se propalado na sociedade contemporânea, a “literatura” segundo Cosson, assumiu funções que não são mais condizentes com as funções de um produto literário, isto é, deixou, em alguns casos, de ser um produto cultural. A título de ilustração, os jovens góticos interessados no romantismo e no medievalismo leem obras literárias desse período, obras canônicas de autores consagrados, mas para esse grupo de jovens “a literatura deixa de ser uma manifestação cultural, entre outras, para ser, à semelhança de uma obra religiosa, uma fonte de ordenamento e sentido para o viver.” (COSSON, 2014a, p. 23). Tendo isso em conta, fica claro o que é o letramento literário nessas condições. Enquanto produto, ler literatura é apropriar-se do texto. Em suma, o “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, *apud* SOUZA; COSSON, 2011, p. 103) é orientado pela visão de que “apropriação que não é apenas de um texto, qualquer que seja a sua configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário” (COSSON, 2014a, p. 25). As práticas de letramento literário implicam, assim, um modo específico de leitura: a leitura literária.

A noção de modelo autônomo fica mais evidente, ainda, quando os investigadores postulam que o letramento demanda um “processo educativo específico” (COSSON, 2014, p.11-2). Isso significa, em outras palavras, que o aluno deve amparar-se, primeiramente, na crítica e na historiografia literária, e dominar certas nomenclaturas correspondentes à teoria para que ele possa tornar-se, enfim, um leitor literário.

Aliás, é com este tipo de leitor que Cosson, particularmente, tem se preocupado, uma vez que suas reflexões sobre o tema objetivam não apenas discutir, mas,

sobremaneira, propor metodologias<sup>9</sup> que levem o alunado a ler literariamente o texto, pois, em sua compreensão, “o processo de letramento que se faz via textos literários comprehende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2014, p.11-2). Em outro momento, salienta o pesquisador que é “justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo” (COSSON, 2014, p. 30). Assim, segundo essa concepção de para que o leitor possa fazer sentido para o texto literário, ele deve conhecer as normas que regem a escrita literária.

Ora, se levarmos em conta as considerações críticas de Zappone (2008), podemos afirmar que uma “simples leitura” de um texto revestido de ficcionalidade já constitui uma prática de letramento. Há, portanto, na afirmação de Cosson (2014), uma redução desse conceito, visto que este é tomado apenas como sinônimo de leitura literária. É consabido, no entanto, que

para que uma leitura se especifique com leitura literária é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica de destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento, o leitor deve coincidir com o destinatário do texto para receber a informação de modo adequado. (HANSEN, 2005, p. 19-20).

Nesse viés, o conceito de letramento literário de Cosson confunde-se com o conceito de leitura literária, já que em ambos os casos trata-se apenas de um ato, um processo de fazer com que o indivíduo leia um texto por meio de agentes específicos e somente dentro da escola. Compreendendo, pois, a noção de letramento literário restrita apenas ao contexto escolar, Cosson (2014) propõe, pelo menos, duas estratégias metodológicas fundamentadas no modelo autônomo de ensino de literatura: as Sequências Básica e Expandida. Sobre esta última, pontua o autor que

o uso da sequência expandida do letramento literário tem como centro a formação de um leitor cuja competência ultrapasse a mera decodificação dos textos, de um leitor que se aproprie de forma autônoma das obras e do próprio processo da leitura, de um leitor literário (COSSON, 2014, p. 120).

---

<sup>9</sup> Para o ensino da literatura, mais especificamente da leitura literária, Rildo Cosson (2014) elaborou as propostas didáticas denominadas Sequência Básica e Sequência Expandida. A primeira é destinada aos alunos/professores do Ensino Fundamental, enquanto a segunda aos discentes/docentes do Ensino Médio.

Trata-se, portanto, de se considerar a autonomia do escrito como único meio de produção de sentido do texto. É importante ressaltar que a adoção do enfoque autônomo exige, por parte de quem o faz, certa responsabilidade, pois, efetivamente, o professor não pode e não deve incorrer no risco de fazer com que os textos literários utilizados nas aulas de literatura sejam utilizados como pretexto para ensino da gramática.

Portanto, “para que o modelo autônomo alcance, no mínimo, uma coerência, seria preciso explicitar para o aluno o tipo de leitura pretendida e oferecer a ele condições para que se aproprie dos modelos, convenções e códigos fundamentais para a compreensão da escrita literária” (ZAPPONE, 2008, p.10). Com intuito de verificar se a metodologia proposta por Cosson (2014) dispõe de todas as estratégias necessárias para fazer com que o aluno leia literariamente, mobilizamos, logo abaixo, um quadro contendo as etapas de uma sequência básica, elaborada pelas pesquisadoras Rafaela Stopa e Hiudéa Boberg (2012).

## SEQUÊNCIA BÁSICA

**1<sup>a</sup> Motivação:** preparar o aluno para a leitura do texto:

- a) Elemento de motivação: tema a ser trabalhado;
- b) Observação da estrutura do texto a ser trabalhado;
- c) Observação da temática e da estrutura do texto a ser trabalhada.

**2<sup>a</sup> Introdução:** apresentação do autor de obra:

- a) Informações básicas sobre o autor, ligadas ao texto a ser lido;
- b) Optar ou não por antecipar parte do enredo, estratégia para despertar a curiosidade do leitor;
- c) Apresentação física da obra e exploração dos elementos paratextuais (orelha, capa, contracapa etc.);
- d) Leitura das impressões críticas do prefácio.

**3<sup>a</sup> Leitura:** acompanhamento da leitura

- a) Acompanhamento sem policiamento, a fim de auxiliar os alunos em suas dificuldades;
- b) Leitura do texto curto (em sala de aula) ou leitura do texto extenso (fora da sala);
- c) Aplicação de intervalos (no máximo três) para apresentação dos resultados das leituras dos alunos;
- d) Período destinado a perceber as dificuldades de leitura (vocabulário, estrutura composicional, interação com o texto, ritmo de leitura);

**4<sup>a</sup> Interpretação:** construção do sentido do texto

- a) Construir o sentido do texto, por meio de inferências: partir do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto;
- b) Momento interior: decifração das palavras, páginas, capítulos, até chegar à apreensão global da obra;
- c) Momento exterior: concretização da interpretação como ato de construção de sentido;
- d) Compartilhamento das interpretações dos alunos.

Observamos, diante do exposto, que a proposta didática de Cosson (2014), oferece aos discentes, as condições necessárias para que eles leiam o texto literariamente, uma vez que ela intenta trabalhar a estrutura composicional das obras, dispor informações biográficas do autor e orientar a leitura dos alunos por meio das impressões críticas presentes no prefácio dos textos a serem lidos em sala de aula.

Tomando essa metodologia ainda como exemplo, podemos afirmar que Cosson (2014) trabalha com o letramento literário na perspectiva do modelo autônomo, pois, considera apenas a materialidade do texto, a saber, em formato de livro, em detrimento de uma multiplicidade de gêneros discursivos, como os filmes, os *animes*, os *games* entre tantos outros – presentes em outros suportes – os quais poderiam instrumentalizar as próprias práticas de letramento que a escola requer.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quando nos propusemos a discutir o conceito de letramento literário, nas perspectivas adotadas por Zappone e Cosson, sabíamos que encontrariam certa dificuldade em lograr êxito se não discorrêssemos, ainda que de maneira sintética, sobre a noção de letramento (em acepção linguística), atentando para os dois modelos (autônomo e ideológico), os quais foram fundamentais para termos delineado o modo como os dois pesquisadores empregam o termo.

Já nos esquivando de qualquer conclusão precisa, encerramos nossa reflexão atentando para o fato de que, embora inicialmente tivéssemos pressuposto divergências conceituais entre os pesquisadores, chegamos ao consenso de que não há dissonância em relação ao emprego do conceito, pois, no decorrer de nossa discussão, observamos que o termo “letramento literário” foi apenas reduzido, por Cosson (2014), a sinônimo de “leitura literária”.

Ainda que o pesquisador compreenda o letramento como apenas o ato de “letrar” (os alunos) por meio de metodologias baseadas no modelo autônomo, esse ato não deixa de constituir-se como uma prática de letramento literário, já que propicia uma interação entre os sujeitos e os textos ficcionais (canônicos). Na acepção de Cosson (2014), seria pertinente que ao termo “letramento literário” fosse acrescido o adjetivo “escolar”, a fim de especificar, melhor, o contexto em que tal prática de realiza.

Por outra via, é-nos evidente que Zappone (2008) comprehende o letramento literário em uma perspectiva ampla. Tal amplitude, diga-se de passagem, fundamenta-se em um escopo teórico sólido, construído por outros pesquisadores os quais se dedicaram às questões pertinentes ao ensino. Por esta razão, a pesquisadora desvela sua preocupação em relação ao enfoque autônomo, quando adotado pela instituição escolar de maneira negligente. Nesse viés, lembra Zappone que:

[...] não se trata aqui de discutir a pertinência desse modelo de letramento literário, pois, certamente, esses elementos [biografia do autor, contexto histórico, estilo do autor, nomenclaturas como: narrador, narratório, personagem plano, personagem redondo etc.] são importantes para a leitura do texto literário. O que deve ser questionado é a forma como tal modelo aparece ou se concretiza na vida do aluno e, nesse caso, o que se observa é que não há uma explicitação das regras do jogo (ZAPPONE, 2007, p. 56).

Diante de tudo o que expusemos aqui, sugerimos ao pesquisador que enseja elaborar um trabalho consistente sobre as questões concernentes ao letramento literário, que ele, antes de se debruçar sobre o seu objeto analítico, enverede-se à guisa das considerações críticas de Zappone (2008), pois elas reconhecem as inúmeras práticas de letramentos, presentes não apenas dentro da escola, mas, sobretudo, fora dela.

## REFERÊNCIAS

- BOBERG, H.; STOPA, R. *Leitura Literária na sala de aula: propostas de aplicação*. Curitiba: CRV, 2012.
- COSSON, R. A literatura em todo lugar. In: *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2014a.
- \_\_\_\_\_. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014b.
- COSSON, R; SOUZA, R. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. UNESP, Agosto-2011. Disponível em: Acesso em: 23/02/2016.

- HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas, SP: mercado de Letras, ALB, São Paulo: Fapesp, 2005.
- HEATH, S.B. What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. In: *Language in Society*. Cambridge, Cambridge Press, 1982, p.49-76
- JUNG, N. M. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. Tese de Doutorado: Porto Alegre, 2003.
- KLEIMAN, A. B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_(org.). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação- SEED. *Diretrizes curriculares de Língua Portuguesa para a educação básica*. Curitiba, 2008.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- STREET, B.V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- \_\_\_\_\_. What's "new" in new literacy studies?: critical approaches to literacy in theory and practice. In: *Current Issues in Comparative Education*, v.5, n.2, 77-91, 2003. Disponível em: < [http://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734\\_5\\_2\\_Street.pdf](http://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf)> Último acesso em: 28. Dez. 2016.
- SOUZA, R; COSSON, R. *Letramento literário: uma proposta para sala de aula*. Univesp
- ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. *Teoria e Prática da Educação*, v. 03, p. 47-62, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Formas Ficcionais Contemporâneas e Educação Literária*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIC. 11. Anais [s.n]. São Paulo, 2008.
- \_\_\_\_\_, Mirian Hisae Yaegashi. Letramento, leitura literária e escola. In: *1º Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 4º Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários*, Maringá, 2009.
- ZAPPONE, M. H. Y.; YAMAKAWA, I. A. . Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura. *Muitas Vozes*, v. 2, p. 185-198, 2013.
- YAMAKAWA, I. A.; PAULA, J. G. P. N. Práticas de letramento literário: o papel da escola na formação do leitor. In: *III CILLIJ - Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil - II Fórum Latino Americano de Pesquisadores de Leitura*, 2012, Porto Alegre. Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012.