



LEITURA LITERÁRIA E RELAÇÃO COM O SABER: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE DUAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS

LITERARY READING AND KNOWLEDGE RELATIONSHIP:
POSSIBLE APPROXIMATIONS BETWEEN TWO THEORETICAL
PERSPECTIVES

Cláudia de Oliveira Daibello¹

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo discutir sobre a leitura de literatura nos anos iniciais do ensino fundamental a partir de contribuições da área de leitura literária como os estudos de Bajour (2012, 2023), Petit (2008, 2013) e Rouxel (2012, 2013) bem como da perspectiva da relação com o saber, fundamentada nas contribuições dos estudos de Charlot (2000, 2005). Buscando aproximações entre esses dois referenciais teóricos que, a partir de suas perspectivas se propõem a pensar a relação das crianças com a leitura e com o saber, apresentamos reflexões sobre práticas de leitura na escola, destacando o papel fundamental do professor como mediador nesse processo. A partir destes autores, ressaltamos a importância de que estas práticas de leitura, especialmente as que envolvem os textos literários, extrapolem as atividades focadas exclusivamente em conteúdos escolares, privilegiando-se a diversidade de leituras, a qualidade das obras e o espaço de interação e troca de saberes, de modo a se ampliarem as possibilidades de formação de leitores.

Palavras-chave: Leitura de literatura; Formação do leitor; Ensino fundamental.

ABSTRACT: This article aims to discuss literary reading in the early years of elementary education based on contributions from the area of literary reading studies, such as those by Bajour (2012, 2023), Petit (2008, 2013) and Rouxel (2012, 2013) as well as from the perspective of knowledge relationship, based on the contributions of Charlot's studies (2000, 2005). By seeking connections between these two theoretical frameworks, which propose to think about children's relationship with reading and knowledge, we reflect on reading practices in the school, highlighting the teacher's crucial role as a mediator in this process. Based on these authors, we emphasize the importance of school reading practices, especially those involving literary texts, go to beyond activities focused exclusively on school content, prioritizing diverse readings, quality works and spaces for interaction and exchange of knowledge, thus expanding the possibilities for forming readers.

Keywords: Reading literary; Forming readers; Elementary education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe reflexões sobre as práticas de leitura de literatura nos anos iniciais do ensino fundamental a partir de contribuições dos estudos sobre a leitura literária no contexto escolar desenvolvidos por autores como Bajour (2012, 2023), Petit (2008, 2013) e Rouxel (2012, 2013) no que diz respeito à implicação do sujeito nas práticas de

¹Cláudia de Oliveira Daibello, Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, claudiadaibello@ufscar.br



leitura, bem como de contribuições da perspectiva desenvolvida por Bernard Charlot (2000, 2005), que aborda a relação dos sujeitos com o saber.

Tomamos como pressuposto que as práticas de leitura literária na escola devem levar em conta o sujeito leitor, considerando que esta “implicação do sujeito dá sentido à prática de leitura, pois ela é, ao mesmo tempo, o signo de apropriação do texto pelo leitor e a condição necessária de um diálogo com o outro” (Rouxel e Langlade, 2013), bem como reconhecemos a criança como um sujeito que é “um ser social [...] que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais” e também “um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade” (Charlot, 2000, p. 33).

A partir da análise de alguns dos pressupostos defendidos por estes autores, propomos aproximações entre essas duas teorias, apontando convergências entre elas que apresentam possibilidades de se repensar as práticas de leitura literária no contexto escolar. Assim, refletimos sobre práticas de leitura na escola que considerem a implicação do sujeito leitor bem como a importância da interação com o outro, destacando o papel fundamental do professor como mediador nesse processo, considerando também a importância da leitura na sociedade contemporânea como forma de acesso a informações, conhecimentos e práticas valorizadas socialmente e o papel da escola na democratização desses saberes.

LEITURA NA ESCOLA E RELAÇÃO COM O SABER

Nos últimos anos, muito se tem falado sobre os desafios na melhoria da qualidade da escola pública, bem como sobre os índices insatisfatórios nas práticas de leitura e escrita dos estudantes, medidos em avaliações de desempenho realizadas tanto em âmbito nacional como internacional.

É preciso considerar ainda o impacto que a pandemia de COVID-19 provocou na aprendizagem das crianças brasileiras, em função da suspensão prolongada das aulas presenciais nas escolas do território nacional. Dados divulgados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) mostram que, em 2021, 56,4% dos estudantes no segundo ano do ensino fundamental não estavam alfabetizados (Almeida, 2023).

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, por sua vez, realizada em todo território nacional com o objetivo de mapear as práticas de leitura dos brasileiros aponta, em sua última edição, que o brasileiro lê em média 4,96 livros por ano e apresenta um índice de 52% de leitores, considerando aqueles que afirmam ter lido, inteiro ou em partes, ao menos um livro nos três meses anteriores à pesquisa (Lima, 2020). Ou seja, temos quase metade da população brasileira, acima de 5 anos, que declara não ter lido sequer partes de um livro nos meses anteriores à pesquisa.

Tanto as avaliações externas como as pesquisas em larga escala confirmam a necessidade de se repensar as práticas escolares, de modo a ampliar as oportunidades de acesso dos estudantes ao conhecimento que, na sociedade contemporânea, se dá principalmente por meio da leitura. As informações decorrentes destas avaliações e pesquisas são importantes à medida que permitem a reflexão sobre as práticas



pedagógicas, possibilitando à escola rever ou alterar propostas de modo a garantir uma educação pública de qualidade, que resulte na formação de sujeitos capazes de utilizar plenamente a leitura e escrita.

A partir de tais considerações, acreditamos ser necessário repensar a abordagem da leitura em sala de aula de forma que possa garantir às crianças o direito à leitura e à escrita como capacidades fundamentais na sociedade contemporânea.

Em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, em que o ato de ler representa um modo fundamental de acesso a informações, conhecimentos e práticas valorizadas socialmente, o não domínio desta prática – ou o fato de não usufruir dela - interfere negativamente nas experiências e nas possibilidades do indivíduo em todas as dimensões.

A escola, por sua vez – especialmente a escola pública – como principal sistema de inserção das crianças no universo da leitura e escrita e dos conhecimentos produzidos socialmente, têm um papel fundamental na criação de oportunidades. Por este mesmo motivo, as práticas realizadas neste contexto - e mediadas pelo professor - têm impacto significativo na relação das crianças com o saber, interferindo também na forma como estas se compreendem como sujeito.

Conforme explica Charlot, “a relação com o saber é o próprio sujeito, na medida em que deve aprender, apropriar-se do mundo, construir-se. O sujeito é relação com o saber.” (Charlot, 2000, p. 82). Para este autor, a experiência escolar é, de maneira indissociável, relação do sujeito com os outros, consigo mesmo e com o saber.

Nessa perspectiva, desde que nasce o sujeito está imerso em relações com o saber que afetam sua vida em múltiplas dimensões (pessoais, formativas, profissionais, etc.) e afetam também sua própria identidade: “qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do “aprender” [...], sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si” (Charlot, 2000, p. 72).

Ainda segundo Charlot (2000, p. 53):

[...] nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender [...]. Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.

Por isso, o aprender precisa estar relacionado às necessidades e interesses do sujeito, a fim de que tenha sentido em suas vivências e experiências. Como nos diz mais uma vez Charlot (2000, p. 72): “Aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros”.

Consequentemente, as práticas de leitura realizadas no ambiente escolar devem aproximar-se de questões, curiosidades e temas que envolvem suas vivências para além do contexto escolar, pois, “é pelo vínculo estabelecido entre o universo da obra e o



universo do leitor que o ato de ler ganha sentido e se inscreve na vida do sujeito.” (Rouxel, 2012, p. 281).

Especialmente quando se trata do texto literário, é preciso repensar as práticas de leitura de modo que os textos e atividades relacionadas a eles sejam significativos aos estudantes, assumindo uma abordagem em que a ênfase esteja no próprio texto e nas relações que ele desperta na criança, uma vez que, para se mobilizar para a aprendizagem, “a situação deve apresentar significado para ela” (Charlot, 2000, p. 54). Nesse sentido, defende Rouxel (2018, p. 22):

No tocante às diretrizes e atividades, a mudança de rumo é um tanto radical. Antes de se interessar essencialmente pela forma do texto e pelos códigos literários que a modelam, trata-se de questionar seus efeitos sobre os leitores: emoções sentidas, reações axiológicas, pensamentos diversos, hipóteses de significação.

Tal perspectiva exige, por exemplo, o abandono de práticas pautadas na utilização da literatura para o ensino de conteúdos, que fazem da leitura literária “um lugar de múltiplas aprendizagens” e na qual o “gesto de ler desaparece sob o ato de aprender”, transformando o texto apenas em um pretexto (Rouxel, 2013d, p. 192). Exige também abrir espaço na classe para a troca de saberes e a escuta dos estudantes, como um espaço social privilegiado para se compartilhar e debater as diferentes leituras e impressões sobre os textos. Ainda segundo Rouxel (2013a, p. 158):

É por meio desta atividade constante de relacionar-se (com o mundo, consigo mesmo, com outras obras) que a leitura tem sentido. Assim, é de se perguntar sobre a compartimentação de que ela é objeto dentro da esfera escolar. [...] a leitura escolar, em seu formato canônico, não autoriza ligações com aquilo que se situa fora do literário: o universo do leitor. Essa exclusão paradoxal explica a aspereza e o formalismo do exercício e o fato de que inúmeros alunos dele se afastam.

A autora defende uma didática da leitura com foco na implicação do sujeito, que converge em vários aspectos com a perspectiva da relação com o saber desenvolvida por Charlot (2000). Para Rouxel, o desafio do trabalho com leitura literária na escola é promover experiências significativas “sem a qual a atividade, puramente cerebral, não faria sentido algum aos alunos” (Rouxel, 2013a, p. 162). Quando se trata do texto literário – com suas especificidades e caráter estético – é fundamental que as práticas de leitura envolvam o leitor e que favoreçam sua experiência de leitura.

Nessa concepção, “o texto lido é posto em relação com o vivido – presente ou passado – do leitor. A leitura interpela ou confirma sua experiência de mundo (Rouxel, 2013b, p. 172).

O que realmente interessa é promover o ser humano, colocar a leitura e a escrita a serviço das pessoas [...] e não o contrário, como muitas vezes ocorre. O propósito de ler é que aqueles que participam possam descobrir a leitura e a escrita como meios que os ajudem a ver o mundo de outra maneira e a intervir nele [...] que permitam verem a si mesmos



como seres humanos que não tem que sofrer passivamente realidades que lhes são impostas de fora para dentro, com interesses que não são os seus. Enfim, programas que propõem ampliar as possibilidades de uma leitura de mundo autônoma, o que nos parece mais dificultoso sem a leitura da palavra (Castrillón, 2008, p. 131).

Assim, a partir das reflexões sobre a didática da leitura, entende-se a sala de aula como um espaço de negociação de sentidos, tanto mediado pelo professor como privilegiado pelas trocas entre as próprias crianças, formando o que se denomina de “comunidade de leitores” (Lebrun, 2013). A partir da teoria da relação com o saber, trata-se de considerar que a aprendizagem “só é possível pela mediação do outro e com a sua ajuda”, ao mesmo tempo em que se reconhece que ela só é possível se o sujeito investe pessoalmente nesse processo (Charlot, 2000, p. 54).

A educação é uma produção de si por si mesmo, mas esta autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é o “desejo de”, a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis (Charlot, 2000, p. 54).

As práticas de leitura, desse modo, passam da ênfase nos conteúdos e saberes escolares para o foco nas relações que as crianças estabelecem a partir dos textos, privilegiando-se a sala de aula como um espaço de aprendizagem a partir da relação entre os sujeitos.

O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Conforme já afirmamos, consideramos o professor o principal mediador entre livros e crianças pois, além de selecionar obras e realizar leituras em sala, a escola é o local privilegiado de acesso a materiais e práticas de leitura para grande parte das crianças. Por isso, defendemos a importância do professor enquanto mediador cujas práticas definem em grande medida a relação das crianças com a leitura, com os livros e com o próprio saber².

² Cabe ressaltar que, ao nos referirmos ao professor como mediador privilegiado não pretendemos atribuir a ele individualmente a responsabilidade pela formação de leitores. Certamente, há que se considerar os aspectos estruturais (condições das escolas, espaços apropriados para ler), materiais (como acervos e acesso eles), além das condições de trabalho e possibilidades de formação deste profissional, questões que fogem à abrangência deste artigo. Nosso intuito é apresentar conhecimentos teóricos que propõem uma abordagem da leitura que favoreça a formação do leitor, a partir da compreensão da escola como instituição privilegiada de acesso das crianças ao conhecimento e do professor como principal profissional na relação entre as



Para Charlot (2005), o professor tem um papel central na relação das crianças com o saber, uma vez que é o principal representante da instituição escolar, encarregada de transmitir o patrimônio cultural às novas gerações. Para Rouxel, os professores têm o papel de promover “a expressão dos alunos enquanto sujeitos leitores, aproveitando a intersubjetividade na sala para conduzi-los rumo a interpretações pertinentes e aceitáveis a todos” (Rouxel, 2015, p. 292). Portanto, a maneira como ele propõe o trabalho com leitura em sala de aula tem um impacto significativo na forma como as crianças se relacionam com os textos e, de modo mais amplo, com o próprio saber.

O pressuposto é que a literatura pode contribuir para a formação de leitores mais conscientes sobre a realidade em que estão inseridos, construindo estratégias de resistência aos processos sociais de exclusão e de acirramento da desigualdade social. Sendo a literatura um direito inalienável, torna-se fundamental ampliar a discussão sobre os processos de escolarização desse objeto cultural, suas formas de mediação e os desafios enfrentados pelos docentes para educar crianças e jovens por meio da linguagem literária (Macedo, 2021, p. 13).

Para repensar esses processos de escolarização da leitura literária é preciso extrapolar as habituais “atividades de compreensão” de textos e oferecer oportunidades às crianças de relacionar as leituras com seus saberes, suas vivências e opiniões, de modo que compreendam a leitura não apenas como uma forma de acessar informações de que necessitam na vida prática como também aqueles necessários para a reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo (saberes estes privilegiados pela leitura literária).

Afinal, o direito à educação precisa ser compreendido de maneira ampla, contemplando “em particular o aprendizado da língua [...], o direito ao saber e à informação, sob todas as suas formas [...]. O direito a compartilhar relatos, metáforas que os seres humanos vêm transmitindo há séculos, milênios. O direito de compartilhar textos...” (Petit, 2013, p. 114). Em outras palavras, é preciso que a escola desempenhe seu papel de democratização do acesso ao conhecimento e à cultura escrita, garantindo às crianças o direito de se tornarem leitores.

Conforme enfatiza Castrillón, especialmente em se tratando dos países latino americanos, em que há ainda grande desigualdade social, a qual se reflete na falta de oportunidades de acesso à leitura e escrita, é preciso compreender a formação do leitor como direito de todas as pessoas:

[temos] então, ao menos em nossos países, de definir a leitura e a escrita como direitos, como práticas que ajudam as pessoas a construir sua individualidade, a criar seu espaço no mundo e a estabelecer relações com os demais. Como necessidades relacionadas com a participação cidadã, e não como estamos acostumadas a vê-las, como um luxo associado ao ócio e ao tempo livre ou como uma obrigação escolar (Castrillón, 2015, p. 93-94).

Tal perspectiva exige considerar alguns pressupostos em relação à leitura literária,

crianças e estes saberes.



os quais vem sendo enfatizados por estudiosos do campo da leitura, tais como Bajour (2012), Petit (2008, 2013) e Rouxel (2012, 2013). Entre estes pressupostos, destacamos neste texto: a diversidade, a qualidade das obras e os espaços de escuta e interação entre as crianças, enfatizando como imprescindíveis para a garantia destes aspectos a mediação do professor, sem a qual, aliás, essas possibilidades seriam inacessíveis a grande parte das crianças.

A diversidade de leitura

Em relação ao primeiro aspecto, há consenso entre os estudiosos da área sobre a importância de se oferecer às crianças acesso à diversidade de materiais de leitura, garantindo multiplicidade de temas, autores, estilos e gêneros que possibilitem ampliar seu repertório e, a partir disso, criar oportunidades para que aprendam a selecionar o que se interessam e o que gostam.

Essa diversidade deve contemplar textos que instiguem a curiosidade das crianças sobre os mais diversos assuntos, incluindo “textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações” (Bajour, 2012, p. 27).

Sobre este aspecto, Petit (2008, p. 177-178) também ressalta:

[...] o iniciador aos livros é aquele ou aquela que pode legitimar um desejo de ler que não está muito seguro de si [...], é também aquele ou aquela que acompanha o leitor no momento, por vezes tão difícil, da escolha do livro. Aquele que dá a oportunidade de fazer descobertas, possibilitando-lhe mobilidade nos acervos e oferecendo conselhos eventuais, sem pender para uma mediação de tipo pedagógico. O iniciador é aquele ou aquela que exerce uma função-chave para que o leitor não fique encurralado entre alguns títulos, para que tenha acesso a universos de livros diversificados, mais extensos. Porque uma das especificidades dos livros é a sua enorme variedade [...]. Como disse o pintor Pierre Soulages: “É o que encontro que me ensina o que procuro”.

Para a autora, não basta a proximidade física com os livros, pois, muitas vezes, os leitores não se sentem à vontade diante daquilo que não conhecem ou acreditam que não são capazes de ler. É preciso que alguém os ajude a “apreciar a diversidade dos textos, fazê-los compreender que entre esses escritos de ontem e de hoje, daqui ou de outros lugares, certamente haverá alguns que terão algo a lhes dizer em particular.” (Petit, 2013, p. 61).

Assim, o professor, como mediador privilegiado, é aquele que pode ampliar o repertório e as possibilidades de leitura das crianças, atuando como alguém que, em vez de reduzir horizontes, reproduzindo e reforçando aquilo que já conhecem, parte do interesse das crianças para “desafiar os limites daquilo que é conhecido e vivido” (Bajour, 2023, p. 164). Nessa perspectiva, o repertório das crianças é ponto de partida para a escolhas de leitura, mas nunca ponto de chegada, ou seja, deve ser considerado mais como “piso” que como “teto”, nas palavras de Bajour.



Diante do poder de fazer escolhas de leitura para as crianças, é importante não incorrer em dois extremos, ou seja, não exercer total controle sobre o que se lê, sem abrir espaço para a experimentação das crianças, ou deixá-las sem nenhuma intervenção: as duas posturas renunciam à ideia de mediação e da oportunidade de fazer da seleção das obras uma “troca dialógica de saberes” (Bajour, 2012, p. 56).

Isso significa também fazer com que as crianças saibam que têm direito a emitir opiniões pessoais sobre a leitura, expressando seu gosto ou recusa às obras, o que é essencial para construir experiências pessoais com a literatura e contribuir para a formação do leitor.

Conforme afirma Rouxel “o investimento do leitor como sujeito é incontornável e necessário a toda experiência verdadeira de leitura”, e considerar esse aspecto pessoal é fundamental para despertar o interesse por essa prática. Para a autora, tal perspectiva permite “modificar a relação com o texto construída por meio da leitura escolar [...]. Para isso, convém incentivar a expressão do julgamento estético, convidando o aluno a se exprimir sobre seu prazer ou desprazer em relação à leitura” (Rouxel, 2012, p. 281).

Retomando mais uma vez um conceito de Charlot, garantir essa multiplicidade de experiências de leitura, como também a possibilidade de expressão de opiniões e gostos das crianças, representa uma perspectiva de educação que considera o aspecto social e singular desse processo, reconhecendo o papel do outro nessa relação (professor, outras crianças) como também a singularidade de cada sujeito em suas experiências de leitura.

A qualidade das obras

Em segundo lugar, é preciso prezar pela qualidade das obras, assegurando o acesso a títulos de caráter estético e literário, a presença de projetos gráficos bem cuidados, atraentes, que considerem a relação entre texto e imagem e que suponham a ampliação e não a repetição do repertório aos quais as crianças podem ter acesso em outros espaços. Isso exige considerar também a leitura de literatura como conteúdo em si, ultrapassando uma antiga tradição escolar que utiliza os textos literários para ensinar e valorizando-os pelo que têm de mais essencial: seu caráter estético e artístico. E Bajour mais uma vez ressalta:

Muitas vezes, a literatura é vista como o instrumento mais atrativo para falar sobre problemas sociais, questões relacionadas a valores, assuntos escolares ou situações pessoais. Quando essa perspectiva predomina, a linguagem artística corre o risco de ficar reduzida tão somente a uma representação de fachada sedutora pela qual se entra para tratar de diversos temas. Os textos literários nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntarmos-nos como viveríamos o que é representado nas ficções [...]. Antes de tudo, porém, eles são construção artística, objetos que dizem, mostram, calam e sugerem de um modo e não de outro (Bajour, 2012, p. 26).

Assim, a oportunidade de ler obras reconhecidas, premiadas, que muitas vezes são acessíveis apenas a seletos grupos de leitores, e conversar sobre elas na escola, possibilita às crianças ampliarem seu repertório, fazendo escolhas de leitura que não poderiam fazer



sem essa mediação. É a partir do acesso à multiplicidade de livros e de leituras, bem como da vivência de experiências diversas em torno dessa prática, com obras de qualidade, que as crianças têm oportunidade de expandir seus gostos e interesses, e que se pode ajudá-las a construir um repertório próprio.

Afinal, o gosto é construído socialmente, na interação com o outro, de modo que “resulta das experiências sociais e afetivas [...]. Nenhuma dessas propriedades do humano – interesse, curiosidade, gosto, conhecimento – é inata ou imanente, nenhuma nasce com a pessoa nem lhe é transmitida por genética” (Britto, 2015, p. 137), isto é, cabe à escola, na figura do professor, expandir as possibilidades de acesso para formação do gosto e do interesse pela leitura.

O alerta de Britto nos lembra que as preferências e interesses têm origem nas oportunidades e experiências que se vivencia ressaltando, mais uma vez, a responsabilidade da escola na democratização do conhecimento, e enfatizando o papel do professor como mediador privilegiado na ampliação dos repertórios e das experiências leitoras.

Convergindo com o que afirma Charlot, reconhecer o papel da escola como espaço privilegiado para a aprendizagem da leitura e do professor como profissional capaz de influenciar as relações que as crianças estabelecem com esta prática é considerar que a educação ocorre por meio da mediação do outro e que só é possível nessa relação.

Os espaços de escuta e interação

Finalmente, enfatizamos como terceiro aspecto das práticas de leitura escolares a importância de proporcionar tempo e espaço de interação entre as crianças, compreendendo que a escola deve reconhecer o sujeito leitor – no caso, a criança – como central na experiência de leitura. Para que isto ocorra, entendemos que a mediação do professor deve garantir a abertura para a escuta das crianças, a consideração de suas impressões pessoais e o incentivo para que expressem suas ideias e opiniões a partir dos textos.

Promover espaços de escuta e conversas sobre os livros, nos quais as crianças estejam à vontade para falar o que pensam e sentem a partir de suas leituras, para além das atividades de interpretação que se restringem a extrair informações dos textos, é fundamental para a promoção de práticas de leitura com foco no sujeito leitor. Afinal, é a partir de suas próprias experiências e percepções – vivenciadas nas relações com os outros - que a prática de leitura (bem como todas as demais relações com o saber) faz sentido para o sujeito:

têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs (Charlot, 2000, p. 56).

Tal prática pressupõe que o professor não se considere um detentor dos sentidos do texto e que esteja disposto e atento para acolher as impressões e compreensões das



crianças, pautadas em suas próprias experiências e saberes e nos modos como estes se relacionam com o texto: “quando escutamos a maneira singular com a qual as crianças nomeiam o mundo, colocamos em saudável tensão nossas fibras interpretativas – atitude que pode ser muito interessante e produtiva” (Bajour, 2012, p. 19).

Nessa perspectiva, as conversas a partir do texto são momentos de produção e circulação de sentidos, considerando-se que “falar dos textos é voltar a lê-los. O regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura” (Bajour, 2012, p. 23), mas também para aquele que escuta, uma vez que na interação com o outro é que os sentidos vão sendo construídos. Assim, essas conversas representam, nas palavras de Bajour, uma forma de expandir os significados de modo cooperativo, numa concepção dialógica da escuta.

Considera-se nessa perspectiva que, quando se trata do texto literário, é preciso ir além da extração de informações ou das compreensões consensuais, permitindo às crianças expressarem os sentimentos e ideias despertadas pelo enredo ou pelos personagens, estabelecendo interlocução com suas próprias experiências. Conforme já afirmamos,

A implicação do sujeito dá sentido à prática da leitura, pois ela é, ao mesmo tempo, o signo de apropriação do texto pelo leitor e a condição necessária de um diálogo com o outro, graças à diversidade das recepções de uma mesma obra. Uma tal perspectiva didática – que conduz sem dúvida a um reajustamento ideológico e a uma reconfiguração prática do ensino de literatura – se contrapõe a uma tradição escolar antiga, mas ainda ativa...” (Rouxel; Langlade, 2013, p. 23).

A sala de aula se torna assim um espaço de troca de saberes e de reflexão sobre as diferentes perspectivas e percepções leitoras:

Ela é o espaço intersubjetivo onde se confrontam os diversos ‘textos dos leitores’, a fim de estabelecer o texto do grupo, objeto se não de uma negociação, ao menos de um consenso. A presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores: lugar de debate interpretativo [...], ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza (Rouxel, 2013c, p. 23).

Uma prática de leitura pautada em tal concepção favorece as experiências singulares das crianças com o texto literário, fazendo com que essa prática extrapole os exercícios escolares. Essa relação com a leitura repercute, por sua vez, nas relações que o sujeito estabelece com o próprio saber, uma vez que, como afirmamos anteriormente, a leitura perpassa todas as dimensões da vida do sujeito na sociedade contemporânea.

Assumir tal perspectiva representa não apenas garantir oportunidades de formação de leitores como também de contribuir para formar sujeitos capazes de se apropriar dos saberes e práticas acessíveis através da cultura escrita, o que é um direito das crianças e também uma responsabilidade da escola.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão central que permeou a produção deste artigo diz respeito à necessidade de se repensar as práticas de leitura literária na escola de forma que estas ampliem as possibilidades de formação do leitor. Buscando aproximações entre as contribuições teóricas do campo da leitura literária e da relação com o saber, ressaltamos a importância de que as práticas de leitura, especialmente de textos literários, considerem a implicação do leitor – como um sujeito social e singular – como necessárias para que se estabeleçam relações significativas entre as crianças e os textos.

A proposta de Bernard Charlot, no âmbito da teoria da relação do saber, parte do pressuposto que aprender faz sentido a partir das referências do próprio sujeito: suas experiências, expectativas, concepções e relações, e que é necessário tanto o desejo de aprender como o investimento pessoal do sujeito nesse processo. Já as contribuições do campo da leitura literária escolar, como as produzidas por Annie Rouxel e demais autores, destacam que o investimento do leitor como sujeito é necessário à experiência de leitura, estabelecendo-se um vínculo entre o universo da obra e o universo do leitor para que as práticas de leitura ganhem sentido.

Por outro lado, ambas as teorias pressupõem a mediação do outro como fundamental no processo educativo. A interação com os outros e a troca de saberes permite ampliar o interesse pela leitura e a compreensão das obras, tornando a sala um espaço intersubjetivo em que as crianças compartilham suas impressões e opiniões sobre os textos e, a partir disso, podem aprofundar sua compreensão e ampliar seu repertório de leituras.

Considerando a centralidade da leitura nas práticas escolares e sua importância na sociedade contemporânea, defendemos que a maneira das crianças se relacionarem com esta prática na escola repercute em sua relação com o saber e, conseqüentemente, em seu próprio processo de aprendizagem. A partir de tais pressupostos, destacamos neste texto a importância do professor como principal mediador entre textos e crianças e como profissional central no processo educativo que ocorre na escola.

Compreendemos que essa mediação pode favorecer as relações das crianças com os textos escritos e com o saber, ampliando oportunidades de formação de leitores. Para isso, defendemos alguns pressupostos nas práticas de leitura literária, a saber: a diversidade das práticas e materiais de leitura, a importância da qualidade das obras e a abertura à interação e troca de saberes entre as crianças, destacando o papel do professor na mediação de cada um deles.

Ao longo deste artigo buscamos reafirmar a importância da escola e seu papel fundamental na garantia do direito das crianças no acesso ao saber e às práticas valorizadas socialmente, como a leitura. Defendemos a importância da leitura literária de modo que extrapole as atividades focadas em conteúdos escolares, privilegiando-se as experiências singulares das crianças com os textos, bem como favorecendo as trocas de saberes e impressões no espaço privilegiado de interação que caracteriza a sala de aula, a partir de práticas que abrem espaço para escuta e acolhimento das leituras plurais das crianças.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. **MEC: 56,4% dos alunos do 2º ano não estão alfabetizados**. Número é da pesquisa alfabetiza Brasil, divulgado nesta quarta-feira. Brasília, 31 mai. 2023.

BAJOUR, C. **Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação**. Tradução de Cicero Oliveira. São Paulo: Solisluna Editora, 2023.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Ed. Pulo do Gato, 2012.

BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Ed. Pulo do Gato, 2015.

CASTRILLÓN, S. Da leitura da palavra à leitura do mundo. *In: Instituto C&A. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Nos caminhos da literatura*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2008. p. 130-137.

CASTRILLÓN, S. **O direito de ler e de escrever**. Tradução de Marcos Bagno. 1ª ed. 4ª impr. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2015.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LEBRUN, M. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. Tradução de Gabriela Rodella de Oliveira. *In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de (org.). Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda Editorial, 2013. p. 133-148.

LIMA, A. L. O analfabetismo funcional e os não leitores: um diálogo entre as pesquisas INAF e Retratos da Leitura sobre avanços e retrocessos na formação de leitores. *In: FAILLA, Z. (org.). Retratos da Leitura no Brasil 5*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Pró-Livro, 2020. p. 56-65. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em 14 ago. de 2024.

MACEDO, M. S. A. N. Apresentação. *In: MACEDO, M. S. A. N. (org.). A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora*. São Paulo: Parábola, 2021. p. 13-16.

PETIT, M. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2008.



ROUXEL, A. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. *In:* ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução de Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda Editorial, 2013a. p. 151-164.

ROUXEL, A. Apropriação singular das obras e cultura literária. *In:* ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução de Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda Editorial, 2013b. p. 165-189.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução de Neide Luzia de Rezende. *In:* DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013c. p. 17-33.

ROUXEL, A. O advento dos leitores reais. *In:* ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução de Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda Editorial, 2013d. p. 191-208.

ROUXEL, A. Ousar ler a partir de si: desafios epistemológicos, éticos e didáticos da leitura subjetiva. Tradução de Rosiane Xypas. *In:* **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 20, n. 35, p. 10-25, 2018.

ROUXEL, A. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 272-283, 2012.

ROUXEL, A. Um sujeito leitor para a literatura na escola. Entrevista com Annie Rouxel. Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. *In:* **Revista Teias**, UERJ, v. 16, n. 41, p. 280-294, 2015.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G. Apresentação dos coordenadores franceses. *In:* ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução de Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda Editorial, 2013. p. 19-24.