

Da possibilidade de letramento literário: análise de práticas de leitura e de produção textual

Ana Claudia Silva Fidelis¹

Resumo:

O presente trabalho pretende analisar um projeto de leitura aplicado a alunos do Ensino Fundamental II de uma escola particular de Campinas, procurando refletir sobre os modos de atuação docente na busca por constituir práticas de leitura literária que visem à formação do leitor no que concerne ao letramento literário e à construção de uma comunidade de leitores.

Palavras-chave: letramento literário, leitura literária, práticas escolares.

The possibility of literary literacy: reading practice analysis and text production

Abstract:

This paper aims to analyze a reading project and textual production of Late Elementary Education in a private school in Campinas. This exercise seems beneficial, considering the reflections undertaken in recent years about literacy practices of literary reading and literary literacy. In addition, it is a way to put the readings taken at school into perspective, and practiced outside the school environment.

Keywords: literary literacy, literary reading, school practices.

O LUGAR DA LITERATURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Posta em perspectiva aos anos iniciais do ensino fundamental, a literatura nos anos finais desse nível de ensino parece assumir um lugar extensivo, como se a leitura literária devesse ser reduzida à mítica do prazer e do gosto. Assim, é que os alunos, em geral, sentem uma ruptura, considerada,

¹ Formada em Letras, com mestrado em Teoria Literária e doutorado em Linguística Aplicada, ambos pela Universidade Estadual de Campinas. Professora de Metodologia de Língua Portuguesa e Supervisora de Estágio em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Desenvolve projetos de pesquisa na área de formação de professores e atua na área de ensino de literatura.

por um lado, própria do percurso acadêmico, diante dos novos desafios impostos pelo contato com linguagem especializada de cada uma das áreas de ensino; de outro, pelo próprio modo com que os professores especialistas compreendem seus objetos de estudos e, no caso dos professores da área de linguagem, no que se refere à formação leitora (e à formação de leitura literária).

Considerando que, nos anos iniciais, a concepção de leitura do literário se mistura ao próprio processo de alfabetização, verifica-se uma circulação naturalizada do texto literário, mesmo que como mero apêndice para garantir a alfabetização dos alunos. Assim, a despeito da ausência de um tratamento do texto literário que viabilize e oportunize a formação literária da criança, os textos literários, sobretudo os de tradição secular (contos maravilhosos e fábulas, por exemplo), circulam e são tratados como modelares para os processos de aquisição da linguagem e de produção textual, marcando de forma substantiva a formação da criança. A experiência de leitura está também voltada para a fruição, o gosto, a ludicidade de forma muito constitutiva e, em certa medida, cristalizada, nessa etapa escolar tanto na prática quanto nas concepções dos professores alfabetizadores, no que se refere à leitura e à sua recepção.

Na ponta final do processo, ou seja, no Ensino Médio, embora possa se afirmar tratar-se de quase um “não lugar”, o ensino de literatura injeta-se de um pragmatismo que se resume à armadilha do Vestibular e suas listas de indicação literária, capazes de enformar não só o processo de escolha das obras, bem como os modos de ler os textos literários (FIDELIS, 2008). Nesse sentido, há um estudo sistemático da historiografia literária que se mistura ao processo de construção de sentidos do próprio texto, servindo este de exemplificação das características e projetos previstos pelos movimentos literários. É, em certa medida, o estudo da história a partir da leitura do texto literário. No entanto, em última instância, a despeito dos questionamentos do cânone e do próprio modo de condução, verifica-se, igualmente, uma circulação naturalizada e cristalizada do texto literário.

Sem a disposição para a ludicidade e o pragmatismo do vestibular, e com uma gama de leituras diversa, a leitura literária nos anos finais do ensino fundamental parece carecer de elementos que a justifiquem. Ademais, é, em grande medida, apenas um apêndice das aulas de Língua Portuguesa e sofre resistência aguda e intensa dos alunos, que passam a questionar as escolhas, o

tipo de leitura, diverso do praticado nos anos iniciais, e empreendem um movimento de apagamento ao se recusarem a ler os textos indicados.

Desse modo, é possível refletir que, sem uma configuração precisa, nos anos finais do ensino fundamental, a leitura do texto literário, por um lado, sofre o risco de extinção, haja vista a existência de uma prática pedagógica voltada exclusivamente para a área de produção textual e de análise linguística; ou de um silenciamento eficaz, em que o texto está presente, mas não é objeto de ensino pelo que traz por si; ou, ainda, de um pragmatismo em que será apenas pretexto para o ensino de conceitos de caráter estritamente gramatical (LAJOLO, 1991).

Por outro lado, pode ser um espaço, pela ausência de grilhões – o processo de alfabetização (nos anos iniciais do ensino fundamental) e a pressão do Vestibular (no ensino médio) –, para um efetivo trabalho com a leitura literária em busca de uma formação significativa dos estudantes efetivando de maneira singular o que Cosson (2006) propõe como letramento literário.

Tendo em vista este cenário, propomos analisar e refletir sobre o caminho empreendido por professores da área de linguagem, do Colégio Progresso Campineiro, na cidade de Campinas, na construção de um projeto de leitura literária que busca tornar significativas e possibilitadoras do letramento literário as práticas de leitura literária nos anos finais do ensino fundamental.

DA CONCEPÇÃO DO PROJETO “LEITURAS EXTRAESCOLARES EM CIRCULAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA LEITURA DA FRUIÇÃO”: UM RESGATE MEMORIALISTA DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

No ano de 2012, a coordenação pedagógica do Colégio Progresso Campineiro apresentou aos professores da área de linguagem, responsáveis pelos anos finais do ensino fundamental II uma proposta, a partir de viagem pedagógica feita a escolas americanas, de colocar em circulação leituras feitas pelos estudantes fora do ambiente escolar. Como objetivo central, o projeto previa (e prevê) que os alunos tivessem a oportunidade de verem-se representados, através de suas leituras, e de que a escola, na figura dos professores responsáveis pelas disciplinas de Português e Redação, como ambiente formativo, oportunizasse diálogo entre as leituras de caráter obrigatório e aquelas livremente escolhidas por eles. Ademais, uma das principais características do projeto seria de um incentivo a esse

compartilhamento, mas não de obrigatoriedade. Assim, o caráter não obrigatório, mas incentivador deu (e ainda dá) o tom para o encaminhamento da atividade, fazendo com que os alunos pudessem (possam) livremente apresentar ou não leituras.

É preciso apontar, ainda, que o colégio tem como um dos principais diferenciais, em relação a outras escolas da cidade, a ênfase na formação literária de seus estudantes, com projetos, desde o infantil, relacionados estritamente à leitura de obras literárias. Assim, já há um compromisso em possibilitar não apenas o contato com o texto literário, mas também promover o hábito de leitura e, no processo de formação, o adensamento das estratégias de leitura e a apropriação de convenções próprias do universo literário. Para isso, Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental investem em quatro obras de leituras obrigatórias e os anos finais em sete de diferentes gêneros e temáticas.

Num primeiro momento, o estranhamento da equipe responsável por “dar corpo e voz” ao projeto foi evidente. Em primeiro lugar, em vista do caráter relativamente arbitrário com que se impunha, sem claro direcionamento, nova demanda de trabalho pedagógico e, principalmente, devido ao cenário de leituras obrigatórias já por si desafiante. Assim, verificou-se, no acompanhamento, ao longo dos anos, das várias facetas do projeto que houve, por parte da equipe envolvida, diferentes movimentos que possibilitaram que o trabalho não apenas progredisse como fosse tomando uma importante dimensão no que se pode de maneira panorâmica afirmar como uma prática de letramento literário.

O primeiro movimento será aqui denominado, para fins de análise, como de resistência. Diante de uma carga de leitura extensa, como já apontado, com exigência de aferição obrigatória, ou seja, com instrumentos de caráter avaliativo, os professores adotaram uma postura de negar e resistir ao projeto. Assim, nas reuniões iniciais, mais questionavam do que propunham caminhos possíveis que viabilizassem uma prática de leitura literária efetiva. A natureza dos questionamentos (como lidar com a circulação de tantos livros de gêneros diversos de maneira simultânea?; como avaliar essa leitura?; será preciso avaliar?; é viável esse tipo de atividade numa comunidade de leitores grande como essa?; como administrar o processo de escolha?; será preciso administrar esse processo?). A postura de resistência, nesse contexto, pode ser entendida, portanto, de um lado, como uma forma de não comprometimento com a proposta (evitando, dessa feita, o possível “fracasso”, caso toda a

experiência se mostrasse inviável ou vazia de significação) e, por outro, de preocupação (ou insatisfação) com um projeto ainda em gênese, frágil e sem configuração precisa.

O segundo movimento, complementar ao primeiro, pode ser denominado de desconfiança. Uma vez aceita a perspectiva de que o projeto deveria ser organizado, verificou-se uma clara desconfiança em relação à possível adesão dos alunos. Mesmo conscientes do fôlego de leitura dos alunos, devido ao intenso trabalho com a leitura literária desde os anos iniciais, os professores responsáveis encararam com boa dose de ceticismo a possibilidade de que os estudantes se interessassem por ler mais um ou dois livros além dos que já eram obrigados. Ao ceticismo somava-se o receio de que não fossem suficientemente persuasivos para promover o convencimento necessário à adesão, visto que eles mesmos ainda não haviam se convencido plenamente dos objetivos e da validade do projeto como um todo.

Assim, é possível analisar a complementariedade desses movimentos no que Tardif (2002) coloca sob forma de questionamento acerca dos saberes que não apenas servem de base para o trabalho do professor, mas, sobretudo, que permitem a maior ou menor adesão do professor às demandas às quais é desafiado diariamente nas salas de aula. Desse modo, é preciso refletir sobre como, em qualquer prática escolar ou de escolarização que envolva diretamente a persona professor, faz-se necessário encarar essa persona como um agente ativo e não apenas um mero títere do processo. Ou seja, alguém que fará porque assim o disseram para fazer. Nesse sentido, Tardif lança luz a esses movimentos – a que denominados de resistência e de desconfiança – promovidos, num primeiro momento, quando da recepção do projeto, na medida em que se pode pensar que os assim nomeados e nominados responsáveis pelo projeto preocupavam-se, também, com sua identidade como professores da área de linguagem, com os seus saberes necessários para a viabilidade do projeto, ou seja, com os mecanismos dos quais lançariam (e lançaram mão) para se colocarem como sujeitos do processo e não apenas como meros reprodutores. Nesse sentido, afirma o autor:

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os

alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2002, p. 11)

Assim, o autor indica que o professor coloca em operação seus saberes múltiplos (família, experiências pessoais, docência, trabalho, percurso acadêmico, etc), individualizando e particularizando sua ação pedagógica, constituindo-se, desse modo, como um sujeito de conhecimento.

Desse modo, não parece forçoso afirmar que tanto a resistência quanto a desconfiança, por parte dos professores envolvidos no projeto, revelam um processo de apoderamento desses profissionais na direção de se colocarem como sujeitos capazes, portanto, de mobilização de saberes para a construção de um projeto que se construiria, à época, de forma particular. Entendendo-se por particular no sentido de delimitada a partir dos saberes desses sujeitos em específico. Logo, a partir das reflexões de Tardif, é possível afirmar que, mesmo que de forma difusa, esses professores buscavam (e buscaram ainda) ser atores, “[...] isto é, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (idem, p. 230).

Foi esse processo de se colocarem como sujeitos do processo que possibilitou o terceiro movimento – de articulação – em que se buscou, para dar configuração e identidade ao projeto, o diálogo com outras áreas do conhecimento na tentativa de escapar a modos tradicionais de aferição de leitura. Esse movimento de articulação não significou (e não significa, ainda) um trabalho interdisciplinar, ou seja, não envolve a atuação de educadores de outras áreas na composição e atuação no encaminhamento das atividades de leitura literária. Mas de utilização de certos saberes ou de certas habilidades para a construção de instrumentos de aferição da leitura que extrapolem mecanismos convencionais de avaliação (SILVA, 2003).

Uma vez consolidadas as principais diretrizes que norteiam o projeto, os professores passaram, então, à organização do trabalho pedagógico, de forma a tornar viável a sua execução e articulação com as demais leituras que ocorrem de maneira concomitante à escolha livre dos alunos.

A RECEPÇÃO AO PROJETO

Os alunos expressaram diferentes atitudes em relação ao projeto no seu ano de instauração. Uma grande parcela da comunidade escolar viu com

desconfiança a possibilidade de escolher livremente uma obra para leitura. Nesse momento, os professores responsáveis tiveram que atender a todo de tipo de questionamento que se resumia à máxima: “Mas eu posso escolher o que eu quiser?” Transposta a desconfiança inicial, o nível de adesão desde o início do projeto tem sido sempre grande, constituindo um percentual entre 75% a 90% dos alunos.

Para além da desconfiança, vários alunos, num primeiro momento, expressaram indiferença à possibilidade de compartilhar uma leitura literária com seus colegas de classe e de segmento. No entanto, mudaram de atitude diante do envolvimento crescente de seus colegas, numa percepção de possibilidade de pertencimento ou de, caso permanecessem numa postura de negação, não pertencimento. Nesse sentido, o movimento de circulação das obras e de movimentação em torno de uma “leitura livre”, oportunizou também a formação de uma comunidade de leitores (Cosson, 2011), ou seja, uma troca de experiências de leitura, de compartilhamento de títulos e obras que pôs em funcionamento uma engrenagem dialógica tanto entre os alunos quanto entre alunos e professores, uma vez que esses últimos passaram a ler vários dos títulos apresentados ou sugeridos pelos alunos, tornando esse momento de leitura um momento de desconstrução da relação, em geral, assimétrica entre os participantes, visto que os professores, em geral, ocupam o papel de detentores do saber e tomam para si as rédeas do processo de escolhas. De forma enriquecedora, os estudantes passaram a se sentir sujeitos também no processo de construção do literário no ambiente escolar, adotando postura crítica em relação a suas próprias escolhas, olhando-as de forma retrospectiva em relação a seu percurso de escolha; ou indicando-as aos colegas e aos professores. Nesse sentido, a experiência tem possibilitado uma simetria de papéis entre os leitores da comunidade que leva ao enriquecimento e ampliação do repertório literário de todos os envolvidos.

Em relação à adesão, percebe-se que, a cada ano, os alunos que decidem pela não participação o fazem não por negação do processo, mas por demandas escolares ou extraescolares. No entanto, essa atitude não é totalmente extensiva, ou seja, não há um mesmo aluno que ao longo dos seus quatro anos finais de fundamental nunca tenha participado do projeto. O que significa que foi constituído um engajamento grande por parte da comunidade de leitores da escola.

DA ESCOLHA DAS OBRAS

Como análise preliminar, optou-se em dividir as obras escolhidas ao longo desses quatro anos em:

Clássicos universais

Sagas

Literatura infanto-juvenil

Literatura contemporânea

HQs

Abaixo, a partir de um recorte no corpus, alguns exemplos de títulos escolhidos pelos alunos.

DOS CLÁSSICOS

Tomou-se para agrupamento, nessa categoria, textos que, por diferentes mecanismos de legitimação (Fidelis, 1998), fazem parte do centro canônico de suas literaturas nacionais, foram consagrados por sua atemporalidade e permanência nos manuais de literatura, ou seja, que, dada à consagração de crítica e público, sobreviveram ao crivo do tempo. Assim, é que se pode, para esta categoria, tomar de empréstimo o conceito dado por Calvino, em *Por que ler os clássicos?*, ao afirmar que clássicos são, entre outras acepções, “[...] aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura no nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes).” (1993, p. 11). Entre os vários clássicos escolhidos livremente pelos alunos, podem-se citar: *Iracema*, José de Alencar; *A luneta mágica*, Joaquim Manuel de Macedo; *O pequeno príncipe*, Antonie Saint-Exupéry; *Um estudo em vermelho*, Conan Doyle; *O assassinato no Expresso Oriente*, Agatha Christie; *O estrangeiro*, Albert Camus; *On the road*, Jack Kerouac; *1984*, George Orwell.

DAS SAGAS

Sem adotar uma postura teleológica ou de opor alta literatura e literatura de entretenimento, o que invalidaria, por si, o aspecto mais interessante e dialógico do projeto, agruparam-se, nessa categoria, obras que se organizam em forma de produção em série, ou seja, cuja narratividade total se expande para além de um volume (mesmo que este possua uma história completa) e que apenas ao final da leitura de todos os livros o leitor entra em contato com a totalidade da narrativa. Entram nessa categoria, portanto: *Harry Potter*, J. K. Rowling; *Percy Jackson e os olímpianos*, Rick Riordan; *As crônicas dos Kane*, Rick Riordan; *Jogos vorazes*, Suzanne Collins; *Divergente*, Veronica Roth; *Fazendo meu filme*, Paula Pimenta; *Eragon*, Christopher Paolini; *Diário de um banana*, Jeff Kinney; *O imperador*, Conn Iggulden; *O nome do vento*, Patrick Rothfuss.

DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL

Considerando a proposição de Even-Zohar (1990) de que a literatura é um sistema complexo, numa rede de relações que se estabelecem entre os vários elementos que o constituem, configurando-se, portanto, em um sistema múltiplo (um polissistema formado por uma série de sobreposições e intersecções), que comporta vários sistemas em seu interior com relações de interdependência entre si; nessa categoria, encontram-se obras cujo endereçamento é feito à criança, seja por meio da crítica ou das demandas mercadológicas das editoras, seja pela consagração que o ambiente escolar lhes confere. Foram separados nessa categoria, por exemplo: *A droga do amor*, Pedro Bandeira; *A marca de uma lágrima*, Pedro Bandeira; *O escaravelho do diabo*, Lúcia Machado de Almeida; *Bisa Bia, Bisa Bel*, Ana Maria Machado; *O guia do Mochileiro das Galáxias*, Douglas Adams; *Meu pé de laranja lima*, José Mauro de Vasconcelos; *Alice no país das maravilhas*, Lewis Carroll.

DA LITERATURA CONTEMPORÂNEA

Ainda considerando a noção de polissistema, mas, sobretudo a de contemporaneidade proposta por Cosson (2006, 34), como obras escritas e publicadas no tempo do leitor, que podem, ou não, oferecer a ele sentidos para sua vida; nessa categoria, incluem-se as obras publicadas na última década e que não se incluem nas categorias anteriores: *O lado bom da vida*, Matthew Quick; *Cidades de papel*, John Green; *A última música*, Nicholas Spark; *Doidas e santas*, Martha Medeiros; *Will e Will, um nome, um destino*, John

Green e David Levithan; *O menino do pijama listrado*, John Boyne; *Sendo Nikki*, Meg Cabot.

DAS HQS

A partir de uma noção de leitura para além da noção de construção de sentidos a partir do texto escrito, mas da possibilidade de articulação, diálogo e complementariedade entre texto e imagem, nessa categoria estão as histórias em quadrinhos e os mangás, tais como: *One piece*, Eiichiro Oda; *A turma da Mônica*, Maurício de Sousa; *Tintim*, Hergé; *Death note*, Tsugumi Ohba e Takeshi Obata.

DA AVALIAÇÃO

Menos que uma noção avaliativa de mensuração da efetiva leitura ou para fins classificatórios que se reduz à composição de notas, as propostas buscam promover o trabalho com múltiplas linguagens de modo que se escape do modelo livro/texto: produção de uma ficha de leitura, de uma prova de livro, de uma produção de texto/resenha crítica sobre a obra. Como elemento estável, exige-se dos alunos um pequena e rápida apresentação da obra em que eles avaliam sua leitura e ofereçam dados sobre a obra lida, sempre em forma de apresentação oral para os colegas (esse elemento estável do trabalho, garante melhor visibilidade sobre as obras quando do posterior de sua circulação, a Mostra Cultural da instituição). Assim, ao longo desses quatro anos, os professores responsáveis procuram instrumentos de avaliação que tenham caráter mais inclusivo, incentivando os alunos a buscarem formas diversas de expressão para as suas leituras e que exigem o uso de diferentes linguagens que se colocam em diálogo também com o texto literário.

Ilustração ligada à obra

“Construção” de um objeto ligado à obra: maquetes, desenhos, roupas, bolos, etc.

Registro fotográfico: os alunos fizeram fotografias de si mesmos numa releitura da obra escolhida

Cartão postal: o aluno se imaginava partícipe da obra e envia um cartão postal de dentro da obra para um amigo que não a conhecia.

DAS HIPÓTESES PRELIMINARES SOBRE O PROJETO:

HIPÓTESES PARA AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE LITERATURA A PARTIR DA RECEPÇÃO DOS ALUNOS

Diante do movimento de surpresa/estranhamento, verifica-se por parte da comunidade escolar uma percepção de que os livros por eles escolhidos não são literatura ou não pertencem ao que a escola determina como literatura. Nesse sentido, percebe-se uma dissociação do termo literatura na interface vida extraescolar/vida escolar. Ademais, é preciso ressaltar que a conceituação de literatura, seus protocolos e critérios de apreciação ainda não são objeto de estudo sistemático nos anos finais do fundamental, visto que não se constituem como uma disciplina com programa próprio. No entanto, pelo modo de condução da leitura literária, nesse momento do percurso escolar, os alunos vão construindo hipóteses, reforçadas no cotidiano escolar, sobre o que seja aceitável ou não como literatura, visto sua surpresa na possibilidade de livremente escolherem uma leitura literária, assim denominada pelos professores responsáveis e na concepção do projeto.

A postura de indiferença, por sua vez, revela uma postura de negação do lugar da literatura na sua formação. Seria simplista supor que se trata tão somente de um desinteresse pelo literário, muito embora, em parte possa ser por essa motivação. Mas, visto que o engajamento se dá de maneira mais gradual quando esta é a recepção, a concepção de literário, talvez, esteja mais relacionada a uma incompreensão do próprio campo, ou seja, de uma impossibilidade da escolha por não conceber o que seja literatura e, portanto, não ter mecanismos consolidados para efetivar a escolha. Nesse caso, a indiferença se traduz no desconhecimento.

DAS HIPÓTESES PARA AS ESCOLHAS

No acompanhamento dos alunos e de suas escolhas, percebe-se uma mudança, ao longo do percurso, no que se refere às obras lidas: seja por amadurecimento próprio do processo de crescimento do jovem seja pela forma com que é conduzido o processo de formação literária pelos professores responsáveis pela área de linguagem.

O leque de leitura muda não necessariamente em direção ao modelo de leitura literária convencional, ou seja, para a leitura do cânone historiográfico. O que não invalida o processo de construção e de formação literária do jovem, visto que os protocolos de leitura e o adensamento dos textos evidenciam uma

apropriação e vivência em relação aos textos e seu processo de interpretação e sua importância seja como pertença a uma comunidade cultural, seja como bem de consumo.

Os alunos de 6º ano/7º anos, em geral, têm dificuldades para a escolha. Repertoriam-se, ainda, preponderantemente pelas leituras feitas nas séries iniciais (o que se revela na escolha de livros pertencentes à literatura infantil) ou buscam os livros das sagas, num processo iniciante de transição em busca de um modelo de obra e de leitura mais condizente com a passagem, nem sempre fácil, do universo da infância para a adolescência.

Os alunos de 8º ano/9º ano, em geral, apresentam maior fôlego de leitura, modificam suas escolhas no percurso acadêmico, não necessariamente ao encontro dos textos canônicos, mas de textos com maior densidade ou que lhes dizem mais sobre seus momentos de vida e de reflexão sobre o mundo.

Assim, é possível, ainda que de forma preliminar, afirmar que o projeto põe um funcionamento diferentes estratégias de leitura e permite aos estudantes experienciar a possibilidade de se colocarem como sujeitos no processo de construção dos sentidos do literário em seus percursos como leitores literários tanto no ambiente escolar quanto nas variadas situações extraescolares.

Diminuir no imaginário do aluno dos anos finais do ensino fundamental a distância entre a leitura literária praticada fora e dentro da escola, ao mesmo tempo que desmistifica a noção de que o literário é “letra morta” promove um encontro entre variados sistemas literários naquilo em que eles se aproximam e, principalmente, naquilo que eles se distanciam, permitindo ao leitor consolidar diferentes critérios de apreciação, construindo-se como um leitor literário melhor preparado para o adensamento das leituras em seu percurso. A literatura, nesse sentido, passa a ocupar um novo lugar para esses estudantes. Não apenas de um saber cristalizado e legitimado pela escola, mas como lugar de escolha, de reflexão e, sobretudo, de pertencimento.

REFERÊNCIAS

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras. 1993.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Entre o cânone e o mercado: a indicação de textos na escola. In: PAULINO, Graça e COSSON, Rildo (org.) **Leitura Literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. 2004.

EVEN-ZOHAR, Itamar. **Polysystem Studies**. 1990.
www.tau.ac.il/~itamarez/works/books/index.html

FIDELIS, Ana Cláudia. **Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da literatura**. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp. 2008.

LAJOLO, Marisa P. “O texto não é pretexto”. In: ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1991.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34. 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

*Recebido em setembro de 2015.
Aprovado em novembro de 2015.*