

**A leitura literária em sala de aula e a construção do *self* dos alunos:
a ação leitora da ação na vida***

Rita de Cássia Souto Maior**

Lara Rani Souto Maior Siqueira Lima***

Resumo

Neste artigo discutimos o processo de produção de sentido em contexto escolar e suas implicações para o desenvolvimento de uma ação leitora da compreensão. Situando-nos na interface de três campos do saber – a linguística, a psicologia do desenvolvimento humano e a educação –, e articulando conceitos como letramento literário e responsividade, problematizamos a utilização da literatura na escola como mero instrumento para a alfabetização decodificadora. Argumentamos que, enquanto arte, a literatura tem o potencial de expandir as reflexões críticas sobre a realidade social, os outros e o próprio *self*, suscitando processos de mudança no desenvolvimento. Nosso principal objetivo é problematizar práticas com a literatura em sala de aula para que essas sejam redirecionadas para uma relação plena de sentidos para o leitor e para a sociedade.

Palavras-chave: Leitura literária; *self*; ação leitora; ensino.

Abstract

In this paper we discuss the process of meaning production in school context and its implications for the development of an action reading comprehension. Locating ourselves at the interface of three fields of knowledge - linguistics, human development psychology and education - and articulating concepts such as literary literacy and responsiveness, we problematize the use of literature in school as a mere instrument for decoding literacy. We argue that, as an art, literature has the potential to expand critical reflections on social reality, others and the self itself, leading to processes of change in development. Our main objective is to problematize practices with the literature in the classroom so that these are redirected towards a full relation of senses for the reader and for the society.

Keywords: Literary reading; *self*; reader action; teaching.

* Artigo recebido em 16/02/2018 e aprovado em 17 de abril de 2018.

** Doutora e mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas. Atua como professora na Graduação e na Pós-graduação da FALE/UFAL.

*** Mestre em Psicologia Cognitiva pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP/UFAL) do Instituto de Psicologia. É professora substituta na Universidade Federal de Alagoas, campus Arapiraca..

REFLETIR SOBRE O TRABALHO COM A LINGUAGEM nas práticas de ensino/aprendizagem continua sendo um grande desafio para professores e pesquisadores, principalmente no que se refere às atividades de leitura e compreensão. Frases como, por exemplo, “li, mas não entendi muito bem”, ou ainda, como, “li, mas não consigo explicar” são frequentes no cotidiano das escolas brasileiras. Sendo assim, perguntamo-nos como o ato da leitura, principalmente no caso da leitura literária, amplamente utilizada nos contextos de alfabetização, pode se tornar para o leitor uma vivência da leitura, que implica a relação profunda entre as experiências do leitor e as experiências veiculadas nas obras literárias.

Essas vivências da leitura exercem impactos sobre a apreensão da dimensão do sentido do texto na medida em que implicam uma resposta do sujeito aos sentidos que são construídos, uma compreensão ativa (BAKHTIN, 2011), em que compreender implica encontrar uma orientação pertinente em relação ao contexto vivenciado, configurando certo posicionamento na interação.

Sendo assim, entendendo que o leitor, ao construir significados, também significa a si mesmo na sociedade em que vive nessa relação, e que cada obra carrega em si indícios de autoria que refletem e refratam a sociedade em que foi produzida ou para a qual foi produzida, argumentamos que este movimento de significar a si, a partir da vivência da leitura, e entender a própria obra ao relacioná-la com suas experiências, reflete um movimento do próprio *self* que se atualiza nos momentos de leitura e compreensão. Compreendemos também que ao explorar essa relação entre o *self* e a literatura conseguimos atuar frente à problemática de construção de sentido do texto na relação leitor/autor, fenômeno que necessita de mais elementos do que a capacidade de decodificação do texto ou o conhecimento do significado das palavras podem prover, visto que: “o processamento textual, quer em termos de produção, quer de compreensão, depende, assim, essencialmente, de uma interação – ainda que latente – entre produtor e interpretador.” (KOCH, 2002, p. 19). Nesse sentido, estaríamos no campo de uma ação leitora frente à compreensão de mundo, através de atualizações de *self*.

A atualização do *self* nos momentos de leitura se dá na medida em que, na relação com o autor do texto literário, podemos experimentar posições através da alteridade, ser outros personagens em outros contextos sem deixar de sermos nós mesmos aqui-e-agora. Essa experiência, proporcionada pelo uso da linguagem, nos dá a possibilidade de superar a situação imediata, tendo a potencialidade de modificar a

forma como percebemos a nós mesmos e ao mundo. Essa configuração suscita momentos preciosos para o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para o processo de desenvolvimento humano, visto que esse movimento de compreensão mobiliza estratégias de ordem sociocognitiva, interacional e textual (KOCH, 2002).

Desse modo, compreendemos que quando a leitura fica desvinculada do conceito de compreensão de mundo (FREIRE, 1988), de reflexão de si e da realidade, ou seja, quando ela é vista apenas como um ato mecânico de decodificação, deixamos à margem as práticas culturais de uso da língua que fundamentam e dão sentido à leitura.

Tomar a leitura e a compreensão como campos dissociados em sala de aula resulta em atividades estéreis com resultados ínfimos para a reelaboração dos sentidos e, por isso, sem relação com a vida vivida. O potencial que as situações de leitura e compreensão têm de provocar mudanças na forma como os sujeitos percebem a si, os outros e o mundo só é plenamente exercido, em nossa percepção, a partir do estímulo ao posicionamento do leitor em relação ao autor do texto, nas atividades de leitura pautadas nas necessidades e interesses das pessoas, visto que essa atividade de interlocução compreende “por parte do interpretador (leitor/ouvinte) uma participação ativa na construção do sentido, por meio da mobilização do contexto [...], a partir de pistas e sinalizações que o texto lhe oferece.” (KOCH, 2002, p. 19)

Não é raro que as rodas de leitura, teatrinhos, contação de histórias, sejam ações voltadas para outros fins, que não a fruição de um ambiente de fantasia e de ludicidade, mas direcionadas por princípios didáticos que sacrificam o prazer da leitura em nome do ensinamento moral.

A questão que se inscreve não é negar o potencial que a literatura carrega de ensinar sobre coisas específicas, mas problematizar o uso que a reduz a veículo de outros conhecimentos, a instrumento de alfabetização¹, quando ela mesma tem uma mensagem a veicular e uma função a desempenhar na escola, que se relaciona ao desenvolvimento de *self* na relação com o patrimônio cultural que a literatura representa. Platzer e Mariz (2012, p. 122) consideram que:

¹ Aqui contrapomos o termo alfabetização à noção de Letramento, compreendendo este último como um processo que extrapola a decodificação da língua como processamento cognitivo (KLEIMAN, 1995). Segundo Kleiman (2008, p. 290), os estudos sobre letramento “defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita”.

a educação infantil se configura como uma etapa de escolarização fundamental para o desenvolvimento global da criança. Nesse contexto, podemos afirmar que há diversos conhecimentos que devem ser contemplados nas atividades diárias com os educandos que frequentam esta primeira etapa da educação básica. Entre tais conhecimentos, enfatizamos as práticas de leitura.

Sendo assim, entendemos que a partir da atividade de contação de história e de leitura propriamente dita, vamos instituindo as crianças em situações de construção do próprio *self* e de sua visão de mundo, em uma ação leitora mais efetiva, evidenciando as transformações proporcionadas pela a compreensão ativa do que é lido. Compreensão ativa, no sentido bakhtiniano, compreende o registro de uma contra palavra como numa réplica de um diálogo (BAKHTIN, 2003). Para esse estudioso, a língua

não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN, 2004, p. 172).

Sendo assim, a compreensão da língua se dá por intermédio do processo de responsividade ativa nas relações interacionais. Bakhtin (2004) entende a compreensão como ativamente responsiva. Para ele,

compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. (BAKHTIN, 2004, p. 137)

Desse modo, para o desenvolvimento deste estudo, partiremos de duas questões fundamentais: como as práticas de leitura podem ser alinhadas às considerações do *self* visando ao favorecimento da compreensão? Como as práticas de leitura na escola podem ser desenvolvidas considerando-se a responsividade de alunos/as como elemento essencial do processo de ensino-aprendizagem da ação leitora?

Assim, a seguir trataremos da noção de leitura literária em sala de aula e da necessidade de uma contextualização dessa prática e consideração da construção do *self* a ela associada. Trataremos também da perspectiva bakhtiniana de responsividade, entendendo esse fenômeno na pluralidade de vozes que o envolvem, associada à noção de letramento literário, que tem uma relação diferenciada com a escrita como veremos mais adiante.

Leitura e compreensão em ambiente escolar

Retomamos Freire (1988, p. 18) quando esse assevera que a “a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto e feita no sentido de memorizá-la, nem é leitura real nem dela, portanto, resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala.”

Há diferentes visões sobre o sentido no texto e, em resumo, podemos citar as teorias ascendentes e as descendentes (LEFFA, 1999). Aquelas entendem que os textos contêm um único sentido que será decodificado e reproduzido e, nessa perspectiva, estão no campo das que partem dos significados pontuais das palavras para a compreensão do sentido que é único. Elas entendem o sentido numa perspectiva ascendente de leitura, do texto pelo leitor. Mas há teorias que estabelecem o sentido contrário, são as chamadas descendentes. Nestas os sentidos são antecipados por cargas conceituais e experienciais, do leitor para o texto. Nesse campo das teorias apenas o contexto situacional, cognitivo, social, definem o sentido, pois consideram que as palavras possuem diversos significados que encontram seu sentido no leitor. Numa perspectiva interacional, esses encontros são partilhados e o autor inscreve-se através do texto numa relação com o leitor. O leitor, por seu lado, ativando seu conhecimento de mundo, dialoga com o autor numa complexa relação de construção de sentidos que pode ser mais ou menos aproveitada para resultados mais eficientes, visando a uma convivência humana mais cidadã.

Dessa forma, o movimento do leitor em relação ao que é lido é tão importante para a compreensão do enunciado quanto o próprio texto. Por essa relação ter uma margem de diferenciação, de sujeito para sujeito, e também pela preocupação que emergiu entre os escritores de não mais buscar homogeneizar as vozes presentes na obra, o mesmo texto pode ter vários sentidos. No entanto, nos momentos de ensino que envolvem leitura os professores ainda buscam, por vezes, um tal sentido único a ser reproduzido para sinalizar uma compreensão do texto.

Desde a educação infantil, por exemplo, a prática da contação de histórias está presente e já manifesta essa necessidade de compreensão do sentido (único) do texto. Em uma análise histórica da literatura infantil, Coelho (1991) afirma que as crianças são os seres que mais foram submetidos às exigências de reprodução de um sentido único da história contada: a moral da história, o sentido que o adulto considera correto, o sentido que visava ser ensinado naquele momento. Esse movimento de caça a um sentido, de certa forma, vai estabelecendo uma ruptura na relação interacional que o texto poderia possibilitar. Não se trata, portanto, da construção de uma compreensão, mas na descoberta de um sentido já previamente cooptado para aquele texto. Esse movimento vem atrelado ao desejo de controle dos sentidos que pode estar relacionado ao controle dos sujeitos na sociedade. A ação leitora da compreensão, por sua vez,

requer dos interactantes do processo uma partilha de sentidos, uma consideração do sentido a porvir, que pode ser apresentado pelo outro e pode, através do aspecto interacional, fazer sentido para construções de novos *self*. A compreensão seria, nesse aspecto, construção coletiva, que extrapolaria a intelegibilidade e talvez a interpretação mais superficial de um texto.

Orlandi (2002), nesse ínterim, estabelece a diferença entre as noções de inteligibilidade, interpretação e compreensão, e achamos pertinente discorrermos sobre essa diferença para problematizar em que eixo poderíamos situar um trabalho mais interativo e crítico em sala de aula. Abaixo, apresentaremos essa diferença entre as noções para, a partir delas, retomarmos a compreensão do que seria para nós a ação leitora.

Orlandi (2002) propõe discutir a noção de leitura numa perspectiva discursiva, sob o olhar dos aspectos interno e externo. O aspecto externo se refere a questões relacionadas ao ensino dessa prática e o interno à compreensão desse “mecanismo” em funcionamento (ORLANDI, 2002, p. 58). A ação leitora seria, portanto, o resultado obtido por esse mecanismo, atrelado a todo o processo do qual ele fez parte. Para a autora, a leitura nos inscreve como participantes do processo sócio-histórico de sentidos e é nesse ponto especificamente que retomaremos as noções de inteligibilidade, interpretabilidade e compreensão, considerando-as, em contrapartida, como visões dos mecanismos de leitura que possibilitam a discussão do que chamamos de ação leitora².

No estado de Inteligibilidade, segundo a pesquisadora, o sujeito tem a possibilidade de saber se o que foi dito/lido faz parte de sua língua (ou de uma outra que ele esteja estudando), pois o “legível é exterior” (ORLANDI, 2002, p. 69), e o sentido apreendido é aquele que está “lá” na exterioridade linguística, independentemente do contexto. Na prática, um contato de leitura dentro dessa concepção é o resultado do reconhecimento de que a língua está sendo utilizada, mas, mesmo reconhecendo e até silabando, o sujeito não consegue ressignificar o lido numa situação enunciativa.

Na prática da educação infantil, a ação leitora, nesse campo, é o do reconhecimento e constatação muito ligada à técnica do saber ler como silabar as palavras, ler palavras soltas ou agrupadas em frases e repeti-las. Nesse sentido, a

² Apesar de nos basearmos nas reflexões das categorias trabalhadas pela autora, não nos deteremos na perspectiva da análise discursiva empreendida por ela em seu texto. Consideraremos, em nossas reflexões, a perspectiva dialógica do self e da análise discursiva dentro do paradigma dos estudos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006).

atmosfera da atividade leitora é a da capacidade/incapacidade de ler como técnica, atreladas às representações sociais da valoração positiva do ato de ler. Esse estágio fundamental para uma ação leitora da compreensão deve ser estimulada como processo “natural” de um *continuum*. No entanto, a escola espera do aluno um comportamento de letrado desde o início do seu processo e, muitas vezes, a construção de práticas de leitura em sala de aula visa apenas a internalização de uma prática decodificadora, como já dissemos.

Já com a Interpretação, o leitor não extrapola a linearidade do dito, ou seja, sua leitura fica restrita à superficialidade textual/discursiva mesmo que as interprete segundo algumas conexões que possa vir a fazer. A criança pode fazer relações transfrásicas (de causa – consequência, por exemplo). A ação leitora, nesse sentido, é mera constatação de ações relatadas fora de si, realizada pelo leitor que não se constitui como partícipe da memória relatada. Ele também não subentende sentidos, nem constrói posições a partir de sua leitura de forma a se tornar ativo. Os significados, nesse tipo de leitura, estão objetivamente na explicitude textual do que se lê. A partir de Orlandi (2002, p. 73), consideramos, por fim, que a ação leitora da interpretação estaria no nível do repetível porque o intérprete não desconstrói necessariamente o que lê.

No estado de compreensão, o sujeito utiliza-se de recursos construídos ao longo de uma prática leitora de mundo (FREIRE, 1988) e atinge o fazer leitura sob pontes de significações diversas, empoderando-se com o olhar de diferentes nuances que extrapolam a cor que lhes apresentam na superfície. Consideramos que o sujeito se apossa de uma condição gestacional de significados. Essa metáfora expressa bem a ação leitora do estado da compreensão, pois o leitor, através de sua concepção de mundo e não apenas no que está na explicitude do dito, apreende a enunciação como um ato em que houve um sujeito autor que escreveu, em determinado contexto micro e macro histórico, a partir de leitores previamente pensados e incluídos como imagens interlocutoras na sua produção e com marcas linguístico-discursivas que possibilitam a busca permanente de outro significado (metaforicamente os nascimentos do estado gestacional). Essa visão resulta em um posicionamento de ação leitora como processual.

A ação leitora no movimento da compreensão é o de correlacionar conhecimentos de mundos prévios e empreender sentidos a partir deles, visto que sua ação é uma ação de descoberta e revisão de sentidos além dos mobilizados pela interpretação. O sujeito torna-se autor do que constrói e é responsável pela organização

de um pensamento sobre o que leu. Mas, diferentemente do leitor da interpretação, sua ação é orientada pela concretude de materialidade linguístico-discursiva em vários níveis que funciona como ancoragem de uma decisão autoral de ação leitora. Essa ação orientada de leitura implica o reconhecimento do leitor como ativo e inscrito na busca de sentidos autorizados pelas marcas autorais de quem registrou intenções discursivas no texto, em determinado tempo e espaço, a partir de possíveis leitores e com determinados objetivos. Essa condição é definida na EJA como o estado de questionamento e de tensão.

A relação entre a concepção de leitura e suas implicações para o ensino da língua materna há muito tem sido discutida, pois é através dela que se norteiam os conhecimentos dos estudantes e, por conseguinte, a prática pedagógica dos/as docentes. É importante entender que a promoção do aprendizado deve considerar as etapas que pensadas pelo docente requer seleção de certos aspectos a serem trabalhados. Souto Maior (2018, p. 136), nesse sentido, destaca duas problemáticas no ensino da língua, a saber: uma crença de que há um modelo ideal a ser seguido, mas nunca alcançado e a não consideração de que o aprendizado da língua, dos sentidos da linguagem, requer etapas que podem ser pensadas para serem atingidas gradativamente e por meio de metodologias específicas. A ancoragem no sentido compartilhado, no caso do trabalho com a leitura é fundamental. A construção coletiva de significados, com a socialização de saberes numa sala de aula, no momento das discussões sobre determinada leitura é tão ou até mais importante que a decodificação em si. Sem querer determinar gradação de valores, como entender o mundo se o próprio entendimento sobre ele é silenciado no contexto de leitura? É preciso considerar o que se sabe para que se possa avançar no conhecimento. Essa zona de sentidos dados é basilar para a construção de novos sentidos.

Não obstante, essas concepções também atravessam a constituição da história do *self* como ser social e interactante das ações de sala de aula. E é nesse sentido que essa discussão nos surge como representativa em um contexto em que muitas vezes o sonho da criança matriculada restringe-se ao “aprender a ler e a escrever” como ação efetiva e única de decodificação, inteligibilidade e interpretação.

Por fim, retomando o que foi dito até então, as ações leitoras podem partir do reconhecimento e constatação muito ligada à técnica do saber ler, passando pela mera constatação de ações relatadas fora de si até a prática de construção de conhecimentos

de mundo como ação de descoberta e de revisão de sentidos. Nesse ponto não queremos nos aprofundar nessa tríade de Orlandi, mas é mister entendê-la como respondendo a diferentes perspectivas quando se configuram como objetivos de ensino diferentes.

Em resumo, se o objetivo da leitura é “vozejar” o código e o processo de ensino centra-se na melhor condução prosódica desse ato (sem gaguejos, com entonação apropriada ao espaço etc.), temos um objetivo de ensino centrado na mecanização, na reprodução de sentidos já dados. Por outro lado, se entendemos que o objetivo da leitura é estabelecer vínculos de significados, construir entendimentos sobre o contexto e estimular o pensamento sobre implicações dos sentidos, estabelecendo, desse modo, a possibilidade de transformação e desenvolvimento do *self*, então estamos no campo da leitura como compreensão.

Nesse sentido, leitura é tradição e renovação; é reprodução e produção de ideias; é desvelamento e surgimento de outras compreensões. Em todo caso, a prática de leitura em si se institui, ao mesmo tempo, como técnica individual e como desenvolvimento pessoal coletivo, em níveis diferenciados de ações, pois se trata de um estado desejado para a alocação de sujeitos no que denominamos de sociedade letrada.

Assim, cada sujeito, com suas histórias de vida e compreensões de mundo, pode ressignificar o *self* ao implicar suas leituras na vida. O ato de leitura como ação no mundo, nesse sentido, é sustentado pela forma como o *self* se constitui através da alteridade. Nesse sentido, Bakhtin (2003, p. 21) afirma que

Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e formar uma só pessoa.

Esse sujeito bakhtiniano, ao mesmo tempo, não se confunde com o outro nem com a sociedade mesma. Mesmo na coletividade ele é um alguém que existe como sujeito, um sujeito “uno” (BAKHTIN, 2010) no outro, por estarem em um diálogo constitutivo. A ação leitora se constitui como uma atividade processual na apreensão de sentidos e na construção do *self* que, para nós, é de constituição sempre lacunar a ser complementada com outras leituras empreendida por este *self* no mundo. Nesse sentido, o que é lido em determinada ação leitora é também, a todo tempo, posto à prova e rearticulado com outras ideias.

Leitura literária e construção do *self*

Consideramos a leitura como o processo de construção e reconstrução dos significados e sentidos, como ação leitora da compreensão, como já expusemos anteriormente. Essas construções são referenciadas nos grupos sociais do qual fazemos parte e que, simultaneamente, fazem parte de nós.

Para o desenvolvimento dessas reflexões é importante compreender leitura como ato político e não dissociado do contexto vivenciado³. A esse respeito, Bakhtin (2007, p. 11) considera que “nenhum ato do homem integral, nenhuma formação ideológica concreta (o pensamento, a imagem artística, até o conteúdo de um sonho) pode ser explicada e entendida sem que se incorporem as condições socioeconômicas” (BAKHTIN, 2007, p. 11). Assim, as práticas de leitura em sala de aula carregam valores ideológicos e culturais tanto implícitos quanto explícitos que estão articulados a questões econômicas, sociais e, num sentido mais amplo, políticas, que orientam desde a escolha dos textos literários utilizados, a forma como serão utilizados, até seus objetivos.

O ato de leitura e compreensão jamais é neutro e os impactos que acarreta e exerce na vida dos leitores nos permitem afirmar que esse ato também nunca é destituído de consequências sociais e econômicas. Não é neutro porque, embora os significados estejam “na mente”, eles têm sua origem e adquirem valor na cultura e na sociedade em que emergem, refletindo tanto a dimensão individual, a história do *self*, quanto os modos culturais de estruturação e interpretação da realidade social.

Assim, a produção de sentidos opera uma construção de realidades, na dimensão pessoal esse movimento atua modificando formas anteriores de pensamento e também reconfigurando o modo como os indivíduos se posicionam na interação. Essa afirmação pode ser conflituosa aos olhos de adeptos das versões canônicas de indivíduo, mas é profundamente interessante para os que compartilham da perspectiva de um *self* entendido como posicionamento, construído através das diversas vozes sociais e transformado no processo de negociação de sentidos.

Para introduzir a noção de *self* como posicionamento, precisamos, primeiramente, tecer considerações sobre as relações entre pensamento e linguagem e seus impactos para o desenvolvimento humano. Para tanto, partimos da abordagem

³ Segundo Freire (1988, p. 26), do “ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”.

histórico-cultural dos processos psicológicos, que tem como principal representante o autor soviético Vygotsky (1998; 1999; 2001), para compreender a importância da linguagem na constituição dos processos psíquicos distintivamente humanos. Os estudos de Vygotsky demonstraram que os impactos da mediação simbólica sobre o psiquismo humano são de tal ordem que se verificam verdadeiros saltos ontológicos no desenvolvimento da criança quando esta adquire a linguagem (oral e escrita) no seio das práticas socioculturais em que está inscrita.

De forma semelhante, Bakhtin (2011) afirma que vivemos em um mundo de palavras dos outros desde o nosso nascimento e nos formamos enquanto seres sociais na medida em que nos apropriamos dessas palavras tornando-as nossas e, simultaneamente, nos afastamos delas para nos diferenciarmos. Nesse sentido, compreendemos o processo de emergência de *self*, sempre e necessariamente, em relação com a alteridade, nas interações sociais mediadas pela linguagem. Nessa perspectiva, a ideia de consciência individual é um *contradictio in adjecto*, sendo a consciência percebida, literalmente, como “conhecer com” (o outro), um processo que emerge no terreno interindividual.

É importante ressaltar que, ao adquirir e desenvolver nossas capacidades na linguagem, não apreendemos apenas o sistema linguístico, no sentido estrito do termo, pois a linguagem, como fenômeno que emerge do diálogo, é firmemente situada na história da sociedade e da cultura, sendo, em última instância, um fenômeno ideológico (BAKHTIN, 2007).

Desse modo, a linguagem exerce impactos sobre o desenvolvimento do psiquismo humano tanto por ser o instrumento mediador da consciência com o mundo, com os outros e consigo mesma (VYGOSTKY, 1999; 2001), quanto por ser através dela que aprendemos valores e sentidos ideológicos que nos orientam durante a vida e que constituem o material com que o pensamento opera. Assim como Holquist (2002) sintetiza, o processo que ficou comumente conhecido como “aprender a falar” é, na verdade, “aprender a pensar” a partir dos materiais culturais disponíveis em nossas práticas sociais. Assim, quando ampliamos, incentivamos e facilitamos o acesso aos bens culturais humanos (orais e escritos) também ampliamos a possibilidade de reflexão crítica sobre a realidade, os outros e sobre o próprio *self*.

Nesse sentido, temos uma noção de *self* que supera a concepção essencialista que permeou os estudos psicológicos durante o século XX. Percebemos o *self* não como

produto, mas como processo (sempre inacabado) de sua sociabilidade. Enquanto processo, o *self* se desenvolve historicamente em uma dinâmica de continuidade e descontinuidade, podendo, portanto, se transformar a partir das interações que estabelece com o mundo e com os outros. Essa é a perspectiva do *self* dialógico, conceito cunhado por Hermans (1999; 2001), a partir das reflexões de Willian James (1900) sobre o *self* estendido e dos conceitos de dialogismo e polifonia de Bakhtin (2005).

Na abordagem dialógica o *self* é social, mas não como o indivíduo fechado que recebe influências externas da sociedade, ele é social porque é constituído de vozes sociais que o habitam. Nesse sentido, o *self* é dialogicamente estendido a um outro independente. Definido como “uma multiplicidade dinâmica de posições do *self* relativamente autônomas em um espaço imaginário” (HERMANS, 1992, p. 28, tradução nossa), o *self* dialógico é, portanto, descentrado e constituído por diversas posições que se alternam, conversam, conflitam, etc., nas interações que estabelece. Esse movimento de se posicionar e se reposicionar na interação desencadeia estabilidade e desestabilidade no *self*, que se manifesta como continuidade e/ou mudança no desenvolvimento ao longo do tempo. A história do processo, estruturada em formato narrativo, é a linha de coesão que permite a compreensão da mudança no desenvolvimento, o fato que permite a integração de todas as nossas “versões”, possibilitando o reconhecimento de nós mesmos apesar das transformações ao longo da vida.

A narrativa criada pelo *self* a partir de suas ações de *responsividade*, chamada de sua história de vida, é essencial para a estruturação da psique humana, para compreensão das experiências próprias e dos outros, para perceber o mundo e um lugar para si nesse mundo. A narrativa é, de fato, central para percebermos as relações entre o *self* e a literatura e como o desenvolvimento se beneficia dessa relação. Pois a narrativa tanto é o modo pelo qual os seres culturais organizam e transmitem às futuras gerações seus conteúdos simbólicos, sejam ensinamentos, histórias ficcionais, crenças, eventos históricos, etc., quanto é a forma pela qual representamos a nossa vida e organizamos nossa experiência imediata. Bruner (2001, p. 44) afirma que “a importância da narrativa para a coesão de uma cultura é tão grande, muito provavelmente, quanto o é na estruturação da vida de um indivíduo”.

A partir dessas considerações sobre a importância da linguagem para o desenvolvimento psicológico, da alteridade na formação da consciência e da narrativa na estruturação da experiência humana, em suma, das experiências socioculturais mediadas pela linguagem na formação e desenvolvimento do *self*, consideramos que o uso da literatura em sala de aula está muito aquém de seu potencial formador, desenvolvimental e reflexivo. Pois ela ainda é utilizada amplamente sem manter relações profundas com a vida do leitor, indiferente às suas necessidades, e sem que se considere seu envolvimento, sua resposta à obra como constitutiva do ato de compreensão (LIMA, 2017).

Ao longo desse percurso argumentativo podemos perceber que o movimento do *self* de se relacionar com as obras literárias é profundamente individual, no entanto, também é notoriamente coletivo, na medida em que o próprio *self* se funda na experiência de alteridade no interior das relações sociais e que ao interagirem, autor e obra, estão firmemente referenciados em suas culturas e sociedades (LIMA, 2017). De modo que esse envolvimento único entre *self* e literatura só é possível através dos parâmetros de comunicabilidade e referências sociais que possui.

Responsividade e letramentos

A partir de Bakhtin (2011), percebemos a compreensão como a orientação ativa do *self* em relação ao enunciado. A compreensão, dessa forma, carrega em si um germe de resposta. E compreender é um ato responsivo e ativo em que o *self* relaciona a história literária à sua própria história, à história de outros e às histórias que construiu para compreender a realidade. Quando essa intertextualidade entre as histórias do *self* e as histórias literárias é incentivada e desenvolvida na escola, torna-se possível promover significados e sentidos que extrapolam o contexto educacional imediato, implicando-se na vida e, em longo prazo, nas interpretações da realidade social e cultural.

Os alunos, ao se expressarem e se situarem diante dos contextos apresentados no trabalho com a literatura, geram significações responsivas que correlacionam o que é sensível ao que é inteligível. Nesse momento, essas instâncias são de responsividade, já que cada enunciado deve ser considerado antes de tudo como “uma ‘resposta’ aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2003, p. 297). Podemos entender, como Souto Maior e Lima (2012, p. 398), que

Nesse sentido, uma palavra, uma frase ou até uma sequência de frases constituem a enunciação que, compreendida como uma réplica do diálogo social dá conta da interação entre os sujeitos. Mas essa palavra ou grupo de palavras só são enunciados, dotados de tema e significação, quando se configurarem como signos ideológicos. Um signo, para Bakhtin (2004), é todo produto ideológico, construído histórico e socialmente, que faz parte de uma realidade (natural ou social) que a reflete e a refrata além de possuir um significado e remeter a algo situado fora de si mesmo (*unienakhodimost*).

Isso se dá porque o ser se forma nas relações que estabelece com os outros e a literatura é também uma forma de comunicação ideologicamente marcada entre leitor e autor através do texto. Nesse diálogo, em que leitor e autor se endereçam mutuamente e alternam posições, tanto o *self* utiliza de suas próprias experiências para compreender a obra, quanto utiliza das experiências veiculadas na literatura para refletir sobre a própria experiência. Esse movimento de relacionar a vida com a literatura é, portanto, profundamente transformador tanto para o *self* quanto para a obra. Esta passa a ter sentidos diferentes para cada pessoa que se relaciona com ela e também para a mesma pessoa ao longo do tempo. Nessa mesma medida, uma “mesma obra” suscita experiências e narrativas diversas nos *self* e se inscreve em diferentes momentos, conflitos, situações, etc., das pessoas.

Nesse sentido, as discussões que foram tecidas oferecem subsídios teóricos e práticos para retomar os discursos sociais referentes ao processo de leitura e compreensão relacionado ao desenvolvimento cognitivo, social e cultural do leitor. A consideração desses conceitos, a partir de demandas contemporâneas, pode promover redefinições de encaminhamentos de ensino e, conseqüentemente, a recondução de práticas significativas com a linguagem no trabalho de sala de aula.

Diante da importância do letramento nas práticas da sociedade moderna e de como essas práticas vêm se associando a outras demandas resultantes de novas relações digitais, esse conceito vem sendo amplamente estudado e utilizado como referência quando se fala em aprendizagem significativa da escrita em sala de aula. Uma vez que apenas a tecnologia da decodificação não assegura os sujeitos a se tornarem efetivamente atuantes nas cada vez mais complexas relações sociais e culturais em que estão envolvidos, o conceito de letramento ou letramentos, como sugere Street (1995 apud SOARES, 2004), tem suscitado inúmeras reflexões.

Para Soares (2004, p. 18), “letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Paralelamente à essa

perspectiva, Kleiman (1995) explica que a criança torna-se letrada quando ouve historinhas antes de dormir, bem como compreende as marcas de um texto escrito na oralidade dos pais de determinada classe social. A criança participa dos eventos de letramento desenvolvidos, primeiramente, pela família, aprendendo também uma prática discursiva letrada. Nesse sentido, uma criança pode ser letrada antes mesmo de ingressar na escola e, portanto, submeter-se ao processo de alfabetização, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes de serem alfabetizadas.

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita concebido pelas instituições encarregadas de introduzir formalmente os sujeitos na linguagem escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento enquanto prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* (KLEIMAN, 1995).

Jung (2007) traz outra concepção de letramento, desta vez, tomando por base os pressupostos teóricos de Barton (1994), discute o letramento como uma atividade social, descrevendo-o em termos de práticas e eventos sociais. Como prática de letramento, ele define os padrões culturais de uso da leitura e da escrita em uma situação particular, isto é, as pessoas trazem seu conhecimento cultural para uma atividade de leitura e escrita, definindo os caminhos para utilizar o texto escrito em eventos de letramento.

No sentido do letramento, a língua não é vista como objeto e sim como comunicação dialógica. Segundo Bakhtin (2005, p. 183), é essa comunicação dialógica que constitui o “verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda vida da linguagem, seja qual for seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística etc.), está impregnada de relações dialógicas”.

Enquanto que o *letramento literário* é definido como uma prática social de leitura e escrita que envolve a literatura, um “processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). A noção de letramento literário faz parte da expansão do uso do termo letramento como plural, mas, segundo Souza e Cosson (2011, p. 102), ao contrário dos outros letramentos, “o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular.” Eles distinguem três aspectos dessa diferença:

Em primeiro lugar, o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em

palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006b, p. 17). Depois, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar. (SOUZA E COSSON, 2011, p. 102)

Assim, mais importante do que definirmos o que deve ser feito em sala de aula, como uma nova fórmula que substitui o antigo modelo de alfabetização, é necessário que os/as próprios/as professores/as se apropriem das reflexões sobre linguagem, cognição, dialogismo e produção de sentido, e problematizem o modelo que desconsidera as significações do estudante em benefício de um sentido a ser alcançado, para que assim possam, eles mesmos e considerando suas próprias especificidades, desenvolver metodologias para o uso da literatura em sala de aula que privilegiem o diálogo com as situações reais da vida e, necessariamente, as vozes dos alunos, suas opiniões, reflexões e posicionamentos. Para que, assim como o narrador onisciente cedeu espaço a outros tipos de narrativa na modernidade, o professor como figura que detém o saber e a palavra na sala de aula também possa ceder o lugar a outros protagonistas, atores e autores de suas/nossas histórias.

Para Souza e Cosson (2011, p. 102), “o letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz.” Segundo esses autores, essas respostas só podem ser obtidas quando examinamos os detalhes do texto, configurando seu contexto e inserindo a obra em um diálogo com os outros textos. Adiante finalizamos por ora essas reflexões a guisa de conclusões sobre o que apresentamos no artigo.

Considerações finais

Ainda podemos observar diversos problemas relacionados à falta de preparação para lidar com a prática de leitura em sala de aula. A atividade de leitura, quando solicitada em sala de aula, resulta, muitas vezes, apenas na “correção”, de ordem ortográfica, de palavras e/ou na revisão prosódica, entendidas, ambas as ações, como mera “limpeza” da leitura. Ainda, a leitura pode ser utilizada como meio de avaliação do uso da norma culta, seja na educação infantil, fundamental (menor e maior), ensino médio e até mesmo no superior. Por fim, às vezes, a discussão pode extrapolar a constatação de conhecimentos da estrutura da língua, mas ficar no campo da interpretação do que é dito na superfície textual. Essas possibilidades não atingem a

possibilidade mais plena do funcionamento da leitura como ação leitora no mundo, estimulando cidadãos a operar nas relações sociais imediatas e mediatas com responsividade na (re)construção do *self*, atualizando-o no contexto. Segundo Souza, Corti e Mendonça (2012), a escola precisa estar em movimento, a serviço da reflexão sobre o mundo e sobre o lugar desses estudantes no mundo e “deve servir para que [os sujeitos] possam se movimentar com mais autonomia diante dos desafios e visões sobre si mesmos e sobre o que os cerca.” (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 35).

Dentro desse contexto complexo é importante incitarmos a reflexão sobre atividades que propiciem a convivência com a história de maneira a estimular a prática significativa da leitura em ambiente escolar. Entendemos como prática significativa de leitura a ação e, por isso, produzir é, antes de tudo, se co-apresentar como ser no mundo. Na escrita, os sujeitos manifestam-se e registram sua resposta à expectativas em relação aos sujeitos com o quais se relacionam discursivamente. Esses, por sua vez, serão interlocutores diretos e indiretos nos discursos.⁴ A partir da interlocução estabelecida ou, melhor dizendo, da representação que essas interlocuções têm no sujeito que escreve, é que esse registra o seu dizer.

Esses sujeitos, ao se expressarem diante dos acontecimentos da língua, geram uma significação que correlaciona o que é sensível ao que é inteligível e, nesse momento, essas instâncias são de responsividade, já que cada enunciado deve ser considerado antes de tudo como “uma ‘resposta’ aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta”. (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Quanto ao processo de letramento literário, esse passa necessariamente pela construção de um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e estimulação da criança em relação à leitura das obras, respeitando suas diferenças e posicionamentos. Nesse espaço é interessante que se estimule não somente a leitura como também a socialização das experiências de leituras de livros, enfatizando a discussão e compreensão dos conflitos presentes nos textos literários correlacionados com experiências.

⁴ Nesse sentido, Bakhtin diz que “Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*. À diferença das unidades significativas da língua – palavras e orações –, que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor (e, respectivamente, expressão, do que já falamos) e destinatário.” (BAKHTIN, 2011, p. 201).

Ressaltamos também que a reconstrução das atividades com a literatura em sala de aula passa necessariamente pela reflexão teórica e prática. Nesse sentido, é essencial para a formação de professores como mediadores de leitura e formadores de leitores que, primeiramente, seja constatada a necessidade e a importância de uma ação pedagógica que, nas séries iniciais, possibilite a todas as crianças a participação em práticas sociais de letramento, para então identificar a leitura como processo em que, mediado pelo professor, os alunos atuam como sujeitos que produzem significados e sentidos.

Consideramos, neste artigo, a relação intrínseca e a necessidade de reflexão teórica acerca da ação de ler em sala de aula e as constituições dos sujeitos envolvidos nesse processo. Propomos também uma forma diferente de conceber a literatura, a produção de sentido, o desenvolvimento da linguagem escrita pela criança e sua relação com as obras literárias. Enfim, atuamos com um novo olhar sobre a relação da criança com a literatura, que se fundamenta na valorização das experiências do *self* para a produção de sentido da obra literária, em que se atribui para essa relação um papel relevante para o desenvolvimento humano.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. 2. ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. *Problemas na poética de Dostoievsky*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2005.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V.N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.
- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Trad. Marcos Domingues. Porto alegre: Artmed Editora, 2001.
- COELHO, N. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indoeuropeias ao Brasil Contemporâneo*. 4. ed. rev. São Paulo: Ática, 1991.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- HERMANS, H.; KEMPEN, H. J.; VAN LOON, R. J. *The dialogical self: Beyond individualism and rationalism*. *American Psychologist*, v. 47, n. 1, p. 23-33, 1992.

Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&uid=1992-19900-001>>. Acesso em: jun. 2017

_____. *Dialogical Thinking and Self-Innovation*. *Culture & Psychology*. v. 5, n. 1, p. 67-87, 1999.

_____. *The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning*. *Culture Psychology*. v. 7, n. 3, p. 243-281, 2001.

HOLQUIST, M. *Dialogism: Bakhtin and his world*. 2. ed. London and New York: Routledge, 2002.

JAMES, W. *Principles of Psychology*. New York: Holt, 1890.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREA, Djanev Antonucci; saleh, Pascoalina Bailon de Oliveira. (Org.). *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de Língua Materna. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

LEFFA, V. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: ____; PEREIRA, Aracy. (Orgs.) *O ensino de leitura e produção: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999.

LIMA, Lara Rani Souto Maior Siqueira. *Self e Literatura: considerações sobre o desenvolvimento na educação de crianças*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Cognitiva. IP/UFAL. 2017.

PLATZER, Maria Betanea & MARIZ, Arnaldo Dias. Práticas de leituras na educação infantil: ênfase no trabalho do educador. *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista v. 8, n. 12 p. 115-128, jan.-jun. 2012.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-107.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia; LIMA, Antonio Carlos. Responsividade e discursos envolventes: observando o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. *Eutomia*, Recife, v. 2, p. 394-413, 2012.

____; EMILIANO, Alexandre Ribeiro. A sala de leitura e produção de textos como espaço dialógico: ethos, polifonia e discurso envolvente. *Diálogo das Letras*. v. 1, 2012.

____. Os saberes docentes e as constituições de Ethos no Pibid/Letras-Português: discursos envolventes e a ética discursiva. In: FIGUEIREDO, Francisco J. Q.; SIMÕES, Darcília. *Contribuições da Linguística Aplicada para a educação básica*. Campinas, SP: Pontes, 2018.

VYGOTSKY, L. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.