

## EPISTEMOLOGIA, EDUCAÇÃO E LITERATURA: CONHECIMENTOS PARA O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA

Regina Lúcia da Silva NASCIMENTO<sup>1</sup>

**RESUMO:** Neste trabalho são traçadas noções relacionadas à epistemologia, à educação e à literatura, alicerçadas em Freitag (1986); Morson (2008); Goulemot (1996); Lajolo (2000); Tardif (2000); Bakhtin (1999), Barbier (2002); Gamboa (2007), com o objetivo de destacar a relevância desses conhecimentos na prática do professor no processo ensino/aprendizagem de leitura literária. Cabe ao professor, na condição de mediador, viabilizar a interação autor/texto/leitor na construção dessa leitura. Na ação de ler, condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas entram na construção de sentidos. A seguir apresenta-se um breve estudo ancorado em recortes da obra "Paisagem" de Lygia Bojunga Nunes, para evidenciar por meio da atuação de Lourenço, personagem da narrativa, o papel da interação no ato de leitura e na elaboração de um sentido para o texto literário.

**PALAVRAS-CHAVE:** Epistemologia. Educação. Literatura. Interação.

**RÉSUMÉ :** Dans ce travail seront abordées des notions relationées à l'épistémologie, à l'éducation et à la littérature, fondées sur Freitag (1986); Morson (2008); Goulemot (1996); Lajolo (2000); Tardif (2000); Bakhtin (1999), Barbier (2002); Gamboa (2007), avec l'objectif de mettre en relief ces connaissances à la pratique du professeur dans le processus d'enseignement/apprentissage de la lecture littéraire. C'est au professeur, dans la condition de médiateur, viabiliser l'interaction auteur/texte/lecteur à la construction de cette lecture. Dans l'action de lire, des conditions sociales, culturelles, historiques, affectives et idéologiques entrent dans la constructions des sens. Suivi de la présentation d'une brève étude ancrée en extraits de l'oeuvre « Paisagem » de Lygia Bojunga Nunes, pour mettre en évidence par la mise en scène de Lourenço, personnage du récit, le rôle de l'interaction dans l'acte de la lecture et dans l'élaboration d'un sens au texte littéraire.

**MOTS-CLÉS:** Épistémologie. Éducation. Littérature. Interaction.

## INTRODUÇÃO

Face às transformações ocorridas nos últimos tempos, pensar a formação docente tem exigido uma profunda reflexão sobre o cotidiano do professor na sala

<sup>1</sup> Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Doutoranda em Educação pelo [Programa de Pós-Graduação em Educação](#) da Universidade Federal do Uberlândia. Atualmente professora Adjunto I da Universidade Federal do Amapá. E-mail: [relusi.nascimento@gmail.com](mailto:relusi.nascimento@gmail.com)

de aula, no intuito de apontar a necessidade da constituição de um profissional que seja capaz de fazer parte de uma sociedade tão complexa e diversificada que requer aprendizagem eficaz e contínua ao longo da vida.

De certa forma, isso tem causado expectativas entre os professores, uma vez que tal tarefa requer a revisão de ideias, de ideais, de valores e de procedimentos constituídos ao longo da história de sua formação pessoal e profissional. Essa formação fixada num determinado tempo, ou contínua do professor, manifesta-se na trajetória de suas ações pedagógicas na sala de aula, a partir do conhecimento construído em temporalidades diferentes.

Nesse aspecto, na tessitura desse texto, são evidenciadas algumas considerações teóricas ligadas à epistemologia, à educação e à literatura com o propósito de que elas sejam utilizadas pelo docente para refletir sobre os seus saberes profissionais e os seus significados na ação que assumem ao ensinar a leitura literária no contexto escolar.

## EPISTEMOLOGIA

Na perspectiva de Gamboa (2007), epistemologia é uma palavra que designa a filosofia das ciências, porém com um sentido mais preciso. Não se trata de uma teoria geral do saber ou teoria do conhecimento, que seria objeto da gnosiologia; nem é um estudo dos métodos científicos, que seria objeto da metodologia. Nesse sentido, o autor entende que a epistemologia consiste na parte da filosofia que se ocupa especialmente do estudo crítico da ciência como produto e processo, sendo um estudo fundamentalmente *a posteriori*.

Sob esse tipo de abordagem, é possível verificar a diversidade de direções que o estudo sobre os problemas epistemológicos da pesquisa científica tem tomado. Torna-se assim necessário evidenciar as categorias que delineiam o pensamento de cada pesquisador ao olhar a questão.

Gamboa diz que, a partir do Círculo de Viena ocorrido em 1927, surgiu um grupo de estudiosos que se ocupou profissionalmente do caso. A título de exemplo destacam-se alguns nomes de pesquisadores representativos de cada categoria

epistemológica. No que se refere à categoria dos cumulativistas, fazem parte Karl Popper, ao estabelecer uma tentativa de uma metateoria do método científico, em que a “cientificidade” e a “objetividade” do pensamento teórico estão asseguradas quando são levados em conta os princípios básicos da lógica formal cartesiana, e Gaston Bachelard que, ao refletir sobre as filosofias implícitas nas práticas científicas, introduz a noção de “ruptura epistemológica”, opondo-se às tradições positivistas.

No campo das categorias não cumulativas, insere-se a presença de Thomas Kuhn, ao afirmar que a ciência não é acumulativa, uma vez que a sua evolução se deve às revoluções científicas; ou seja, a revolução científica contribui para a mudança de um antigo paradigma ou matriz disciplinar por um novo paradigma. É importante frisar que, na mudança de paradigma, incluem-se elementos extra-científicos, como a propaganda e o proselitismo de que o novo paradigma se utiliza para ganhar adeptos.

Michel Foucault, por sua vez, baseado na categoria denominada arqueologia do saber, questiona o que está por trás do exercício das ciências. Noutras palavras, Foucault questiona profundamente a autonomia das ciências e da racionalidade científica com o intuito de evidenciar a convivência delas com diferentes formas de poder. Na concepção de pesquisadores da Escola de Frankfurt, a ciência está integrada em um processo social, econômico e político.

Nesse sentido, uma prática social passa a ser marcada pela sociedade em que se situa e que reflete todas as suas ambiguidades e contradições. Sob esse prisma, a Escola de Frankfurt ao analisar a prática científica não a concebe como uma atividade neutra, mas como uma atividade vinculada aos interesses do contexto no qual tal prática está inserida onde o conhecimento e esses interesses estão interligados.

Desse modo, a epistemologia crítica tem como meta revelar essas ligações, o que leva Theodor Adorno, pensador alemão integrante daquela Escola, a contestar o privilégio do método de dar acesso à verdade e à objetividade conforme concebe Popper, haja vista que a preocupação fundamental da dialética e da teoria crítica é material e existencial. Nesse caso, a crítica passa a ser o elemento chave de todo o

processo de conhecimento, uma vez que, os objetivos e os resultados são permanentemente questionados, pois, de acordo com Adorno, não existe “cânone” para produzir conhecimento.

Assim, é oportuno destacar o entendimento de Gamboa(2007) no que tange à dialética como método que permite conhecer a realidade concreta, a partir de seu dinamismo e inter-relações, no intuito de analisar a sociedade na sua totalidade. Isso remete ao legado metodológico de Karl Marx – o método dialético materialista –, que se espalhou em diversos campos, dentre eles o da educação, ao subsidiar discussões que levam em conta as contradições próprias do sistema de ensino calcado em uma sociedade desigual.

Para conduzir essas discussões, é importante levar em conta a concepção de Marx sobre conhecimento, pelo fato de ele conceber o conhecimento como uma representação que se aproxima da realidade objetiva. Essa dimensão viabiliza a aplicação do método dialético de Marx à educação, tendo em vista a elaboração de uma representação que parte do concreto, levando em consideração a totalidade do fenômeno estudado, além de apreender a história a partir das contradições, num vir a ser de transformação. Logo, na concepção de Marx, fenômeno ou ideia não tem caráter imutável.

## EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO

Não se pode negar que a partir dos anos setenta, a preocupação crítica com a ciência em geral impôs novas tendências epistemológicas, dentre elas a pesquisa participante e a pesquisa-ação, que desenvolvem a crítica à perspectiva positivista pelo fato de essa abordagem conceber os comportamentos humanos e sociais ou sistemas de representação como objetos inanimados e distanciados do pesquisador por meio de instrumentos e técnicas de pesquisa. Essa ação leva à negação do valor de qualquer pesquisa de causas primárias ou finais, pelo fato de o Positivismo ver a história como algo inerte que não se comunica com o presente nem com o futuro; que é parte da realidade em que o homem se insere, mas só pode registrar as situações e os sucessos que indicam essa inserção num processo que já tem no passado seu começo, meio e fim.

Letras Escreve – Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Curso de Letras-UNIFAP

Vê-se nesta perspectiva que o Positivismo possui um caráter redutor do papel do homem enquanto ser pensante e crítico para um mero coletor de informações e fatos presentes nos documentos. Diferentemente, as novas tendências compreendem o conhecimento como eminentemente social, passível de mudanças contínuas, as quais demonstram claramente a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos inseridos nesse contexto.

É o caso da pesquisa-ação que, ao assumir uma atitude diferenciada diante do conhecimento, propõe ao mesmo tempo conhecer e intervir na realidade que pesquisa. Dessa forma, a articulação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador inevitavelmente faça parte do universo pesquisado, o que, de alguma forma, anula a possibilidade de uma atitude de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa.

Sob essa linha de pensamento, Franco (2005) afirma que a pesquisa-ação ganha espaço ao possibilitar uma reflexão sobre a sua essencialidade epistemológica, bem como sobre suas possibilidades como *praxis* investigativa, uma vez que os pressupostos epistemológicos caminham historicamente na direção de uma perspectiva dialética. Nesse caso, o saber produzido consegue transformar os sujeitos e as circunstâncias, a partir do momento que a pesquisa-ação contempla princípios que rompem com a perspectiva positivista da elaboração do conhecimento em educação.

Esse rompimento se dá especialmente no espaço em que a pesquisa positiva, fundada na experimentação, pensa-se neutra e autônoma em relação à realidade social. Desde sua origem, a pesquisa-ação assume uma atitude diferenciada diante do conhecimento, pois busca, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade que pesquisa.

Por esse viés, Franco compreende que há necessidade de uma metodologia de caráter formativo e emancipatório que atenda a determinados princípios denominados pela referida autora, como princípios fundantes, dentre eles encontram-se; a ação conjunta entre pesquisador-pesquisados; a realização da pesquisa em ambientes onde acontecem as próprias práticas e a criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimento crítico-

reflexivos sobre a realidade, os quais vão agir como indicativos da investigação sobre a prática educativa.

Nesse aspecto, é pertinente destacar a posição de René Barbier (2002), sobre o método em pesquisa-ação caracterizado como uma abordagem em espiral que permite uma reflexão permanente sobre a ação, isto é, o pesquisador passa e repassa o olhar sobre o mesmo objeto porque o fluxo da vida o arrasta constantemente. Dessa forma, Barbier acredita tal qual Edgar Morin (1993), que o método pode modificar seu rumo em função das informações recebidas e dos acontecimentos imprevisíveis.

Sob essa visão, Barbier examina o método em pesquisa-ação a partir de quatro temáticas: a identificação do problema, o planejamento e a realização em espiral, as técnicas de pesquisa-ação e a teorização, a avaliação e a publicação dos resultados. Ao se reportar à identificação do problema, o referido estudioso dá ênfase à dimensão espaço-tempo, por entender que toda pesquisa-ação é singular.

Na fase do planejamento, Barbier destaca a importância da solidariedade e da responsabilidade de todos os envolvidos no trabalho de investigação em que a observação participante e o diário funcionam como técnicas mais oportunas para o desenvolvimento da pesquisa que será calcada em um quadro teórico que conduzirá a discussão acerca de um problema inicial com a possibilidade de ser resolvido, “se é que pode sê-lo. Somente as pessoas a ele ligadas podem por fim afirmá-lo”, afirma Barbier (2002, p. 144).

Nesse momento é pertinente destacar a concepção de epistemologia defendida por Maurice Tardif (2000), quando trata da questão da profissionalização do ensino e da formação de professores. A proposta do pesquisador não é uma definição de palavras ou de coisas, mas de pesquisa cujo propósito é construir e delimitar um objeto de pesquisa, um compromisso em favor de certas atitudes teóricas e metodológicas, assim como um fio condutor para a descoberta de realidades. Dessa forma, Tardif entende por epistemologia, o estudo do conjunto dos saberes, ou seja, os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes utilizadas pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar as suas tarefas.

Com base no que foi dito, pensar o ensino de Literatura remete a vários questionamentos: Quem é o professor de Literatura? O que é Literatura? É possível defini-la? Qual o seu papel na formação do leitor? De acordo com Maurice Tardif (2000, p. 15), “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”. Por sua vez, a Literatura, pode ser entendida como uma das faces da linguagem marcada pela relação dialógica que permite o cultivo de espaços constantes de (re)significação, mediante o confronto autor/obra/interlocutor. Nesse sentido, a literatura, dada a sua condição artística permite “que todo potencial expressivo, imaginário e fictício, seja explorado, possibilitando formas outras de experiência na e com a realidade”.

### O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA

Mediante essa abordagem, trabalhar a leitura do texto literário em sala de aula é fundamental, uma vez que essa ação permite que ideias diferentes sejam confrontadas, que os contrastes se choquem e que o conhecimento seja construído de diversas maneiras. Assim, ler não consiste em extrair “o que o autor quis dizer”, mas saber que o sentido construído no ato de ler poderia ter sido outro ou vários, uma vez que o leitor é também autor do texto lido, num processo de constante construção de sentidos. Noutras palavras, durante a ação de ler, o leitor faz emergir a biblioteca vivida, isto é, aciona tanto as experiências pessoais, quanto os dados culturais.

Isso constitui um desafio que a perspectiva de Mikhail Bakhtin (1999) ajuda a enfrentar com a sua concepção de linguagem, como um processo de criação contínua que se efetiva na e pela interação verbal, caracterizada pelo seu aspecto dialógico. De acordo com o referido filósofo, o falante não é o detentor único e exclusivo da palavra, uma vez que o ouvinte também se faz presente de alguma forma, através de outras vozes que o antecederam, e o influenciaram no momento de sua fala.

Tal posicionamento cabe perfeitamente quando se propõe a presença do texto literário na sala de aula, com o intuito de conceder ao aluno a oportunidade de registrar a sua voz diante daquilo que leu. Sob a perspectiva bakhtiniana de linguagem, trata-se de abrir espaço para a atividade de leitura como uma ação que ultrapassa a simples decodificação, porque o ato de ler engloba uma multiplicidade de sentidos que não são, por sua vez, os mesmos pensados pelo autor da obra. No ato da leitura, portanto, o leitor *constitui* e não como poderia se pensar *reconstitui* sentidos, porque a *incompletude* que marca um texto permite que as lacunas sejam completadas pelas inferências do leitor, logo o leitor pode ser considerado como co-autor do texto lido.

Nesse itinerário, merece destaque a posição de Goulemot (1996):

Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém. Ler é, portanto constituir e não reconstituir um sentido. A leitura é uma revelação pontual de uma polissemia do texto literário (GOULEMOT, 1996. p. 108).

Ao entender a leitura dessa forma, Goulemot acredita que o sentido na leitura nasce tanto do próprio texto quando do seu exterior cultural, pois é justamente a biblioteca cultural que fornece a comparação, a medida e o tempo da intertextualidade que fundamenta a leitura, pois “o livro lido ganha seu sentido daquilo que já foi lido antes dele, segundo um movimento redutor ao conhecido, à anterioridade”, Goulemot, (1996, p. 115).

É sob essa perspectiva que o pensamento dialógico proposto por Bakhtin ganha espaço, ao fazer referências aos estudos literários, pelo fato de ele entender o diálogo, como um dos responsáveis pela construção de sentidos. Dito de outra forma, Bakhtin insiste que, para entender um autor da maneira mais rica, “não devemos reduzi-lo a nossa imagem e nem fazer uma versão pessoal dele” e mais no lugar de compreender um texto meramente “como o próprio autor o compreendeu”, devemos buscar algo “melhor”, pois a verdadeira compreensão, tanto reconhece a



integridade do texto como busca “suplementá-lo”.

Nessa direção, o leitor ao interagir com um texto, alavanca outros textos que compõem o seu acervo e promove uma inter-relação entre eles, produzindo sentidos. Essa visão de leitura pode ser corroborada pela afirmação de Lajolo (2000), a seguir:

Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. [...] em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu (LAJOLO, 2000, pp. 106-107).

Desse modo, Lajolo toma como uma espécie de imagem o poema “Tecendo a Manhã” de João Cabral de Melo Neto, poeta do Modernismo brasileiro, para confirmar o seu entendimento sobre o que vem a ser a leitura:

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos,  
se entretendendo para todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.  
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

Os versos do poema permitem concluir que os sentidos podem variar de leitor para leitor porque a “biblioteca vivida” de cada indivíduo é diferente, são “gritos”

Letras Escreve – Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Curso de Letras-UNIFAP

plurais que se cruzam na urdidura de um significado. Tal ideia traz à tona novamente o entendimento de Bakhtin, sobre a tessitura de um texto literário, em virtude de o filósofo compreender que nele, várias vozes se articulam na constituição da voz do poeta, do narrador, pois nenhum outro gênero textual apresenta um caráter polifônico-dialógico tão marcante em sua elaboração quanto o discurso literário.

Sendo assim, a palavra plural, disseminadora de sentidos, requer uma leitura também marcada pela multiplicidade. Essa posição fica nítida no dizer de Soares (1995), quando afirma que o “texto não preexiste a sua leitura, não é aceitação passiva, mas construção ativa” (SOARES, 1995, p. 95). Logo, é no processo de interação com o leitor que o texto se constitui.

Dito isso, como compreender o processo de interlocução intermediada pelo texto literário? Em primeiro lugar, é necessário levar em consideração que o ato de escrever não se dá simplesmente pela retirada de palavra de um dicionário, pois o escritor vai encontrá-la “no contexto vivo da vida”. Entretanto, quando se trata do discurso literário, essa palavra ultrapassa as elaborações linguísticas usuais, concorrendo para que esse tipo de discurso seja marcado pela transgressão durante o processo de elaboração, pelo autor/escritor.

No que tange à recepção do texto “os leitores são viajantes: eles circulam sobre as terras de outrem, caçam, furtivamente, como nômades através dos campos que não escreveram”. Essas palavras de Michel de Certeau, um historiador que também se reporta à questão da leitura, revelam que o leitor, ao interagir com o texto alheio, respeita a tessitura do mesmo, mas não o considera como um objeto cristalizado, ao contrário, o vê como uma vasta vereda a abrir rumos que permitem a multiplicação de sentidos a serem construídos. Chartier (1998) adverte que “esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura (CHARTIER, 1998, p. 77).

Com o propósito de elucidar essa discussão, situa-se a obra “Paisagem” de Nunes (1998), onde criação/(re)criação encontram-se entrelaçadas na narrativa, a partir de Lourenço, personagem que, na condição de leitor dialoga com a autora do texto. Para melhor compreensão, destacam-se as falas a seguir:

Letras Escreve – Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Curso de Letras-UNIFAP

Sou teu Leitor. Estou escrevendo Leitor com letra maiúscula de propósito: acho que ser Leitor é uma ocupação maior, e acho também que ser um Leitor se liga numa escrita do jeito que eu me liguei nos teus livros é portanto que existe uma coisa chamada afinidade, é ou não é? [...] mas não é isso que eu queria te contar é que essa noite eu sonhei com você, quer dizer, eu sonhei com uma paisagem, você não aparecia no sonho, mas o tempo todo eu tinha certeza que tudo que eu estava sonhando tinha sido escrito por você, era uma paisagem assim: tinha um campo de flor, flor branca amarela vermelha e azul, mas tudo que é flor de repente parava e começava um areão... (NUNES, 1998, pp. 9-11).

Fiquei olhando pro caderno aberto, querendo entender como é que um Lourenço que morava lá no Rio podia ter sonhado com uma paisagem que morava no meu caderno aqui em Londres. Uma paisagem que até agora só tinha feito um caminho: da minha cabeça pro caderno que estava escrevendo o conto, do caderno pra minha cabeça (NUNES, 1998, p. 15).

Compreende-se, a partir das palavras de Nunes, que a leitura só se torna possível no encontro entre a palavra escrita pelo autor no texto e as contrapalavras do leitor. Nesse processo ativo, as condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas do leitor são responsáveis pela construção de sentidos. Esses sentidos podem variar de leitor para leitor, porque o acervo que constitui o universo de cada sujeito é diferente.

Voltando-se ao texto de Nunes:

Em compensação chegou a Paisagem. Devorei logo. Piorei. Desculpa o mau jeito, viu, mas eu achei o final da tua história muito ruim. Só teve uma coisa que eu gostei: você levou o Monstrinho pra dentro do teu conto e só assim eu me livre dele. Mas em compensação agora eu vou ler pra quem? (NUNES, 1998, p. 58).

Essa fala de Lourenço, personagem da narrativa, mais uma vez evidencia que o texto só se realiza quando é lido, pois todo texto é incompleto, cheio de não-ditos que serão preenchidos pelas inferências do leitor, e Lourenço faz isso ao expressar que não gostou do final da história. É provável que outro leitor projete outra expectativa diante da obra, que vai estar de acordo com o seu acervo e a sua história de vida, e gostar do epílogo do que foi apresentado pela autora em questão.

Mais adiante:

Resolvi ler Paisagem de novo, por que será que o final do meu conto

Letras Escreve – Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Curso de Letras-UNIFAP

tinha batido tão mal no Lourenço? Fui lendo devagar, com toda atenção. Quando cheguei no pedaço que eu descrevo a paisagem e falo do barco no mar, de repente me deu a impressão que o barco estava se mexendo ( indo? Voltando? ).Firmei a vista. Vi que o barco estava vindo pra praia. E vi que tinha gente dentro. Fiquei um pouco alvoroçada, [...] esperando pra ver quem é que ia chegar.

Sento.

O barco vem vindo. Uma onda pega ele e os dois aterrissam na areia. O passageiro é o Lourenço [...]Me vê na porta e acena.

Levanto o meu braço também.

E feito coisa que não podia ser de outro jeito, o Lourenço chega perto, senta também no degrau e olha em volta.

Eu já tinha gostado dessa paisagem no desenho e no sonho, mas assim, pessoalmente, eu ainda tô achando ela mais legal (NUNES, 1998, pp. 63-64).

O encontro entre autor/texto/leitor evidenciado no excerto acima, abre espaço para uma visão de leitura que não se resume a um simples ato de decodificação. Nesse sentido, pode-se dizer que nem o leitor muito menos o escritor dominam todos os sentidos que serão construídos, por ocasião da ação de ler, pois como lembra Lajolo apoiada no poema “Tecendo a Manhã” de João Cabral, a leitura é tecida ao colocar-se em contato a história pessoal e as leituras realizadas pelo leitor e o texto.

Essa visão de leitura se aproxima da abordagem de Kramer (2000) quando trata a ação de ler como uma das modalidades da experiência cultural: “o que faz da leitura uma experiência é entrar nessa corrente onde a leitura é partilhada e onde, tanto quem lê, quanto quem propiciou a leitura ao escrever, aprendem, crescem, são desafiados” (KRAMER, 2000. p.21). Nessa direção, as palavras de Lourenço, o personagem de Nunes na obra Paisagem, são reveladoras:

[...] quando eu falo de Leitor eu tô querendo falar é de Li-te-ra-tu-ra, tá sacando Renata? Essa coisa de escritor criar um personagem e fazer a gente acreditar nele feito coisa que toda a vida a gente conheceu o cara, ou a cara, Literatura é fazer esse personagem inventado virar um espelho pra gente, é fazer a gente ficar puto da vida se o personagem faz um troço que a gente acha besteira, mas em compensação é fazer a gente entrar numa boa se ele faz um troço que a gente também quer fazer, Literatura é o jeito que um escritor descobre pra passar isso pra gente dum jeito que é só dele, e quando um dia a gente afina com o jeito dum escritor inventar, com o jeito que é o jeito dele escrever, nesse dia a gente vira Leitor dele e quer ler tudinho que o cara ou a cara escreveu, mas quando eu digo a gente eu to falando de Leitor feito eu, Leitor de letra maiúscula, e aí então, sabe Renata, a gente fica tão ligado nesse escritor que é capaz até de intuir o que que ele vai escrever... (NUNES, 1998, p.

Letras Escreve – Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Curso de Letras-UNIFAP

35).

Diante de afirmações como essas sobre a literatura, é importante refletir sobre o papel que ela poderá exercer no cenário escolar, uma vez que:

Trabalhar com a literatura na escola, mais do que transmitir conteúdos, usar um texto como pretexto ou *descansar* das atividades *sérias*, é explorar inúmeras possibilidades de compreender a realidade e de produzir conhecimento através da arte da linguagem, dialógica por natureza. A arte, o conhecimento que se dá por seu intermédio, só tem valor se leva o *outro* em consideração. Ainda que essa arte seja manifestação do *eu* e para ele esteja voltado, o *outro* é um elemento intrínseco indispensável nessa manifestação (PACHECO, 2004, p. 213).

Em vista desse posicionamento, a escola necessita de professores “muito bem preparado”, não para que despejem erudição sobre os alunos, mas que tenham noções acerca de como a aprendizagem se dá (MARIA, 2002.p. 33). SOARES, citada em PACHECO (2002, p. 214), ilustra muito bem a posição da pesquisadora, quando indica elementos imprescindíveis na leitura do texto literário, ou seja, conhecimentos e habilidades necessários para lidar com as especificidades desse gênero textual, tais como: os recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, identificação de recursos estilísticos e poéticos, dentre outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações traçadas, no decorrer deste texto, sobre a epistemologia, a educação e a literatura foram escritas com o intuito de contribuir para a reflexão do professor sobre os seus saberes e práticas pedagógicas, principalmente aquele que apresenta um texto literário na sala de aula com a finalidade de trabalhar a leitura. Além disso, o acesso aos conhecimentos aqui delineados pode representar um valioso suporte na construção da ação docente, ao possibilitar a criação de condições favoráveis à formação do sujeito leitor para além dos muros da escola, pois esse mesmo leitor vive no plano da existência concreta. Desse modo:

Cumpra a sua função a escola que é capaz de não uniformizar o modo de pensar e que seja capaz de fazer do questionamento e da criatividade a fórmula para que um novo homem seja inventado. Não

um mero repetidor de conceitos, não um simples copiador do já-feito e já-vivido, não alguém moldado para a submissão, mas um ser que traga em germe a expressão de um dinamismo voluntário e lúcido, enfim, alguém que se construa enquanto homem e assuma habitar historicamente o seu espaço, lembrando que “habitar significa deixar vestígios” (MARIA, 2002, p. 49).

Tudo isso remete à formação do leitor/literário, quer seja ele, o professor ou o aluno, quando têm a possibilidade de viver uma experiência estética, ou seja, o contato efetivo com o discurso ficcional o que poderá fazê-los vivenciar novas situações no campo existencial, social, político e educacional para tornarem-se um ser humano capaz de compreender e avaliar o que acontece ao seu redor, transformando-se. Como afirma Abreu (2002), “a leitura não é uma prática neutra”. Ela é campo de disputa, é espaço de poder (ABREU, 2002, p. 15).

Essa dimensão dada à leitura permite dizer que a prática de leitura literária poderá ser um dos caminhos para a formação de cidadãos capazes de lutar em favor de uma vida digna no meio em que vivem.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Prefácios: Percursos da Leitura. In. (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil/ FAPESP, 2002.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaso Alonso de. **Etonografia da prática escolar**. São Paulo. Campinas: Papyrus, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1999.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Editora, 2002.

BRAIT, Beth. **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio)**. Brasília, 2006.

CHARTIER, Roger (Org). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 31, n. 3, dez. 2005.

Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 11 fev. 2011.

Letras Escreve – Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Curso de Letras-UNIFAP

- FREITAG, Barbara. **A teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GAMBOA, Silvio Sanches. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.
- GOULEMOT, Jean Marie. **Da leitura como produção de sentidos**. In: MORSON, Gary Saul & EMERSON, Caryl. Mikhail bakhtin: **Criação de uma prosaística**. São Paulo: EDUSP, 2008.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2000.
- MARIA, Luzia de. **Leitura e colheita: livros, leitura e formação de leitores**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- NASCIMENTO, Regina Lúcia da Silva. **A prática de leitura literária no curso de letras da universidade federal do Amapá: algumas reflexões**. Dissertação de Mestrado.UNICAMP, 2001.
- NUNES, Lygia Bojunga. **Paisagem**. Rio de Janeiro: Agir, 1998.
- PACHECO, Patrícia da Silva. A linguagem literária: sua especificidade e seu papel. In PAIVA, Aparecida et al (Orgs). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.
- SOARES, Magda. Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino. In ABREU, Márcia. (Org). **Leituras no brasil**. Campinas. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
- TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista brasileira de Educação, n. 13, jan./fev.mar./abr. 2000. p. 5-24.
- THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1999.