



Miguilim

revista eletrônica do netli
volume 6, número 2, Maio-Ago. 2017

AS SEMENTES DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES



THE LITERARY LITERACY SEEDS IN THE SCHOOL: SOME REFLECTIONS

Cássia da SILVA
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI, Brasil
Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | AS AUTORAS
RECEBIDO EM 04/05/2017 • APROVADO EM 27/08/2017

Abstract

In the last decades, many researches and studies have been carried out in an attempt to understand how the literary reading teaching processes occur in schools and how new methodologies (often indicated by the researchers themselves) can help the teacher to constitute pedagogical tools in the development processes the taste for reading and, consequently, the formation of the student-reader. However, many school practices of reading and interpretation of literary texts have distanced themselves from their purpose, which is the formation of a student reader, as discussed by Cosson (2014) in proposing differentiated methodologies regarding the patterns present in didactic materials in an attempt to promote literary literacy in school. We share this same concern, so we propose here a bibliographical approach that deals with the theme of literary literacy and the literary text, an approach that is the fruit of research involving literacy, literature and teaching. Thus, we have as main objective to rethink the place that the literary texts must occupy in educational scope and how this place can allow that the literature assumes its function in the school that is the human formation (CANDIDO, 2014). For the bibliographical foundation of this research and discussion of literary literacy and literary reading themes, we support fundamentally in Cosson (2014), Colomer (2007), Dalvi, Rezende and Jover-Faleiros (2013) and Torres e Sampaio (2015) We refer to the PCNs. Finally, we can point out the following reflections: as professionals of Literature, we must pay attention to the importance of reading literature in the classroom and contextualizing this to the experience of the student, in order to promote literary literacy and (re) activate Feelings that only contact with literature can provide.

Resumo

Nas últimas décadas, muitas pesquisas e estudos foram realizados na tentativa de compreender como ocorrem os processos de ensino de leitura literária nas escolas e como novas metodologias (muitas vezes, indicadas pelos próprios pesquisadores) podem auxiliar o professor ao se constituírem ferramentas pedagógicas nos processos de desenvolvimento do gosto pela leitura e conseqüentemente, da formação do aluno-leitor. Entretanto, muitas práticas escolares de leitura e interpretação dos textos literários ainda têm se distanciado do seu propósito que é a formação de um aluno-leitor, conforme discutido por Cosson (2014) ao propor metodologias diferenciadas quanto aos padrões presentes nos materiais didáticos na tentativa de promover o letramento literário na escola. Compartilhamos dessa mesma preocupação, por isso propomos aqui uma abordagem bibliográfica que versa sobre a temática do letramento literário e do texto literário, abordagem essa fruto de pesquisas envolvendo o letramento, a literatura e o ensino. Assim, temos como objetivo principal de repensar o lugar que os textos literários devem ocupar em âmbito educacional e como este lugar pode possibilitar que a literatura assuma sua função na escola que é a formação humana (CANDIDO, 2014). Para a fundamentação bibliográfica dessa pesquisa e discussão dos temas letramento literário e leitura literária nos apoiamos fundamentalmente em Cosson (2014), Colomer (2007), Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013) e Torres e Sampaio (2015) e para o trabalho didático nos referendamos nos PCNs. Por fim, podemos pontuar as seguintes reflexões: como profissionais das Letras, devemos nos atentar para a importância de se ler literatura em sala de aula e de se contextualizar esta à vivência do educando, a fim de promovemos o letramento literário e (re)ativarmos sentimentos que somente o contato com a literatura poderá proporcionar.

Keywords: Literary reading. Teaching. Reflection.

Palavras-chave: Leitura literária. Ensino. Reflexão.

Texto integral

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas últimas décadas, muitas pesquisas e estudos foram realizados na tentativa de compreender como ocorrem os processos de ensino de leitura literária nas escolas e como novas metodologias (muitas vezes, indicadas pelos próprios pesquisadores) podem auxiliar o professor ao se constituírem ferramentas pedagógicas nos processos de desenvolvimento do gosto pela leitura e, conseqüentemente, da formação do aluno-leitor.

Se retomarmos as preocupações de Colomer (2007) em sua obra *Andar entre livros*, perceberemos como a autora inter-relaciona o acesso à literatura e o ensino: “estimular a leitura e planejar o desenvolvimento das competências infantis são os dois eixos da tarefa escolar no acesso à literatura” (2007, p. 11).

Se lá na Espanha Colomer já preocupava-se com o papel que a literatura assume no meio escolar, aqui no Brasil essa preocupação foi tema de obras como *Leitura literária na Escola*, que conta com oito artigos de diferentes pesquisadores que, em consenso, abordam a importância das experiências de leitura, da sociabilização dessas leituras em diferentes contextos, sobretudo no contexto escolar, e do acesso aos acervos de obras literárias, principalmente no ensino básico (DALVI, REZENDE E JOVER-FALEIROS, 2013, p. 12).

Além desse trabalho, organizado por essas três professoras já citadas, temos outros inúmeros livros em que a literatura em âmbito escolar é o tema principal. *A escolarização da leitura literária* (EVANGELISTA, BRANDÃO e MACHADO, 1999), *Ensinando a gostar de ler* (VILARDI, 1999), *Na trilha da leitura literária* (TORRES e SAMPAIO, 2015), *Círculos de leitura e letramento literário* e *Letramento literário: Teoria e prática* (COSSON, 2014) são alguns dos títulos que merecem destaque quanto à temática: leitura literária e ensino.

Esta última obra (*Letramento literário: teoria e prática*) merece aqui uma atenção especial, pois estará em foco no nosso trabalho. Cosson (2014), que dedicou 139 páginas à exploração de teorias sobre leitura literária e à prática do letramento literário, apresenta a nós, docentes, duas grandes abordagens pedagógicas que caminham ao encontro da formação do leitor em sala de aula: a Sequência Básica (SB) e a Sequência Expandida (SE).

Para refletirmos melhor sobre o ensino da Literatura, dividiremos este artigo em cinco seções:

- i. Pressupostos do letramento literário;

- ii. Repensando a leitura literária na escola;
- iii. A leitura literária e a formação do leitor que compreende;
- iv. Os textos literários no ensino de Língua Portuguesa;
- v. Considerações finais sobre a prática da leitura literária para o ensino.

Assim, teremos aqui uma abordagem bibliográfica que versa sobre a temática do letramento literário e do texto literário fruto de pesquisas envolvendo o letramento, a literatura e a escola para repensarmos o lugar que a literatura deve ocupar em âmbito educacional. A escolha desta temática deve-se ao fato da relevância e atualidade nos estudos de atividades escolares que promovam o letramento dos alunos, bem como pela importância da literatura na escola para formação do sujeito leitor.

2 PRESSUPOSTOS DO LETRAMENTO LITERÁRIO: ESTUDOS DAS PRIMEIRAS SEMENTES

No cotidiano escolar há ainda hoje uma confusão entre os significados das palavras letramento e alfabetização. A discussão gerada entre esses dois termos é realizada frequentemente, configurando-se como temáticas importantes e que devem ser bem distinguidas para o favorecimento da prática pedagógica.

De acordo com os pressupostos de Soares (2003), o termo letramento é novo no vocabulário da língua materna. Segundo ela, etimologicamente, “a palavra literacy vem do latim littera (letra), com o sufixo – cy e denota qualidade, condição, estado, fato de ser [...] Nesse sentido, literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (2003, p. 19).

Relacionados a essa definição estão alicerçados aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, cognitivos, linguísticos, seja para o conjunto social em que sejam inseridos, seja para os sujeitos que aprendem a utilizá-la.

Ainda, segundo Soares (2003),

tornar-se alfabetizado, adquirir a tecnologia de ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos (2003, p. 18).

A diferença entre letramento e alfabetização consiste no fato de que “Alfabetizado nomeia aquele que aprender a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (2003, p. 19). É preciso ir além

do ler e do escrever, ir além da alfabetização. É primordial a compreensão dos sentidos de ler e de escrever e do entendimento do que se leu e do que se escreveu.

O indivíduo letrado não é mais o mesmo tanto no sentido social quanto cultural, visto que ele passa a apreender elementos de outras culturas, outros costumes, ampliando os seus conhecimentos e habilidades. Além disso, o letramento promove uma potencialização do vocabulário em decorrência, por assim dizer, dos diversos contatos estabelecidos com várias formas de se organizar as letras. O letramento “é o estado ou a condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” (2003, p. 44). Ainda para Soares:

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta [...] (2003, p. 46).

Assim, no entendimento da autora, a alfabetização está relacionada ao ensinamento da leitura e da escrita, enquanto que o letramento transpassa o universo mecânico do ler e do escrever e caracterizam-se pelo seu aspecto de apreensão, interpretação e práticas sociais mediante essas habilidades. A alfabetização é a ação de ensinar e aprender a ler e escrever.

É essencial que existam condições para o letramento. Tanto condições socioculturais quanto econômicas. A primeira condição refere-se ao acesso à escolaridade. A segunda relaciona-se com a disponibilidade de material para a prática da leitura. Não adianta unicamente o saber ler e escrever, é preciso, *a posteriori*, gerar meios a fim de que os alfabetizados se insiram em um ambiente letrado (SOARES, 2003).

É nessa perspectiva que a ação do professor em proporcionar ao educando a prática da leitura literária, conduzida por tarefas que perpassem o ato mecânico de ler e fazem com que o aluno a interprete e apreenda habilidades leitoras mais complexas, se caracteriza, de acordo com Cosson (2013) como letramento literário conforme definido a seguir:

Na prática pedagógica, o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras, mas há quatro características que lhe são fundamentais. Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra [...] Depois, o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno

possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais [...] Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária (2013, p. 02).

Apesar de ser um termo recente, a promoção do letramento literário como prática em sala de aula é uma preocupação existente há décadas e estudada por diversos pesquisadores que até então tratavam o que nomeia-se 'letramento literário' por 'prática de leitura literária' e, ainda, quando se trata desta ação na escola alguns usam a expressão 'ensino literário'. Como exemplo de uso da expressão 'prática de leitura literária' tem-se o conceito definido por Roxele traduzido por Rezende (2013) "Na concepção da leitura como prática, como atividade: o interesse se desloca para o campo literário para os processos de produção e de recepção das obras e para os diversos agentes desse campo (escritor, edição, crítica, leitores, escola)" (2013, p. 18).

Ainda sobre as expressões que antecedem/substituem o termo letramento literário, percebe-se que Colomer (2007) aproxima a definição do 'ensino literário' à definição de Cosson (acima exposta): "... o ensino literário se caracteriza pela forte inter-relação que estabelece entre seus objetivos, seu eixo de programação, o *corpus* de leitura proposto e as atividades escolares através das quais o ensino se desenvolve" (2007, p. 19).

Dessa forma, tratar de 'letramento literário' envolve a percepção da nomenclatura atual *versus* a definição prevista deste, assim a de se atentar para o conceito desta prática nomeada por expressões como 'ensino literário' e 'prática de leitura literária' nas obras de diversos autores no decorrer dos tempos.

2.1 REPENSANDO A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: ANALISANDO AS PLANTAÇÕES

As práticas leitoras construídas pela escola fundamental repercutem diretamente no desenvolvimento do leitor, pois muitos dos alunos que convivem com classes regulares do ensino fundamental só encontram no ambiente escolar o lugar favorável para efetuar o exercício da leitura de maneira sólida, isto é, interagindo de maneira consciente com o texto escrito.

A leitura da literatura é uma das colunas da educação escolar, uma vez que é prioritariamente no contexto escolar que as habilidades de leitura e escrita são ordenadas e desenvolvidas formalmente. Dessa forma, a escola colabora na formação do leitor literário e essa colaboração será maior ou menor dependendo dos pressupostos que fundamentam currículo da instituição escolar (MOLINA, 1992).

A ação de interação entre texto e leitor é o norte para a formação de um ser letrado. Indo além, no âmbito da literatura, um sujeito letrado é aquele ser capaz de identificar não apenas o texto literário, como também reconhece na literatura uma forma de transformação, de conhecimento, de prazer e de liberdade do outro e de si próprio - a sua humanização (LIMA, 2016).

Soares assim nos adverte quanto à noção de literário variante mediante o tempo e as culturas:

Não podemos, entretanto, esquecer que, se a própria noção do que é e do que não é literário varia com o transcurso dos tempos, porque cada época contém uma ideologia específica e sistemas próprios de manipulação da cultura, a noção de gênero literário é também histórico-cultural, obedecendo sempre, como já vimos, a um horizonte de expectativas. Embora mantenham as obras literárias uma certa dose de redundância, o trabalho inusitado que elas vêm apresentando leva, cada vez mais, a utilizar a designação de gênero para uma forma literária ou até mesmo para uma obra particular. (SOARES, 2007, p.77)

Dessa forma, também é tarefa do professor ajudar o aluno a verificar as mudanças conceituais sobre o que é ou não literário mediante determinadas culturas e determinados períodos históricos e ainda alinhar esse conhecimento ao universo de descobertas que só a leitura pode proporcionar.

Porém, vale lembrar que o contato com textos literários, consultados e estudados pelos alunos das escolas públicas, na maioria das vezes, se limita ao uso direto e diário do livro didático impresso e conseqüentemente esse contato tende a cessar neste material, assim muitos alunos desconhecem a obra integral da qual o texto literário faz parte e julgam como concluído o conteúdo apresentado no livro em forma de trecho.

Nesse sentido, trabalhar os textos literários de forma integral é então uma proposta motivadora e desafiadora para o contexto escolar, já que, assim (em amplo contato com a leitura literária mediada pelo professor), o educando será desafiado a acionar conhecimentos de várias áreas do saber e, por diversas vezes, essa tarefa de acionamento converge ao despertar do prazer de ler.

Diante desse fator, alguns questionamentos podem ser levantados aqui e a busca por respostas para estas questões será um dos alicerces do nosso trabalho: Como despertar no aluno o prazer de ler textos literários?; Como realmente podemos trabalhar com textos literários em sala de aula a fim de promover o letramento literário e acionar no educando o prazer de ler?

Sendo a escola uma das principais promotoras e disseminadoras de leitura e interpretação de textos literários entre os alunos, bem como umas das mais importantes receptoras de diretrizes que impulsiona o trabalho educacional, a ela também caberá a reflexão de metodologias que contemplem o ensino de

interpretação desses textos, de maneira motivadora, visando um aprendizado significativo e que propicie o desbravamento de práticas de letramento

2.2 A LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DO LEITOR QUE COMPREENDE: EFEITOS DOS FRUTOS

A leitura literária faz-se imprescindível no processo de produção de conhecimento. É por meio desta prática que se adquire valores essenciais à formação integral do educando. Além disso, ela constitui-se um instrumento de extrema importância para a interação entre culturas. Sobre isso Candido afirma:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (2014, p. 24).

A problemática levantada acima por Candido em torno da leitura vem permeando discussões entre educadores, escritores, etc., que desde muito tempo buscam a concretização de objetivos em torno da compreensão de um texto no ato da leitura.

É preciso levar em conta, antes de tudo, que a leitura não é um ato solitário; é interação verbal entre indivíduos e o contexto sócio-histórico-cultural. O leitor, na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica. A compreensão não é uma questão só do nível da informação, mas também um processo de interação com o mundo; só se aprende com a vivência coletiva, em troca contínua de experiências.

Ao se conhecer o conceito de letramento desenvolvido por Rojo, perceberemos que essa vivência coletiva, para a compreensão do que está sendo lido, é uma tarefa primordial para a efetivação de tarefas de letramento. Vejamos:

[...] o letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98).

Nesse sentido, uma das tarefas de todo o professor de Língua Portuguesa, que trabalha em prol do letramento literário é a de perceber como o aluno

interpretou um texto literário e como realmente ele deveria tê-lo feito. Se a interpretação condiz com o que se esperava ou se foge do objetivo traçado pelo professor ao levar esse tipo de tarefa para a sala de aula.

Por conseguinte, espera-se, numa tarefa de interpretação disposta a alunos do Ensino Fundamental, que estes ultrapassem a simples ação de decodificação das palavras e adentre numa leitura interpretativa na qual o texto seja compreendido num todo e essa compreensão se relacione a outros conhecimentos internos e de outras áreas acionados pelo educando. Conhecimentos estes que se espera que esses alunos já os possuam para que finalmente, compreendendo o novo e relacionando à outras competências adquiridas anteriormente, este aluno possa tornar-se efetivamente um ser mais crítico.

Dessa maneira, esta tarefa corrobora, de certa forma, com o conceito desenvolvido por Kleiman (2013), o qual estabelece que o letramento deve ser visto como práticas sociais que utilizam a escrita como sistema de símbolos nas mais variadas situações sociais.

Soares (2003) dialoga com esse conceito de proposto por Kleiman e enfatiza que “letramento é o resultado da ação de ensinar a ler ou a escrever: o estado que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (2003, p. 18).

Porém, infelizmente, ainda muito de nossos educandos não possuem habilidades interpretativas adequadas e sentem ainda uma maior dificuldade quando essa habilidade está vinculada a interpretações, que demandam conhecimentos de outras áreas. É perceptível em sala de aula que, para a maioria, a ação de interpretar um texto literário é algo desafiador.

Por isso, trabalhar o letramento literário é *unir o útil ao agradável*, pois alinhado ao desafio de interpretar e se conhecer através da prática social da leitura, estaremos proporcionando ao aluno o contato e a compreensão da arte literária inter-relacionada ao seu aspecto cultural (ao levar o educando a conhecer determinadas culturas, tradições e costumes de diferentes épocas). Conhecimentos esses, associados aos períodos históricos, aos conhecimentos de Geografia, Biologia, dentre outras disciplinas que fazem parte do currículo escolar e que devem ser trabalhados de forma holística.

Assim, a obra literária vai ao encontro das abordagens de intervenção nas escolas e essas intervenções alinhadas aos Parâmetros Curriculares e às Diretrizes Curriculares Nacionais podem ser percebidas, também, como tentativa de dinamizar as aulas de Língua Portuguesa e permitir ao educador uma melhor noção teórico-prática do que se propõe ao trabalhar a literatura:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998. p. 26).

Assim, em conformidade com os PCNs, a habilidade da leitura literária está envolvida com uma atividade de reconhecer as particularidades e propriedades que compõe um determinado viés da escrita. Os textos literários não devem se reduzir a ferramentas para o alcance de metas alheias à própria leitura, como, por exemplo, ser pretexto para discutir algum tópico gramatical ou para servir ao ensino de boas maneiras, a literatura na escola deve ser mediada a fim de desempenhar reais papéis sociais, para que o trabalho com a Língua faça sentido para alunos e professores.

2.3 OS TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: *SEMENTES NA ESCOLA*

É inquestionável que a leitura está se tornando cada vez mais uma prática imprescindível para a inserção de qualquer sujeito dentro de uma determinada sociedade, pois o crescimento técnico-científico e informacional que presenciamos na contemporaneidade pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos intimamente relacionados às práticas de leitura. Sendo assim:

o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura. Esta ideia básica contribuiu para a nova argumentação sobre a importância da literatura no processo educativo (COLOMER, 2007, p. 27).

Dessa forma, Colomer apresenta a leitura como fundamental para a formação cidadã, pois é por meio dela que o sujeito terá o contato com uma vasta quantidade de informações e novos conhecimentos que serão indispensáveis para que ele consiga relacionar-se com o seu semelhante de forma efetiva.

A leitura é um ato de conhecimento e nesse sentido tem estreita ligação com a função da escola de promover: “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (LDB, Lei Federal nº 9.394, de 1996). Ler denota conexão com informações, enfim, com o contexto social. Ainda nesse diálogo sobre definição de leitura, Torres e Sampaio (2015):

[...] Por algum tempo a leitura foi entendida somente como um mero ato de decodificação, no qual o sujeito apenas transformava letras em sons. Em alguns casos, quando se conseguia reconhecer uma letra, depois uma palavra e seguidamente uma frase, um texto, esse indivíduo já era considerado como leitor. Dessa forma,

o leitor passava a ter um papel secundário diante do texto, ou melhor, um mero expectador do texto, cabendo a ele apenas, resgatar os significados das palavras que compunham determinado texto (2015, p. 31).

Tendo em vista essa definição (remota) de leitura criticada pelas autoras acima, podemos, então, tentar definir (hoje) leitura como um ato que se inter-relaciona com a decodificação das estruturas linguísticas que conforma a linguagem escrita convencional, mas que não se limita à mera decodificação desses signos, pois o ato de ler exige a capacidade de utilização do inconsciente do leitor para que ela possa estabelecer relações entre as palavras e as convenções da sociedade na qual está inserido. “Desse modo, embora o processo físico do texto seja essencialmente individual, a leitura como um todo é sempre social porque não há leitor que não faça parte de uma comunidade de leitura, ainda que nem sempre seja reconhecida como tal” (COSSON, 2014, p. 139).

Nesse quesito, o livro tem um papel preponderante ao aluno-leitor, pois se trata de uma ferramenta capaz de exprimir qualquer conceito, significado, conteúdo humano, seja ele individual ou referente a uma coletividade. Por meio da prática leitora, o sujeito passa a entender mais a sua realidade e a sua atuação de indivíduo em sociedade, fomentando o seu letramento, ou seja, a construção de sentido do texto de acordo com as suas perspectivas culturais e sociais. Os textos, principalmente os literários, são suficientes para recompor informações acerca da sociedade, fazendo com que o leitor vincule-se com sujeitos de outrora.

Na verdade, ler está em ter uma nova percepção das situações, está em doar-se ao texto, adentrar-se nele. Como afirma Torres e Sampaio: “A leitura para alguns é vista como uma fonte inesgotável de prazer na qual se pode viajar e encontrar o desconhecido, o inesperado, o (in) desejado” (2015, p. 30).

A leitura e a literatura devem ser percebidas, no contexto escolar, como formas discursivas dentre diversos meios, os quais transpassam as estruturações linguísticas comuns. Nessa perspectiva, o texto literário distingue-se de outros meios comunicativos porque possibilita ao leitor uma maior variedade de interpretação. Assim consta nos PCNs:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998. p. 26).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) abordam o texto literário na condição de um tipo específico de saber, como uma variável de formação da experiência humana com aspectos compositivos que devem ser mostrados, debatidos e considerados, evidenciando que o trabalho em sala de aula com esse tipo de texto deve estar conectado ao cotidiano do aluno.

Conforme os PCNs, a habilidade da leitura literária está envolvida com uma atividade de reconhecer as particularidades e propriedades que compõe um determinado viés da escrita. Assim, os textos literários não devem se reduzir a ferramentas para o alcance de metas alheias à própria leitura, como, por exemplo, ser pretexto para discutir algum tópico gramatical ou para servir ao ensino de boas maneiras.

Os PCNs sugerem a inserção do texto literário e o ressaltado para as suas especificidades, incluindo romances, poemas, contos, como gêneros realmente essenciais a serem debatidos e expostos no decorrer das aulas de Língua Portuguesa. Inquietados que as instruções escolares tenham sentido para a vida dos alunos, os PCNs propõem que os gêneros textuais devam ser o eixo do debate em Língua Materna – o gênero textual, seja qual for, vai operar como um mega instrumento (SCHENEUWLY, 2004). Isso porque se deve levar para o ambiente da sala de aula textos que desempenhem reais papéis sociais, a fim de que o trabalho com a Língua faça sentido para alunos e professores.

A recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais culminou, em vários contextos, em uma significativa alteração nos currículos de Língua Materna, uma vez que se firmou a inconsistência em fundamentar o ensino em tópicos gramaticais ou apenas em tipos de textos comuns aos vestibulares (como a dissertação-argumentativa do Exame Nacional do ensino Médio) ou, inclusive, apenas para a abordagem de aspectos estruturais de um texto isolados de suas funções sociais.

No entanto, tal orientação pode dar a impressão de uma estabilidade do gênero quando, na verdade, ele é flexível. A partir do momento em que uma notícia de jornal, por exemplo, entra para a sala de aula, deixa de ser uma notícia, transformando-se em um texto para o trabalho que se pretende naquela situação. Ou seja, a informação trazida pelo gênero perde espaço para a necessidade de responder a um questionário ou para a observação do uso/classificação dos tempos verbais. O processo de didatização, que os textos sofrem ao entrar na escola, pode levar os sujeitos ao esquecimento da função que lhes deram origem (BUIN-BARBOSA, 2012, p. 104).

Assim, a abertura para a leitura e a escrita de tantos gêneros em sala de aula, em muitos casos, não está intimamente ligada à preocupação destes serem relacionados aos seus múltiplos contextos, mas sim ao processo de didatizar o texto, algo que precisa ser revisto e principalmente discutido antes que se perca na escola a referência ao ensino da leitura e compreensão dos textos e dentre eles, os literários.

A aproximação entre o indivíduo e o texto literário, isto é, a inserção do sujeito no contexto do texto literário é evidenciada por meio da conexão entre a realidade vivenciada e presenciada pelo aluno com as histórias visualizadas e

demarcadas pela escrita. Conforme os pressupostos teóricos de Lajolo (1993), a leitura está além do processo de decifração de palavras e de seus significados.

Aguiar (2007) nomeia de “pacto proposto pelo autor” a essa interconexão entre a realidade presenciada pelo aluno e o mundo da escrita e enfatiza a importância desse pacto:

Aceitando o pacto ficcional proposto pelo autor, invento novos mundos, experimento emoções jamais sentidas e descubro-me capaz de correr riscos, alargar limites, enriquecer meu cotidiano e projetar caminhos. Ao término da leitura não sou a mesma de antes porque tenho comigo o resultado da experiência vivida e equilibrada na linha que une fantasia e realidade. No entanto, aquilo que vivo na fantasia adquire para mim, uma concretude existencial, isto é, as experiências imaginadas acionam sentimentos reais que, por sua vez, vão mobilizar novos comportamentos. Assim, se descubro a coragem, o amor, a liberdade, a capacidade de enfrentar a dor, por exemplo, vou poder transferir para o cotidiano tais achados e ir transformando minha vida (2007, p. 18 e 19).

Com esse pacto, percebemos que a leitura de obras literárias no âmbito escolar apresenta um ofício revolucionário, pois faz com que o leitor crie uma conexão com a sua realidade e os diversos mundos criados nos livros, favorecendo a construção de um pensamento crítico, reflexivo, participativo e, acima de tudo, sensível diante da realidade na qual está inserido e de sua vivência e experiência leitora no decorrer de sua formação humana:

Nossa formação leitora tem início nas canções de ninar que bebês ainda, nos acalantam o sono. A importância pois dos primeiros contatos com a palavra é fundamental para a formação da sensibilidade linguística, isto é, a capacidade de prestar atenção nos sons e nos sentidos, no ritmo e na melodia de cada frase que ouvimos ou, depois, lemos, vai gradativamente, aproximando do texto escrito em todos os suportes e da literatura especialmente (BORDINI, AGUIAR, 1988, p. 18).

Assim, nos formamos leitores desde os primeiros meses de vida, mas é a partir do contato com as palavras escritas que poderemos nos tornar bons leitores. E o bom leitor não é aquele indivíduo que unicamente lê corretamente. A leitura e a literatura são meios de conhecimento e de prazer e a apreensão desses saberes é edificada através de recursos didático-pedagógicos que propiciem a superação de empecilhos e de obstáculos, a fim de que o sujeito estabeleça novas ligações entre acontecimentos reais e imaginários.

Nessa perspectiva, é importante salientarmos que, apesar de o texto literário possibilitar uma vastidão de visões sobre a realidade, é necessário

prudência, a fim de que o objetivo do autor não seja inteiramente tangenciado. Para evitar esse afastamento de interpretação real do texto, nós, professores, devemos se fazer presente na função de mediador do texto literário e do seu sentido.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA PARA O ENSINO: O QUE PODE SER SEMEADO AOS NOSSOS ALUNOS

A autora Solé (1998) enfatiza que o significado do escrito não é uma tradução técnica, mas sim uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios e seus objetivos. Esse último item vai ao encontro da prática pedagógica do professor que, por vezes, oferece aos alunos texto para leitura e não especifica qual é o objetivo dessa tarefa, qual é a finalidade da leitura daquele texto. Assim, levar a leitura para a sala de aula vai além de pedir para o aluno ler e interpretar.

A leitura só assume sua perspectiva interativa (aquela que objetivamos propor em sala de aula) quando nasce de uma motivação, é conduzida por estratégias que ajudam o leitor a acionar seus conhecimentos prévios e a intervir no texto lido, por consequente, deve ser sempre uma tarefa com objetivos específicos e especificados. A leitura, nessa perspectiva, é então um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam a interpretação. Dessa forma, o professor está sempre se questionando: Então qual é o melhor método para ensinar a leitura literária em sala de aula?

Assim, os problemas que se enfrentam em sala de aula, no que se refere às práticas de leitura, não se justificam pelo uso de um determinado método ou pela ausência deste, mas sim pelo conceito que o professor tem de leitura. Ao compreender o real conceito de leitura, o educador pode procurar as melhores estratégias para a efetivação da leitura literária (e para a interpretação desta).

Nesse sentido, construir uma interpretação pressupõe a realização de um grande esforço cognitivo, esse esforço permite que se faça a intervenção do leitor ativo que processa e atribui significado àquilo que está escrito, ou seja, fazer a leitura e compreender o texto convergem ao acionamento de conhecimentos prévios que o leitor possui. Ademais, compreender e absorver significado perante um texto são ações de um leitor ativo.

Nesse âmbito, o ato de compreender remete-se a um processo de criação de significados sobre o texto que se tenta entender. Assim a compreensão leitora equivale à leitura significativa e dialoga com a expressão de Solé (1998): “Ler para aprender” que se resume em: compreender, ressignificar o texto. Diante desse conceito, o aprendizado da leitura torna-se a superação da mera decodificação na medida em que o leitor ordena a estrutura textual a partir de seu próprio universo simbólico. “Ler para aprender” é então a expansão desse universo mediante a experiência leitora.

Nessa sequência de aprendizagens, podemos, a partir de um texto simples, ir passando para textos complexos, aumentando o grau de dificuldade dos textos e

motivando o aluno a ler dessa forma, assim este discente estará reorganizando o seu conhecimento, adaptando e acumulando aprendizagens. Dessa forma se aprende. “Se ensinarmos o aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que ele possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações” (Solé, 1998).

Todas essas colocações têm como principal objetivo fazer-nos refletir sobre como formar alunos que leem literatura de forma autônoma, competente e que estes possam fazer isso da maneira mais diversa possível em textos e contextos.

Em resumo, todo esse trabalho propõe que reflitamos sobre a importância de se ler literatura em sala de aula e de se contextualizar esta à vivência do educando, a fim de promovemos o letramento literário e (re)ativarmos sentimentos que somente o contato com a literatura poderá proporcionar, em meios a essas reflexões, a ênfase recai no ensino de literatura em sala de aula, de como uma abordagem didática, planejada em prol do letramento literário, pode ser motivadora e ao mesmo tempo humanizadora num contexto de ensino público onde ainda há contrariedades e dúvidas sobre o porquê de se ensinar literatura.

Notas

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura e educação: Diálogos. In: PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça ET. AL. (Orgs.) **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007. p. 12-24.

BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1988. 173 p.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1998.

BUIN-BARBOSA, E. **O texto literário e o ensino de língua portuguesa**. Revista L@el em (Dis-) curso. São Paulo: PUC. V. 5. N. 1. p. 102-118. 2012.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de. **O direito à literatura**. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014. p. 17-40.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007. 207 p.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2014. 139 p.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014. 192 p.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. 166 p.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. 2ª ed., 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 272 p.

KLEIMAN, Ângela. **Oficinas de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 2013. 156 p.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993. 112 p.

LIMA, Aldo J.R. de. **Letramento poético no ensino fundamental**. Recife: Ed. FASA, 2016. 136 p.

MOLINA, Olga. **Ler para aprender: desenvolvimento de habilidades de estudo**. São Paulo: E.P.U., 1992. 110 p.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009. 128 p.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 128 p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 194 p.

TORRES, Maria Gorete Paulo; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. **Na trilha da leitura literária: caminhos percorridos e sementes espalhadas**. Curitiba: Appris, 2015. 145 p.

VILARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1999. 114 p.

Para citar este artigo

SILVA, Cássia da; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. As sementes de letramento literário na escola: algumas reflexões. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 6, n. 2, p. 181-197, maio-ago. 2017.

As autoras

Cássia da Silva possui graduação em Letras; Especialização em Psicologia aplicada à Educação pela Universidade Regional do Cariri - URCA e Mestrado em Letras pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN; é também professora de Literatura Portuguesa II e Literatura Portuguesa III na Universidade Regional do Cariri - URCA: Unidade descentralizada de Missão Velha - CE e professora de Língua Portuguesa e Literatura na E.E.M.T.I. Dom Antônio Campelo de Aragão. Atuando principalmente nos seguintes temas: Letramento literário; Ensino de literatura na escola; Literatura Portuguesa: Do Romantismo à Contemporaneidade.

Maria Lúcia Pessoa Sampaio é graduada em Pedagogia (1992) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com Especialização (1999), Mestrado (2002) e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005). Pós-Doutorado no Laboratoire d'Etudes Romanes, na Equipe de Linguistique des Langues Romanes na Université Paris 8, France (2011). Professora adjunto IV do Departamento de Educação. Bolsista de Produtividade em Pesquisa/UERN (2007-2013). Líder-Fundadora (2005) do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem (GEPPE), membro do GPET e líder-fundadora do Grupo Núcleo de Estudos em Educação (NEEd) de 2000/2004. Atua nas áreas de Ensino em interface com Educação e Letras. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), colaboradora do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Desenvolve pesquisas articuladas ao ensino e à extensão universitária, orientando trabalhos acerca do ensino-aprendizagem da leitura, planejamento e formação do leitor. Proponente/Idealizadora do Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE); Ex-Presidente-Fundadora da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP), entidade promotora dos Fóruns Internacionais de Pedagogia (FIPEDs), nas gestões consecutivas (2008/2010 a 2010/2012). Atual membro do CTC-EB, atua como Consultora na área de Ensino/CAPES. Atuou como Aux. de Pesquisa na BNCC/MEC. Coordena Subprojeto PIBID Pedagogia/CAPES. Atual Presidente da Sociedade Filarmônica Pauferrense (SFP).