

# Ensinar de leitura literária: um caminho para o letramento

Juliana Hobuss Franz

A partir de relatos de experiência e observações em escolas de ensino fundamental, pode-se constatar que existe um estado de estranhamento por parte dos estudantes diante da experiência literária na sala de aula, consequência da falta de um trabalho consistente e efetivo de aproximação desses estudantes com o texto literário. A ausência dessa ponte torna difícil para o jovem leitor apropriar-se do texto de modo a apreender e construir sentidos que o transcendam e o ajudem a ressignificar o mundo ao seu redor e a própria vida. Então, o que é preciso fazer para mudar essa realidade? Por que muitas vezes o período escolar destinado para literatura acaba sendo utilizado para aulas de língua portuguesa e, mais especificamente, para gramática? O que significa na prática para uma criança ou um jovem ser privado da experiência estética didaticamente trabalhada no espaço escolar? Antonio Candido, de modo contundente, nos dá a resposta.

Segundo o autor, no artigo *O Direito à Literatura* (CANDIDO, 2011, p. 188), assim como o alimento, a moradia e a saúde que garantem a sobrevivência física do ser humano, a literatura deve ser classificada como um bem incompressível, isto é, não deve ser negada a ninguém. Como afirma Candido, “[...] negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”; ou seja, a experiência estético-literária deve ser tratada como um direito universal, uma vez que ela abre horizontes de leitura de mundo, permite que novas perspectivas sejam criadas, pois atinge o sujeito em níveis profundos da sua dimensão psicossocial.

Desse modo, enquanto docentes da área de Letras, cabe a nós o dever de criar estratégias didático-pedagógicas que assegurem ao aluno o direito e as condições necessárias para que possa vivenciar de modo pleno a experiência estética na sua formação integral desde tenra idade. A leitura literária permite uma viagem por diferentes lugares, diferentes línguas, diferentes culturas e histórias, ela não discrimina seus leitores nem suas leituras, sendo que quanto mais lemos, melhores leitores nos tornamos. Assim, tendo como pressuposto que a literatura tem uma dimensão formadora e transformadora do sujeito a nível psicossocial, este trabalho visa problematizar o ensino de literatura na sala de aula da educação básica e sua

intercapilaridade, a partir do conceito de ensinagem de leitura literária, enfatizando o deslocamento da dimensão passiva do ensino tradicional para uma dimensão ativa, participativa e prazerosa. Em diálogo com a metodologia ativa, este trabalho busca também defender o papel das teorias literárias para a formação do futuro professor de Português e Linguagens, sobretudo a partir de uma hermenêutica fenomenológica como estratégia para a capacitação e ressignificação do trabalho docente, com vistas a uma formação integral tanto do sujeito-leitor-professor quanto do sujeito-leitor-aluno. Para tanto, esta pesquisa terá como referenciais teóricos os autores Léa Anastasiou, Magda Soares e Rildo Cosson.

A partir do conceito de ensinagem de leitura literária, busca-se investigar caminhos possíveis de utilização do texto literário enquanto estratégia efetiva de letramento, em diálogo com o ensino de língua e linguagens, mas não desconstituída, diluída e/ou aleatória dentro da grande área de conhecimento. Isto porque uma metodologia ativa implica uma prática social complexa entre professor e aluno, entendida como um contrato de parceria para construção do conhecimento escolar resultante de ações efetivadas na e fora da sala de aula, as quais necessariamente englobam tanto ações de ensinar como de apreender. Porém, para que esse deslocamento seja efetivo, é preciso (re)pensar também a formação docente por um prisma sistêmico, transdisciplinar, coerente com os novos paradigmas. Desse modo, para a construção de um percurso de ensinagem de leitura, também no âmbito da literatura, torna-se fundamental a construção de estratégias de aproximação que motivem o professor/aluno, a partir do seu repertório de conhecimentos prévios, a encontrar pontes de acesso ao texto literário, reconhecendo sentidos comuns entre as suas experiências e os novos conhecimentos que estão sendo propostos. Esse processo envolve mais de um participante com diferentes saberes, os quais são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais, e de metas comuns; daí ser um evento essencialmente colaborativo. Como bem define Paul Ricoeur ao propor uma hermenêutica fenomenológica, a interpretação é o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal, com a consciência de que, no jogo de decifração dos símbolos, eles mesmos devem ser entendidos como expressões de duplo sentido. Ler implica troca de sentidos entre escritor, leitor e a sociedade onde estão inseridos, sendo tarefa do professor fazer com que esse aluno perceba o texto literário como instrumento múltiplo de leitura de si, do mundo e do outro (COSSON). Desse modo, esse professor também deverá ter a compreensão de que promover experiências de interpretar não visa a resultados objetivados e mensuráveis, mas, sim, contribuir para a formação e educação do

indivíduo, desenvolvendo sua capacidade de julgar e de apreender não apenas as suas possibilidades de leitura do mundo, mas também as do outro. A proposta da BNCC apresenta a área de linguagens composta por língua portuguesa, arte, educação física e, nos anos finais, incorpora a língua inglesa como as disciplinas fundamentais para uma formação que permita ao estudante ampliar suas capacidades expressivas. Para que isso aconteça, o aluno deverá “conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana, para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva”. Desse modo, se pensarmos literatura enquanto linguagem, pode-se dizer que a nova grade curricular da educação básica inclui os estudos literários, uma vez que o aluno deverá compreender “[...] as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BNCC, 2021, p. 65). No entanto, em nenhum momento o documento determina o espaço específico da literatura em sala de aula, ficando a cargo do professor escolher o que, e de que forma, irá trabalhar a literatura, podendo optar por qualquer outra linguagem estética que lhe seja mais familiar, como música, filmes, artes visuais, etc. O que parece não ser contemplado é as consequências socioculturais que a falta de um espaço assegurado à disciplina de literatura irá gerar, e o quanto irá afetar na formação desse sujeito, uma vez que as referidas competências estão diretamente ligadas à experiência literária, à necessidade da formação de sujeitos letrados. Atualmente, é fundamental que se garanta, nos espaços formais de educação, um trabalho que não se configura mais como “ensino de literatura”, mas de “ensinagem de leitura literária”, no qual o aluno se torne parte ativa do processo de aprendizagem. Para tanto, é preciso que haja professores capacitados, que gostem e saibam ler literatura e, assim, estejam aptos para construir estratégias de ensinagem que possibilitem a esse aluno uma apropriação efetiva dos novos saberes. Ou seja, a BNCC (2021, p. 65) apresenta seis competências específicas, tais como: Conhecer, explorar, compreender, utilizar diferentes linguagens em diferentes práticas, desenvolver o senso estético, além de compreender e utilizar tecnologias digitais da informação, mas em momento algum cita a palavra literatura. Então, fica a grande questão: como é possível que o aluno desenvolva capacidades de interpretação, reflexão e sobretudo uma visão crítica do mundo sem aprender a ler literatura de modo sistemático; quais mecanismos de controle de qualidade serão utilizados para assegurar a qualidade da educação pública no Brasil, de forma a promover a formação de sujeitos letrados? Essas são algumas das muitas questões que exigem resposta urgente para a educação básica brasileira, mas

cujas respostas necessariamente passarão por um olhar atento à formação dos futuros professores e/ou capacitação do atual corpo docente.

## Repensando as práticas: do ensino à ensinagem

A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.

– Paulo Freire

Retomando quanto citado anteriormente, se pensarmos a aula de literatura como uma experiência formadora e transformadora a nível psicossocial, a primeira coisa a ser questionada deverá ser a prática docente, isto é, problematizar tanto o ato de ensinar quando o de aprender, apreender, e os processos necessários para que essa experiência se complete.

Nesse mesmo viés, em *Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem*, Léa Anastasiou (2015, p. 17) aponta o ato de ensinar, aprender e apreender como um dos elementos básicos de discussão da prática docente; isto porque muitas vezes essas ações são tratadas como “adjuntas”, ou seja, auxiliares, sendo comum ouvir de professores afirmações do tipo: “eu ensinei, o aluno é que não aprendeu”. Esse discurso alça a condição de ensino a simples transmissão de informação, atribuindo ao professor um status de detentor da verdade e fonte de saber. A autora parte do significado etimológico do verbo ensinar, do latim *insignare*, que significa marcar com um sinal de vida, de busca e despertar para o conhecimento, para enfatizar o quão fundamental é a compreensão do que seja ensinar.

Como outros verbos de ação, ensinar contém, em si, duas dimensões: *uma utilização intencional e uma de resultado*, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida. Assim, se eu expliquei um conteúdo, mas o estudante não se apropriou dele, posso dizer que ensinei ou apenas cumpri uma parte do processo? Mesmo tendo uma sincera intenção de ensinar, se a meta (a apreensão, a apropriação do conteúdo por parte do aluno) não se efetivou plenamente, como seria necessário, ou esperado, para prosseguir o caminho escolar do aluno, posso dizer que ensinei? Terei cumprido as duas dimensões pretendidas na ação de ensinar? (ANASTASIOU, 2015, p. 18).

Anastasiou enfatiza também a dimensão ativa do verbo apreender, do latim *apprehendere*, que significa assimilar mentalmente, compreender, agarrar; portanto, para apreender é preciso agir, tomar para si, apropriar-se, reter na memória mediante

estudo, receber informação de. Eis por que a autora enfatiza a necessidade de se revisar a expressão “assistir aulas”, “[...] pois a ação de apreender não é passiva. O *agarrar* por parte do estudante exige ação constante e consciente: informar-se, exercitar-se, instruir-se. O *assistir* ou *dar* aulas precisa ser substituído pela ação conjunta do *fazer aulas*”.

Foi a partir dessas reflexões que surgiu o termo *ensinagem* para designar uma prática social complexa entre professor e aluno entendida como um contrato de parceria para construção do conhecimento escolar resultante de ações efetivadas na e fora da sala de aula, e que necessariamente englobam tanto ações de ensinar quanto de apreender (ANASTASIOU, 2015, p. 19).

Partindo também da raiz etimológica do verbo saber, do latim *sapere* – ter gosto –, a autora apresenta o conceito de *ensinagem*, que envolve todos os sujeitos na sua totalidade a partir do exercício de “saborear” a experiência de apreender saberes:

Na *ensinagem*, o processo de ensinar e apreender exige um clima de trabalho tal que se possa *saborear* o conhecimento em questão. O *sabor* é percebido pelos estudantes, quando o docente ensina determinada área que também *saboreia*, na lida cotidiana profissional e/ou na pesquisa, e a socializa com seus parceiros na sala de aula. Para isso, o *saber* inclui um *saber o quê*, um *saber como*, um *saber por quê* e um *saber para quê*. [...] pela *ensinagem* deve-se possibilitar o *pensar*, *situação onde cada estudante possa reelaborar as relações dos conteúdos*, por meio dos aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, numa ação conjunta do professor e dos alunos, com ações e níveis de responsabilidades próprias e específicas, explicitadas com clareza nas estratégias selecionadas (ANASTASIOU, 2015, p. 20).

Ou seja, no processo de *ensinagem*, torna-se essencial criar um espaço em que professor e aluno trabalhem juntos, pois é importante que o novo conhecimento apreendido amplie ou modifique o sistema inicial a cada contato, sendo que as aprendizagens podem ocorrer de diferentes maneiras, dependendo tanto do sujeito que apreende quanto do objeto de apreensão. Como exemplos de aprendizagens, podemos citar as que se dão por imitação de um modelo, por repetição, por ensaio-e-erro ou descoberta (*insight*).

O verdadeiro desafio consiste na construção mental ou na abstração que se efetiva quando, mentalmente, se é capaz de reconstruir o objeto apreendido pela concepção de noções e princípios, independentemente do modelo ou exemplo estudado, associando ideias, enredando e chegando a se deduzir consequências pessoais e inéditas, por meio de uma ação, ou *uma práxis*, que no dizer de

Vasconcelos (1994) pode ser predominantemente motora, reflexiva e/ou perceptiva (ANASTASIOU, 2015, p. 22).

Segundo Anastasiou, existe uma relação entre o processo de apreensão e o tipo de conteúdo trabalhado, sendo apresentados quatro tipos:

[...] os conteúdos factuais: conhecimentos de fatos, acontecimentos, situações, fenômenos concretos e singulares, às vezes menosprezados, mas indispensáveis, e cuja aprendizagem é verificada pela reprodução literal; os conteúdos procedimentais: conjunto de ações ordenadas e com um fim, incluindo regras, técnicas, métodos, destrezas e habilidades, estratégias e procedimentos, verificados pela realização das ações dominadas pela execução múltipla e tornados conscientes pela reflexão sobre a própria atividade;

os conteúdos atitudinais: podem ser agrupados em valores, atitudes e normas, verificados por sua interiorização e aceitação, o que implica conhecimento, avaliação, análise e elaboração;

e as aprendizagens de conceitos (conjunto de fatos, objetos ou símbolos) e princípios (leis e regras que se produzem num fato, objeto ou situação): possibilita a elaboração e construção pessoal, nas interpretações e transferências para novas situações (ANASTASIOU *apud* ZABALA, 2015, p. 22).

Para cada uma dessas aprendizagens, é preciso escolher uma metodologia que operacionalize as estratégias selecionadas, de acordo com a intencionalidade e a busca do êxito contido na ensinagem, a qual deve ser adequada aos objetivos, ao conteúdo do objeto de ensino e principalmente aos alunos. Nesse processo, cabe ao professor planejar e conduzir ações que possibilitem ao aluno ir construindo, agarrando, apreendendo o quadro teórico-prático em momentos sequenciais e de crescente complexidade. O docente terá, então, o desafio de planejar uma grade curricular em que os processos possam funcionar como meio para a articulação de atividades que interliguem saberes prévios e novos. Além disso, essas atividades deverão estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, que refletirá tanto no conteúdo quanto nas características dos sujeitos participantes dos processos, sendo que as estratégias escolhidas poderão ser desenvolvidas individual ou coletivamente, através de propostas para a sala de aula ou para outros espaços onde coabitem os diversos discursos e práticas, além dos recursos ambientais, tecnológicos, sociais, culturais, etc.

Para um melhor entendimento dessa abordagem ativa, a autora retoma elementos da metodologia tradicional na qual a inteligência era associada à memorização e o trabalho docente era focado na explicação do conteúdo e na manutenção da atenção

do aluno, acompanhado de anotação e memorização. Essa estratégia, apesar de ainda presente em muitas salas de aula, é vista por vários teóricos da educação como ultrapassada, sendo que, a partir da década de 1980, surge uma crítica em relação ao modelo de ensino por passos, com uma tendência para o modelo de momentos – para o trabalho de construção de conhecimento com os alunos –, momentos estes que não ocorrem de modo estanque, mas inter-relacionalmente, de forma que possamos refletir sobre eles. Essas estratégias de ensinagem propõem uma nova forma de ver o ensino, tendo como meta não apenas a apropriação do conteúdo, mas igualmente do processo.

As orientações pedagógicas não se referem mais a *passos* a serem seguidos, mas a *momentos a serem construídos pelos sujeitos em ação*, respeitando sempre o movimento do pensamento. Diferentemente dos *passos*, que devem acontecer um após o outro, os *momentos* não ocorrem de forma estanque, fazendo parte do processo de pensamento (ANASTASIOU, 2015, p. 24).

Nesse novo processo de ensinagem, estabelecendo uma relação entre a natureza como um todo e o pensar humano, Anastasiou considera uma diferenciação na lógica que vem fundamentando historicamente a ciência e o seu avanço, uma vez que a própria ciência necessita de uma teoria filosófica que dê conta de seus princípios, e que o próprio conhecimento gerado é derivado dessa teoria. Portanto, a visão de que o conhecimento é resultante de uma ação lógica – formal ou dialética – gera um posicionamento do professor tanto no âmbito escolar como investigativo, caracterizando uma passagem do procedimento formal de raciocínio para o dialético. O que deve ser dialeticamente percebido, compreendido e analisado deve ser formalmente explicitado, tanto oralmente quanto na escrita, uma vez que a apreensão do conhecimento é uma experiência dialética, sendo que nesse processo de explicitação são utilizadas regras da lógica formal, a qual apresenta um método importante para a organização e explicitação do conhecimento em cada momento histórico, disponibilizando suportes necessários para o trabalho docente.

Porém, se o professor se basear somente nessa lógica, organizará situações de apresentação do conhecimento, normalmente em aulas expositivas, sendo que, nas atividades de avaliação, é esperado que o aluno demonstre que aprendeu o conceito ensinado. Dessa forma, o professor considera seu papel de “ensinante” concluído e passa para novo conteúdo. Nesse tipo de contexto didático-pedagógico, geralmente é esperado apenas que o aluno memorize o conceito enunciado, o que, “normalmente, propicia ao aluno o resultado necessário para sua aprovação na disciplina, no ano e no

curso, porém não garante o ‘apropriar-se’” (ANASTASIOU, 2015, p. 27). No entanto, se o professor perceber a necessidade das outras etapas, irá organizar atividades através das quais o aluno possa generalizar, diferenciar, abstrair e simbolizar os conceitos trabalhados. A proposta é que o professor vá além da lógica formal, que se limita ao domínio do conteúdo, em direção a construção daquilo que se chama “o concreto pensado”, isto é, quando o aluno é capaz de reproduzir no pensamento e pelo pensamento os conteúdos trabalhados, de forma relacional.

Ao relacionar leis e princípios, supera-se o isolamento dos conceitos dando ao pensamento o espaço de ação significativa. Esse método de ensino, fundamentado na lógica dialética, considera que a realidade não pode ser diretamente apreendida pelo sujeito, sendo imprescindível que a mesma seja apreendida pelo pensamento e no pensamento, portanto, tendo a *reflexão* como condição básica. Isso vem responder a muitos anseios dos professores, os quais, constantemente, denunciam que “os alunos não sabem ou têm dificuldade em pensar, em raciocinar” (ANASTASIOU, 2015, p. 28).

O que se identifica aqui é que as práticas de ensinagem, baseadas na metodologia ativa/dialética, constituem-se como estratégias efetivas de letramento, pois a apreensão da realidade se dá pelos processos de reflexão que elas provocam. Nesse processo, o que seria considerado ponto de chegada no ensino baseado na lógica formal (o símbolo) torna-se intermediário quando se trabalha com base na lógica dialética. O que a metodologia dialética propõe, na verdade, não é a rejeição dos elementos da lógica formal, mas a incorporação das contribuições da lógica dialética, sendo que a ação do professor se constitui como ponto de partida para a construção da didática necessária.

Quando o estudante se confronta com um tópico de estudo, o professor pode esperar que ele apresente, a respeito do mesmo, apenas uma visão inicial, caótica, não elaborada ou *sincrética*, e que se encontra em níveis diferenciados entre os alunos. Com a vivência de sistemáticos processos de *análise* a respeito do objeto de estudo, passa a re-constituir essa visão inicial, que é superada por uma nova visão, ou seja, uma *síntese* (ANASTASIOU, 2015, p. 30).

Apesar de o processo de síntese ser qualitativamente superior à visão sincrética inicial, é importante enfatizar a sua condição provisória, uma vez que se altera a cada movimento do pensamento, o que é um processo constante. Quanto mais experiências de análise e reflexão, mais possibilidades terá o aluno de produção de sinapses e conseqüentemente de construção de sínteses mais elaboradas; isto se dá pelas diferentes estratégias que o professor organiza com o fim de sistematizar o saber



escolar. “É um caminho que se processa no pensamento e pelo pensamento do aluno, sob a orientação e acompanhamento do professor, possibilitando o concreto pensado” (ANASTASIOU, 2015, p. 30).

## Operações de pensamento na abordagem dialética

Como afirma Anastasiou (2015), apesar de as várias operações de pensamento serem um exercício comum de todos nós, muitas vezes o professor não tem consciência do grau de complexidade das atividades propostas aos alunos e, por consequência, dos desafios implícitos, ao passo que, quanto mais consciente desses processos estiver, mais efetivamente o professor poderá conduzir o aluno para a construção de pensamentos cada vez mais complexos, integrativos, flexibilizados. Um aspecto que dificulta o sucesso dessas estratégias são as diversas formas de resistência nas várias dimensões – tanto para alunos e professores quanto para as instituições, organizações curriculares, etc. Nesse jogo de forças, torna-se essencial a mediação do professor em sala de aula para que o aluno transcenda sua visão sincrética inicial, atingindo níveis mais complexos de percepções, visões e ações, o que requer por parte do aluno uma postura ativa em sala de aula de modo a conscientemente se apropriar dos conhecimentos e possíveis aplicações práticas. Ou seja, nesse novo paradigma, a ideia de sucesso escolar pressupõe a apropriação do objeto de estudo por parte do aluno, indo muito além das competências meramente mnemônicas. O aluno se apropria também de uma nova forma de pensar e de elaborar esse conteúdo, motivo pelo qual as diferentes áreas exigem formas específicas de ensinar e de apreender que explicitem e organizem suas respectivas lógicas, sendo que cabe ao professor a escolha da estratégia que proporcione ao aluno sentir “o sabor do saber” contido na assimilação e diretamente ligado às experiências, disposições e identidades que o docente deve ser capaz de captar. Desse modo, a escolha da estratégia requer que o professor tenha percepção e criatividade para despertar no aluno sensações e emoções carregadas de vivência pessoal renovadora e profunda. Isto porque “[...] é possível atuar sobre e com o objeto estudado, construindo-o cada vez mais e mais no pensamento e pelo pensamento” (ANASTASIOU, 2015, p. 36). Assim, nessa abordagem, há o pressuposto de uma relação “contratual” que se efetiva nos programas de aprendizagem pela parceria professor-aluno, onde todos assumem responsabilidades na conquista do conhecimento em um processo colaborativo. Nesse processo, os resultados estão mutuamente relacionados com o conteúdo, com a forma de ensinar e assimilar – esta é a essência de um processo de ensinagem do qual os parceiros saboreiam um fazer.

Na metodologia dialética por momentos, é preciso considerar as seguintes etapas: inicialmente, a prática ou visão social do aluno, isto é, a percepção que ele traz para a

aula do objeto de estudo e da própria realidade; a problematização e questionamento dessa visão; a instrumentalização necessária para que se tenha a resposta a esse questionamento; a interiorização dos novos elementos ou conteúdos pela catarse; e, para finalizar, a reelaboração da prática social, favorecendo ao aluno construir novos elementos perceptivos com os conteúdos apreendidos, por meio das situações organizadas pelo professor.

Vale enfatizar aqui três momentos que contribuem significativamente para o método dialético de ensino; são eles: a mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento e a elaboração da síntese do conhecimento. Sendo que esses momentos podem ocorrer simultaneamente.

Quanto à mobilização para o conhecimento, trata-se de proporcionar um caminho para o processo de aprendizagem, no qual o professor terá o papel de provocar, sensibilizar, vincular o aluno em relação ao objeto de conhecimento, de forma que ele sinta o “sabor do saber” durante todo o processo, sendo tarefa do professor ajudar o aluno na construção dessa relação com o objeto de aprendizagem, que só será possível através de uma parceria colaborativa (ANASTASIOU, 2015, p. 37). O momento da construção do conhecimento é o de desenvolvimento operacional da atividade do aluno que, segundo a autora, pode ser predominantemente perceptiva, motora ou reflexiva. Exemplos de atividades são estudo de textos, debates, seminários, etc. A partir dessas ações, são acionados processos mentais que possibilitam identificar pela análise como o objeto de conhecimento se constitui, sendo que é preciso ressaltar a importância de levar o aluno a superar a sua visão inicial caótica que tinha sobre o objeto de conhecimento.

Para orientar a escolha das estratégias para o momento de construção do conhecimento, existem algumas categorias a serem consideradas:

**Significação:** visa estabelecer os vínculos, os nexos do conteúdo a ser desenvolvido com os interesses e a prática social do aluno. Assim, a proposta efetivada deverá ser significativa e vinculada de forma ativa para o aluno, através das relações existentes entre as necessidades e finalidades que ligam o aluno ao objeto do conhecimento;

**Problematização:** na origem da busca de todo conhecimento está colocado um problema, cuja gênese deve ser recuperada no estudo do conteúdo; o pensamento do aprendiz se identifica melhor com situações onde possa tanto mover-se quanto identificar-se em diferentes posições, questionar.

**Práxis:** ação (motora, perceptiva, reflexiva) do sujeito sobre o objeto a ser conhecido. Sendo que toda a aprendizagem é ativa, exige, portanto, essa ação, que também possibilita a articulação do conhecimento com a prática social que lhe deu origem;

Criticidade: o conhecimento deve estar ligado a uma visão crítica da realidade, buscando a verdadeira causa das coisas e a essência dos processos naturais ou sociais, superando a simples aparência deles;

Continuidade e ruptura: parte-se de onde se encontra o aluno (senso comum, visão sincrética ou inicial) para, sob o efeito da análise pela ruptura, possibilitar a construção de uma nova síntese que represente um conhecimento mais elaborado e qualitativamente superior;

Historicidade: trabalha os conhecimentos em seu quadro relacional, destacando que a síntese existente em cada momento, por ser histórica e contextual e poderá ser superada por novas sínteses. Além disso, identifica e deixa conhecer as etapas de elaboração por que a humanidade passou para chegar à síntese atual;

Totalidade: combina a síntese com a análise, articulando o conhecimento com a realidade, seus determinantes e seus nexos internos (VASCONCELLOS *apud* ANASTASIOU, 2015, p. 38-39).

Diante do acima exposto, fica claro que em um processo de ensino é fundamental que a visão de conhecimento seja frequentemente problematizada, aberta a debates e à consideração dos limites e possibilidades dos sujeitos atuantes no processo, para que professor e aluno sejam capazes de alterar rumos de acordo com suas escolhas, sempre na busca da superação da alienação, na criação do concreto pensado, na construção de sínteses melhores e mais elaboradas, e na busca de compreensão e domínio das ferramentas oferecidas por diferentes áreas do conhecimento para enfrentar a realidade. Anastasiou (2004, p. 68) cita três conceitos que o professor utilizará na sala de aula, que são estratégia, técnica e dinâmica, destacando-se aqui o conceito de estratégia: “[...] do grego *Strategia* e do latim *strategia*, é a arte de explicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos”.

Como anteriormente mencionado, na metodologia dialética, as ações do professor devem estar voltadas para que o aluno desenvolva suas operações mentais e, para que isso aconteça, os processos de apreensão devem ser organizados de maneira que as “operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas” e, dessa forma, possibilitem ao aluno sensações e emoções carregadas de vivência pessoal e renovação. Ou seja, para que esse processo aconteça, o professor deve ser um estrategista, entendendo aqui o termo "estratégia" no sentido de estudar, selecionar textos adequados, além de organizar e propor as melhores ferramentas para que os estudantes apropriem-se do conhecimento. A estratégia visa à consecução de objetivos, os quais devem estar claros tanto para o professor quanto para o aluno, sendo um exemplo de estratégia relevante os trabalhos em grupo, uma vez que transcendem o conteúdo, correspondendo a um desafio no

processo de autonomia a ser conquistado com e pelo aluno. As atividades em grupo, devidamente desenvolvidas, ajudam no desabrochar inter-relacional que abarca a “*inteligência intrapessoal* (autoconhecimento emocional, controle emocional e automotivação) e a *inteligência interpessoal* (reconhecimento de emoções de outras pessoas e habilidades em relacionamentos interpessoais)”. Em todas as estratégias de organização grupal está presente a habilidade de conversar, e cabe ao professor estar atento e disponível para conversar com os alunos e orientá-los na definição dos papéis de cada um no grupo, o que pode ser feito por sorteio, indicação ou escolha, mas sempre considerando a necessidade de mudança de papéis no grupo, de modo a contemplar diferentes dificuldades. Isto porque a sala de aula é o espaço para que os alunos tenham a possibilidade de treinar papéis ou exercícios que contribuam para o clima grupal desejado, promovendo o crescimento e a autonomia progressiva de todos. Como bem coloca Léa Anastasiou, a sala de aula é o lugar onde o erro não deve ferir, pois é o lugar onde as aprendizagens podem ser sistematizadas a partir da mediação do professor e dos colegas. Neste contexto, é preciso lembrar que existem várias estratégias que possibilitam ao professor e ao aluno novas maneiras de apreender e de juntos construir um “fazer aula”, ao invés de simplesmente “assistir” a uma tradicional aula expositiva. Entre as estratégias mais utilizadas nas salas de aula, sobretudo nas universidades, está a aula Expositiva Dialogada – uma forma de superar a tradicional palestra docente, uma vez que requer a participação do estudante e o respectivo respeito do professor; o seminário, o mapa conceitual, o portfólio, entre outras. Muitas dessas estratégias não são uma inovação, já há muitos anos fazem parte dos currículos de formação docente, tanto no curso de magistério quanto nas licenciaturas, mas infelizmente pouco utilizadas em alguns espaços escolares, o que justifica lembrar aqui algumas delas como um suporte efetivo para os processos de ensino. Se bem organizadas, proporcionarão ao aluno uma nova habilidade ou competência, fazendo-o passar de simples agente passivo para um agente ativo na construção do conhecimento.

Uma outra estratégia bastante conhecida é a do Estudo de Textos; no entanto, nem sempre o professor tem consciência do grau de complexidade da tarefa, propondo muitas vezes textos inadequados ao momento cognitivo e sociocultural do aluno. Essa atividade normalmente é seguida da elaboração de um resumo, mas é preciso lembrar que essa atividade requer que o aluno seja capaz de identificar, interpretar, analisar, organizar os dados, sintetizar para concluir a produção exigida. Ou seja, “[...] resumir não é uma operação mental simples, ela exige o auxílio e o acompanhamento do processo pelo professor pelo menos nas primeiras tentativas. A construção de

esquemas, feitos coletivamente com a classe, auxilia o trabalho individualizado” (ANASTASIOU, 2004, p. 80).

Quanto ao Portfólio, este possibilita acompanhar o processo de construção do conhecimento durante todo o percurso, e não apenas no final. Dessa forma, o professor é capaz de perceber as dificuldades e necessidades que o aluno apresenta e, assim, propor soluções para resolver esses problemas. Esta estratégia envolve um conceito diferenciado “[...] de tempo e espaço, de construção e reconstrução, de avaliação e nota”, além de ter a vantagem de ser um processo individual que permite a cada um crescer de acordo com suas necessidades e condições (ANASTASIOU, 2004, p. 81).

Da mesma forma que o Portfólio, o Mapa Conceitual também é uma estratégia relevante para que o professor acompanhe de modo efetivo o processo de aprendizagem do aluno, sendo que pode ser aplicada para uma única atividade ou para um programa inteiro de aprendizagem. O mapa conceitual consiste na criação de sínteses por parte do aluno para resumir os elementos mais importantes do tema, criando conexões, relações; literalmente, um mapa com conceitos claros sobre o tema em estudo, sendo que o aluno poderá ao longo do processo alterar ou acrescentar conceitos de acordo com a necessidade.

Outra estratégia bastante utilizada tanto na escola como na universidade é a chamada “Tempestade de Ideias” (em inglês, *brainstorming*), a qual tem o poder de gerar a mobilização rápida dos alunos e a vinculação com o objeto de estudo, e que pode ser utilizada com diversos objetivos, desde coletar sugestões para um projeto até a busca de soluções para um problema estudado, ampliando assim a teia relacional tanto no nível interpessoal quanto no nível das ideias, gerando a idéia de tessitura. Quanto ao Estudo Dirigido, é uma estratégia específica para trabalhar dificuldades enfrentadas pelo aluno com relação a algum conteúdo; é uma estratégia complementar para o programa de aprendizagem pretendido.

Para as salas de aula informatizadas, segundo Anastasiou (2004, p. 85), a Lista de Discussão é uma estratégia que oferece bons resultados, promovendo ações coletivas nas quais os alunos participam de formas variadas – “com perguntas ou respostas completas e/ou parciais, elaborações de novos elementos conceituais ou confirmação dos já construídos, adesões e divergências” –, cabendo também aqui ao professor a mediação do processo. Esta estratégia “possibilita a construção do conhecimento por meio da problematização, da significação, das práxis, da continuidade e ruptura, já citadas nos elementos da metodologia dialética”.

Quando o objetivo é o desenvolvimento do pensamento reflexivo e criativo do aluno, uma boa estratégia é a Solução de Problemas, pois requer planejamento, organização, interpretação, identificação do objeto de estudo para chegar à solução do problema, estimulando ou ampliando a significação dos elementos apreendidos em relação à realidade ou área profissional. É uma estratégia desafiadora, uma vez que “exige uma constante continuidade e ruptura no levantamento e na análise dos dados e na busca e construção de diferentes alternativas para a solução” (ANASTASIOU, 2004, p. 86).

A estratégia Philips 66 trabalha com a objetividade em aula, este processo requer que a turma seja dividida em grupos de 6 alunos e que, no tempo de 6 minutos, o grupo faça o levantamento de questões sobre um tema e, para finalizar, a turma tem 6 minutos para socializar os respectivos temas. Nesta estratégia, o professor poderá esclarecer dúvidas e ter uma visão geral das dificuldades que os alunos ainda apresentam e, assim, buscar outras formas de suprir a necessidade desses alunos.

A estratégia do Grupo de Verbalização e de Observação (GV/GO), assim como a estratégia de estudos de textos, é um processo que exige do aluno operações do pensamento, como interpretação, análise, organização, resumo, etc., para a construção de sínteses. Essa estratégia pode ser produtiva para uma turma numerosa, a qual será dividida em dois grupos, o que assegura o tempo e espaço de participação a todos os alunos: GV (grupo da verbalização) e GO (grupo de observação); no primeiro momento, GV irá verbalizar, discutir e expor as ideias sobre o tema, enquanto o GO observa para, mais tarde, fazer contribuições. O professor deverá estar atento à participação de cada aluno e ao respeito dos respectivos papéis, cuidando para que todos participem, observando o domínio do tema, e a clareza na apresentação.

A estratégia da Dramatização consiste na troca de papéis entre os alunos através de uma realidade imaginária; é uma estratégia que visa despertar a criatividade, trabalhar a desinibição e a liberdade de expressão, sendo que o tema poderá ser definido pelo professor ou pelos alunos.

Semelhante ao GV/GO, a estratégia de Estudo de Caso é um processo que permite que os alunos se envolvam em uma situação real que precisa ser investigada; neste processo, os alunos farão uso de operações de pensamento como levantamento de hipóteses, análise, interpretação, resumo, etc., analisando a questão apresentada pelo professor e propondo soluções para o caso com a devida argumentação.

Um pouco diverso das duas estratégias acima citadas, o Júri Simulado se constrói a partir de uma nova relação com o espaço da sala de aula, onde haverá dois grupos

ocupando espaços opostos e que atuarão literalmente como um júri, devendo argumentar, defender ideias, julgar e tomar uma decisão final. Esta estratégia desenvolve a interpretação, a imaginação, a crítica, análise dos fatos, etc.

Dentre as estratégias apresentadas até aqui, o Estudo do Meio se diferencia por ter um cunho mais acadêmico investigativo, tendo por objetivo a reflexão e revisão do *corpus* teórico que fundamenta o objeto de estudo, de modo a vincular o estudante à realidade, flexibilizando o seu olhar na busca de novas leituras e soluções na e para a vida como um todo.

A estratégia do Simpósio pode ser realizada em uma turma grande que será dividida em grupos: o professor distribuirá os conteúdos e cada grupo apresentará seu tema, suas observações e comentários, permitindo que os conteúdos sejam bem explorados. Esta estratégia desenvolve operações de pensamento como comparação, levantamento de hipóteses, crítica e organização.

Com relação ao Painel como estratégia de ensino na sala de aula, o mesmo pode ser utilizado de diferentes maneiras, sendo que permite a mobilização para o conhecimento através da elaboração de sínteses. A turma deve ser dividida em grupos, e a apresentação deverá ser feita por todos, ao invés de somente um aluno apresentar. Os aspectos avaliados aqui serão a consistência e profundidade dos argumentos, a síntese das ideias e a concentração.

O Fórum constitui-se como uma boa estratégia quando o foco é a elaboração de sínteses logo após ler um livro, assistir a um filme, ou visitar um lugar. Esta estratégia favorece a mobilização porque exige grande preparação prévia na busca dos materiais de discussão, cujas temáticas deverão ser cuidadosamente escolhidas de modo que garantam a participação de todos nas várias etapas do trabalho.

A Oficina é uma estratégia com caráter especialmente prático, voltado para a vivência de ideias, sentimentos, experiências, de reconstrução individual e coletiva, podendo ter como suporte todo tipo de texto, inclusive visual e ou sonoro.

As estratégias acima citadas são algumas das muitas ferramentas de que se pode valer o professor para a construção de uma aula de literatura, rompendo com a prática viciada das aulas expositivas, onde muitas vezes o ponto de vista do aluno sequer é ouvido. E aqui vale enfatizar o verbo “construir”, pois toda estratégia de ensinagem, vale lembrar, pressupõe o trabalho conjunto de professor e aluno, para que este seja capaz de vivenciar as experiências de interpretar, analisar, refletir e assumir posicionamentos críticos diante da realidade e que melhor sustentem suas decisões. São processos que irão exigir criatividade e força de vontade do professor porque exigem que ele saia da

sua zona de conforto, da sua indiferença, e busque novas estratégias de acordo com a necessidade dos alunos e do objetivo que pretende alcançar.

Apesar de não terem sido apresentadas aqui todas as estratégias possíveis, fica evidente um aspecto comum: todas elas trabalham para o desenvolvimento intra e interpessoal do aluno de modo que o mesmo seja capaz de apropriar-se de todas as competências acima citadas. Mas, para isso, ele precisará ser capaz de fazer uso consciente, intencional e autônomo da leitura e da escrita nas diversas situações do meio social em que está inserido; ou seja, ele deverá tornar-se um sujeito letrado. A metodologia ativa vem ao encontro desse objetivo, pois é voltada para a promoção de letramentos múltiplos dos vários sujeitos envolvidos no processo de ensinagem/aprendizagem, incluindo-se aqui o professor. Letramentos múltiplos porque o aluno deverá ser exposto a suportes de leitura múltiplos e, sobretudo, porque nesse processo ele fará uso da multiplicidade de repertórios acumulados ao longo da sua vida, independente da sua idade, do que sejam e de onde venham esses repertórios, especialmente em uma aula de ensinagem de leitura literária. E porque o foco principal deste trabalho é o letramento literário nos espaços formais de educação, compreende-se que, ao trabalharmos o texto literário, obrigatoriamente precisamos considerar suas diversas interfaces e repertórios. Como bem afirma Paulo Freire (1981, p. 79), “[...] ninguém ensina ninguém, tampouco ninguém aprende sozinho, os homens aprendem em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

## **Ensinar de leitura literária – um caminho possível para o letramento**

Apesar de ancorada nos estudos de neurociência sobre os processos neurológicos de aprendizagem e desses conhecimentos já estarem acessíveis há algumas décadas, infelizmente, a aplicação da metodologia ativa na sala de aula de literatura nem sempre é uma prática comum na escola pública brasileira. Isto implica muitas vezes no uso repetido de metodologias rígidas, passivas, pouco criativas, que não oferecem ao aluno da educação básica uma experiência de aprendizagem crítica, com um grau mínimo necessário de protagonismo no seu processo de aquisição de conhecimento. Uma das razões é o fato de que quem deveria ensinar a refletir, analisar e interpretar, nem sempre está didaticamente preparado para criar estratégias de ensinagem que permitam que o aluno desenvolva essas capacidades. O professor muitas vezes opta por focar em “dar” aula, ao invés de construir com o aluno um “fazer” aula. Um exemplo comum é a elaboração de atividades onde o aluno é solicitado a apenas identificar no texto literário elementos de gramática, responder questões objetivas simples, ou encontrar palavras no texto, atividades estas que não oferecem a oportunidade para refletir e interpretar a obra e menos ainda o mundo ao seu redor. Muitas razões podem



ser apontadas para explicar esse quadro de apagamento do trabalho com literatura na sala de aula, mais especificamente de ensinagem de leitura literária, as quais vão desde questões de âmbito pessoal-profissional até aspectos econômicos e/ou de políticas públicas para a educação.

Como citado anteriormente, de acordo com o documento final da BNCC (2021), a disciplina de literatura propriamente dita não faz mais parte do currículo da educação básica, ficando diluída entre as linguagens artísticas. A desconstituição da disciplina de literatura nos currículos escolares é muito grave porque, apesar de a literatura ser uma linguagem artística e estar relacionada com a língua, não é a mesma coisa, sendo que a inexistência de uma carga horária assegurada para o trabalho específico com a mesma pode acarretar prejuízos à formação do jovem educando. A continuidade da disciplina, longe de representar um retrocesso nas abordagens didático-pedagógicas, um engessamento do currículo da educação básica, assegura um trabalho voltado para o desenvolvimento do pensamento complexo da criança e do jovem, uma vez que, como afirma Roland Barthes (2010, p. 18), “[...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso”. Todas as ciências estão presentes no monumento literário, a literatura trabalha nos interstícios da ciência; “a ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa”, ela alimenta a alma, permite que o sujeito vivencie uma outra realidade na qual ele pode mergulhar e se deliciar em fabulações: como afirma Barthes, “num romance como *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura)”. A literatura amplia o repertório do estudante, permite que ele compreenda diferentes culturas, diferentes valores e identidades, e aprenda a exercitar o respeito a essas diferenças, assim como permite que ele (re)construa sua história, sua visão sobre o mundo. Dessa forma, a exclusão da disciplina de literatura dos currículos escolares configura-se como uma incongruência, pois as competências que a BNCC destaca estão diretamente ligadas ao ensino de literatura, e é fundamental que ela tenha seu espaço assegurado nas salas de aula e, sobretudo, haja professores capacitados para ensinar a ler textos literários, professores que gostem de ler e que possam passar suas experiências literárias para seus estudantes, de modo que, juntos, construam novos saberes. Ainda, segundo Barthes,

[...] o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *dê* alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens. Porque ela encena a linguagem, em vez de, simplesmente, utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura o saber reflete

incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico mas dramático (BARTHES, 2010, p. 18-19).

Segundo a BNCC (2021, p. 489), a consideração dos diversos campos do saber para a organização da área de linguagens vai além de possibilitar aos estudantes vivências situadas das práticas de linguagens. Envolve conhecimentos e habilidades mais contextualizados e complexos, possibilita uma maior flexibilização nas formas de organização curricular, incluindo laboratórios de comunicação e de mídias, clubes de leitura e de teatro, núcleos de criação artística e literária, oficinas culturais e desportivas, etc., de modo que as escolhas contemplem os diferentes campos e as articulações com os itinerários formativos. Mais especificamente, entre os objetivos apontados para a área de Linguagens, temos:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BNCC, 2021, p. 65).

Independentemente do peso e relação que cada um desses objetivos tenha com o trabalho com literatura na sala de aula, um aspecto é evidente: na contramão do Quadro Europeu Comum de Referências para a educação, utilizado pelos países com o mais alto índice de escolaridade, e que especifica os conteúdos e habilidades de cada etapa do processo de escolarização, a BNCC apresenta objetivos generalistas, deixando à mercê do professor fazer escolhas quanto ao conteúdo e habilidades a serem explorados em cada ano da educação básica. Essa ausência de especificação inviabiliza a normatização

do trabalho tanto quanto de resultados equânimes a nível nacional, sobretudo porque, na sala de aula, ensinamos apenas o que sabemos. Além disso, entendemos também que, da mesma forma que o aluno, o professor aprende pela emoção e pode-se dizer que é através dela que ensina.

Ou seja, ensinamos bem o que gostamos; conseqüentemente, se o professor não é leitor, não gosta de ler literatura, não tem uma formação mínima em estudos literários, é pouco provável que consiga desenvolver um trabalho que estimule o aluno à leitura literária e mais ainda a práticas de pensamento crítico-reflexivo envolvendo múltiplas linguagens em atravessamento. E, se entendermos a literatura enquanto objeto de arte e que, portanto, a sua leitura implica uma experiência estética para a qual o leitor precisa ser preparado, um outro elemento deve ser adicionado à equação: os estudos de teoria literária (leia-se: um campo específico da filosofia, a Poética), como instrumento de capacitação docente para uma prática pessoal de leitura mais complexa, da qual seja possível depreender e apreender sentidos e, sobretudo, construir para o aluno pontes efetivas de acesso ao texto literário e, conseqüentemente, a processos de letramento, um tema bastante discutido, mas ainda longe de ser esgotado.

Como é sabido, o conceito de letramento é ainda “jovem”; ele surge nos anos 1980 com a escritora Mary Kato, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986), sendo que mais tarde outros escritores também começaram a fazer uso do termo. Letramento vem do mesmo campo semântico de palavras com as quais já estamos familiarizados, como alfabetizar, alfabetização, letrado e iletrado. Para fins de clareza, o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa apresenta a definição de alfabetização como a ação de alfabetizar, ou seja, ensinar a ler e escrever; portanto, o alfabetizado é o sujeito que sabe ler e escrever, ao passo que, tradicionalmente, a definição de letrado é a de um sujeito versado em letras. No entanto, nenhum desses conceitos dá conta do significado de letramento, que vem da língua inglesa *literacy*:

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *litera* (letra), com o sufixo -*cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de “the condition of being literate”, a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como “educated; especially able to read and write”, educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: a *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever (SOARES, 2009, p. 17).

A definição de letramento vai além do aprender a ler e escrever, ela supõe a inserção da escrita e da leitura no meio social em que o sujeito vive e, dessa forma, traz consequências linguísticas, cognitivas, culturais, políticas e econômicas, tanto para o sujeito quanto para o grupo social em que está inserido. Letramento, aqui, é entendido como “exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, o que implica habilidades várias que transcendem o domínio técnico da ferramenta ortográfica”. Ou seja, letramento como instrumento para interagir com os outros, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para orientar-se, para apoio à memória, para imergir no imaginário, no estético, para a catarse, etc. (SOARES *apud* BOESSIO, 2013, p. 11). Nesse sentido, o letramento transforma o sujeito, pois, como já dito, é um estado, uma condição que ele adquire quando integra a leitura e a escrita às suas práticas sociais. Entretanto, algumas pessoas se alfabetizam, mas não são capazes de incorporar a prática de leitura e escrita em suas vidas. Este é um desafio enfrentado por muitos jovens e adultos que são alfabetizados em nosso país; eles não incorporam a leitura e a escrita em suas vidas, o que significa que, apesar do domínio do código ortográfico, não são capazes de ler e interpretar de modo autônomo; ou seja, houve um processo de alfabetização, mas não de letramento.

Enquanto professores, precisamos encontrar estratégias que levem o aluno a ser alfabetizado e letrado ao mesmo tempo, que despertem o prazer do aluno em aprender, pois não basta saber decodificar palavras, é preciso integrar esses códigos ao contexto e às práticas sociais. Para tanto, a leitura e a escrita precisam ser inseridas na realidade do aluno, e uma forma efetiva para isso é promovendo a experiência da leitura literária nos espaços formais de educação.

[...] o letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2009, p. 44).

Como afirma Soares, há diferentes tipos e níveis de letramento, os quais se adequam às necessidades e demandas do indivíduo e do seu meio social e cultural. Como a data de surgimento do termo indica (final dos anos 1980), alfabetismo ou letramento surge para dar conta de uma nova realidade social onde não basta apenas “saber” ler e escrever, é preciso também fazer uso do “saber” ler e do escrever, “saber” responder às constantes exigências de leitura e escrita da sociedade. Um fato que

demonstra essa mudança de paradigma é a alteração do critério de verificação utilizado pelo censo para qualificar um sujeito como alfabetizado ou analfabeto. Durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas do século XX, passou-se a considerar alfabetizado o sujeito capaz de responder afirmativamente à pergunta: “você sabe ler e escrever um bilhete simples”?

Para que a educação em nosso país alcance níveis de letramento como nos países desenvolvidos, é preciso criar condições para que nossas crianças, jovens e adultos se envolvam em práticas sociais de leitura e de escrita. Como afirma Magda Soares (2009, p. 58), “[...] uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população [...] Uma segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura”, o que implica acesso fácil e barato a livros, jornais, etc. E aqui temos uma das dificuldades enfrentadas pela educação pública brasileira: o alto custo de materiais de leitura, o que acaba dificultando o acesso de grande parte da população a eles e, assim, bloqueando o acesso à leitura e ao conhecimento a um número significativo de pessoas.

Como mencionado anteriormente, além de criar condições para o letramento, devemos estar cientes dos diferentes níveis que ele pode alcançar, e a dificuldade para delimitar uma definição de letramento se deve ao fato de o mesmo cobrir “[...] uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (SOARES, 2009, p. 65-66). Soares enfatiza duas dimensões do letramento: a dimensão individual e a dimensão social. Quando se trata da dimensão individual, o letramento é visto como uma habilidade pessoal, refere-se a simples posse da tecnologia complementar do ler e escrever. Em relação à dimensão social, o letramento é visto de forma cultural, ou seja, atividades sociais que envolvem o uso da língua escrita.

É preciso aqui enfatizar também que o letramento envolve ambos os processos, leitura e a escrita, os quais muitas vezes são vistos de forma semelhante, mas que na verdade possuem diferenças tanto em termos de habilidades quanto dos conhecimentos envolvidos no processo. Bormuth, por exemplo, declara que “[...] letramento é a habilidade de colocar em ação todos os comportamentos necessários para desempenhar adequadamente todas as possíveis demandas de leitura” (BORMUTH *apud* SOARES, 2009, p. 68).

A leitura, do ponto de vista da dimensão individual do letramento (a “tecnologia”), é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas que envolvem desde a decodificação de palavras escritas até a leitura e compreensão de textos. É um processo de decodificação de símbolos e também de interpretação de textos; envolve uma

capacidade de interpretar seqüências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas, combinação de conhecimentos prévios, etc. Aqui, o elemento diversidade ocupa papel relevante: as habilidades de leitura devem ser aplicadas em diferentes materiais como, por exemplo, literatura, jornal, livro didático, dicionário, listas, bulas, enciclopédias, podendo-se incluir também fotografia, música, cinema, textos variados e imagens digitais. A escrita, na perspectiva da dimensão individual (“tecnológica”), é também um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas; todavia, totalmente diferentes das habilidades de leitura. A escrita é um processo de relacionar desde unidades de som a símbolos escritos, e é também uma forma de organizar ideias e pensamentos, colocados em língua escrita; esse processo envolve também habilidades de transcrever a fala, via ditado, etc., inclui habilidade motora (caligrafia), ortografia, uso de pontuação, saber selecionar informações, saber selecionar o público alvo, etc.

Como bem pontuado pelo documento da UNESCO (1978, p. 1),

Uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu desenvolvimento e o de sua comunidade.

Na visão de Kirsch e Jungeblut (1990, p. 1-8), letramento é entendido como o uso de informação, tanto de forma impressa como manuscrita, que permite ao sujeito social não apenas desenvolver seus conhecimentos e potenciais, mas também atingir seus objetivos pessoais.

Paulo Freire, por sua vez, enfatiza ainda mais o poder social do letramento, definindo-o como “revolucionário”, afirmando que o indivíduo alfabetizado é capaz de transformar a sua realidade, pois a leitura e a escrita proporcionam a consciência da realidade, ou seja, essa consciência permite a libertação do homem, que passará a pensar e a tomar suas decisões de acordo com suas ideologias, promovendo uma mudança social na sociedade em que o letramento for efetivado.

[...] o letramento adequado aumenta o controle das pessoas sobre suas vidas e sua capacidade para lidar racionalmente com decisões, porque as torna capazes de identificar, compreender e agir para transformar relações e práticas sociais em que o poder é desigualmente distribuído (LANKSHEAR *apud* SOARES, 2009, p. 77-78).

Desde o surgimento do termo, tem sido demonstrado que os conceitos de letramento variam de acordo com as necessidades e condições sociais tanto de um indivíduo quanto do seu coletivo, que são afetados pelo seu momento histórico e pelo seu nível de desenvolvimento nas várias esferas de manifestação humana.

Nesse mesmo viés, em seu livro *Preciso “Ensinar” o Letramento? Não basta Ensinar a Ler e a Escrever*, Angela Kleiman (2005, p. 05) apresenta o conceito de letramento como tendo sido criado para “referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar”, isto porque a escrita está por toda parte e o letramento surge como uma forma de explicar a sua importância na sociedade como um todo, não somente nas atividades escolares. O letramento não é um método que o professor possa aplicar na sala de aula, trata-se de um processo que busca a imersão do aluno no mundo da escrita, que pode ser desenvolvido a partir de práticas de leitura de livros, revistas, jornais, inclusive “passeio-leitura” pela cidade para que os alunos percebam os diferentes textos que se encontram espalhados pelas ruas, como placas, cartazes, outdoors, panfletos, etc. Neste sentido, para que o aluno participe das práticas sociais em que se usa a escrita, o professor pode trabalhar na sala de aula com atividades que envolvam a escrita e leitura de e-mails, cartas, comentários, notícias sobre a cidade, elaboração de resenhas, etc.

Na contramão do que tem sido defendido aqui, alguns pesquisadores afirmam que o termo letramento é uma simplificação do termo alfabetização; no entanto, como já citado, o termo letramento carrega outras associações e significados, como a relação com a oralidade e também com a linguagem não-verbal, que não estão previstos no termo alfabetização. Pesquisadores como David Barton e Brian V. Street, na busca de um termo para designar o conceito, usam hoje em seus trabalhos “‘literacies’ (letramentos), no plural, para o que antes o singular ‘literacy’ (letramento/alfabetização) era suficiente” (KLEIMAN, 2005, p. 12).

O processo de alfabetização ocorre através de um sistema alfabético e ortográfico, com um método de ensino no qual o aluno aprende fazendo, já o processo de letramento pode ocorrer pela observação, ou seja, o sujeito pode não saber escrever uma carta porque não conhece o código ortográfico, mas sabe a função social que a carta desempenha. Este sujeito, apesar de não ter o domínio do sistema alfabético e ortográfico, pode ser considerado letrado por compreender a função de determinado texto no sistema social em que está inserido.

Ora, se pensarmos em tudo que está envolvido numa situação em que se utiliza a língua escrita, em um evento de letramento como a leitura cotidiana de jornal,

por exemplo, veremos que as capacidades envolvidas vão muito além daquilo que, de fato, pode ser ensinado na escola (KLEIMAN, 2005, p. 16).

Por ser uma experiência social, o letramento envolve múltiplas capacidades e conhecimentos do sujeito; por exemplo, para que o sujeito receba o jornal em sua casa, ele deve fazer a assinatura do mesmo, saber que todo dia no mesmo horário o jornal será entregue, sendo que a leitura do jornal também será de acordo com a necessidade ou vontade do assinante. Todos esses processos envolvem situações de escrita nas práticas sociais do sujeito que não são ensinadas na escola.

Historicamente, com o passar dos anos, a luta pela melhoria da educação começou a produzir efeitos; o domínio da escrita, que antes era privilégio de poucos, agora, como bem coloca Kleiman (2005, p. 20), tornou-se “[...] um saber universal, considerado direito de todos”. As constantes mudanças geradas pelo avanço tecnológico e que implicam uma flexibilização no uso da língua escrita, também estão mudando as práticas de sala de aula: antes, o aluno usava lápis e papel para escrever; hoje, espera-se que escreva no computador, tablet ou celular, além de fazer uso da internet como ferramenta no processo de alfabetização e também de letramento. Espera-se que o aluno seja capaz de se comunicar por meio de diferentes situações a que esteja sujeito no seu meio social. Ou seja, atualmente, o mundo requer especialmente da criança e do jovem – e aqui entra a relevância do papel da escola nesse preparo – muito mais do que um mero domínio alfabético, tendo que ser capaz de se comunicar por meio da escrita em diversas situações.

Apesar de os eventos escolares mais tradicionais terem o seu foco na participação individual, os eventos de letramento têm seu foco nas práticas coletivas nas quais ocorre a interação entre os sujeitos. A importância das práticas coletivas está no fato de elas acionarem de modo mais efetivo os conhecimentos prévios do aluno, permitindo que ele traga para a sala de aula – um espaço eminentemente social – as experiências do seu dia-a-dia. Esta aproximação irá facilitar a compreensão, adaptação e transferência nas diversas situações futuras de sua vida. Da mesma forma, a leitura pode ser uma prática individual ou colaborativa, que é quando o professor faz a leitura para os alunos, quando orienta o leitor com perguntas, quando um colega ajuda o outro, etc.

Um evento de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento



necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo (KLEIMAN, 2005, p. 23).

Ou seja, as práticas de letramento “são práticas situadas, o que significa que os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, irão variar segundo as características da situação” (KLEIMAN, 2005, p. 25-26). Exemplos disso são uma festa de aniversário, uma reunião da empresa, etc. Isto porque, como afirma Kleiman, há uma tendência humana para contextualizar a ação, e as atividades em que se usa a escrita não fogem dessa tendência. Entretanto, um dos problemas que encontramos nas práticas escolares, sobretudo no que se refere ao trabalho com literatura, é justamente a desvinculação, a indiferença à situação de origem, o que acaba tornando o ensino descontextualizado, sem levar em conta o aluno, o seu meio social, e o seu vínculo com a realidade fora da escola, privando-o da oportunidade de agregar conhecimentos para outras situações de práticas sociais. Um exemplo dessa descontextualização é a menção em tom de brincadeira que a autora faz ao fato de que é muito provável que em um mesmo dia de um mesmo mês, no mesmo horário, uma criança “[...] no semiárido nordestino e uma outra numa favela da cidade do Rio de Janeiro estejam ambas copiando a palavra ‘gato’ do quadro-de-giz na sala de aula da 1ª série de uma escola da região onde moram” (KLEIMAN, 2005, p. 27).

Assim, o fenômeno da prática situada é importante para que se entenda que um texto pode ser lido de diferentes formas em diferentes situações, com diferentes participantes, objetivos e modos de ler, o que implica a adequação da escolha de textos e estratégias para cada situação, mobilizando diferentes saberes e recursos de leitura e produção textual. Então, uma vez que mudem os objetivos, também as estratégias de leitura deverão mudar, o que implica a necessidade de diversificação dos gêneros textuais trabalhados na escola, de modo a ampliar a capacidade de ação do aluno nas diferentes situações da sociedade.

Essa conclusão sobre nossas capacidades de ação, que mudam de acordo com a situação, tem uma consequência importante na reflexão sobre o trabalho escolar. Se tudo o que o aluno costuma escrever é o gênero redação escolar – se choveu, redação “A chuva”; se é época de volta às aulas, redação “Minhas férias”; se é segunda-feira, redação “Meu fim de semana” –, como podemos esperar que ele seja capaz de redigir uma carta a uma editora solicitando ajuda (Como catálogos, informações, livros) para organizar uma feira de livros na escola? (KLEIMAN, 2005, p. 32).

Como já mencionado, o letramento engloba o uso da oralidade e ambos se referem à forma de organizar a realidade. Na sala de aula, as relações entre fala e escrita se complementam, ao longo de todo o processo de leitura, o professor faz perguntas como forma de mediação para a construção de sentidos, ou introdução de um novo gênero, conteúdo, ou simplesmente um novo autor. Ao falar, o professor mobiliza seus conhecimentos, experiências e recursos, apontando o caminho para que o aluno também o faça.

É importante lembrar que ele faz isso com a finalidade de ensinar os diversos elementos de um novo sistema de signos e de significados em construção pelos alunos: a língua escrita. A aquisição e o domínio dessa modalidade de se comunicar é que permitirão que os alunos participem, cada vez com mais capacidades de ação, das práticas de letramento da sua família (e da sua comunidade), como ler a Bíblia, consultar o dicionário, copiar uma receita num caderno especial para receitas, ler o jornal, conversar, na hora da refeição ou de lazer, sobre livros e outros assuntos lidos (KLEIMAN, 2005, p. 45).

O conceito de letramento tem contribuído significativamente para a ampliação tanto do entendimento dos múltiplos significados da escrita quanto das suas práticas escolares; isto porque tem implícita no seu conceito a ideia de diversidade de experiência de leitura e de escrita, incluindo assim diferentes gêneros e suportes textuais que antes não faziam parte do currículo escolar. Entre esses novos gêneros ou novas práticas sociais estão a publicidade, política, listas, bilhetes, receitas, assim como escritas que estão espalhadas em nossa sociedade, chamadas de textos “ambientais”, como pichações, outdoors, letreiros, placas, entre outros. Além destes, há também os textos multimodais ou multissemióticos, comuns na mídia em geral e que usam, além da linguagem verbal, imagens, sons, fotos, gráficos, para criar sentido e uma forma de comunicação. Para que essa experiência atinja a dimensão do letramento, o professor tem papel fundamental, uma vez que cabe a ele aproximar os textos e seus diversos suportes à realidade de seus alunos, proporcionando saberes cada vez mais complexos e diversificados de modo que o aluno seja instrumentalizado para “ler” as suas práticas sociais e o mundo como um todo. Essencialmente, ao promover letramento, o professor estará ensinando o aluno a aprender a continuar aprendendo, como bem coloca Kleiman e, para isso, a leitura é a ferramenta por excelência. E o primeiro passo do professor como agente social é descobrir quais são as funções sociais da língua escrita entre seus alunos e, a partir desse ponto, buscar novas atividades que façam sentido no meio social em que estão inseridos. Esse trabalho de escolha é essencialmente político, mas, como afirma Paulo Freire, a natureza da prática educativa não permite que ela seja

neutra porque ela é sempre uma escolha política (FREIRE *apud* KLEIMAN, 2005, p. 52). Assim, o planejamento do trabalho escolar deveria partir do aluno, ou seja, das suas experiências com a escrita, com a leitura e com o mundo para, depois, ser montado um plano de trabalho que, independentemente do conteúdo trabalhado, preenchesse as necessidades de letramento desse aluno. Isto implica dar ouvidos aos saberes dos alunos porque, quando eles têm a oportunidade de mobilizá-los, acabam trazendo fatos e lembranças relevantes que nem sabiam que tinham e que podem ser úteis para a apreensão de novos saberes, assim como para administrar os desafios da vida nos seus vários aspectos. Isto, lembrando sempre que o letramento engloba diferentes níveis, desde a criança ainda não alfabetizada, o adulto analfabeto, até mesmo o jovem alfabetizado que está aprendendo diferentes gêneros, etc., sendo que os níveis de letramento variam para cada sujeito, pois é um processo contínuo que envolve diferentes habilidades e conhecimentos. Tendo em vista que o aluno fará uso da linguagem oral e da escrita, o professor terá que trabalhar com “abordagens, estratégias para ensinar o processo sociocognitivo que está por trás da compreensão da palavra escrita” (KLEIMAN, 2005, p. 56-57).

Acima de tudo, no contexto escolar, o letramento implica o ensino de estratégias e capacidades adequadas aos diversos textos que circulam em outras instituições onde se concretizam as práticas sociais. O sujeito letrado passa a ter não um, mas pelo menos dois sistemas para se comunicar: o falado e o escrito. Entretanto, usará o escrito somente se for tão fluente nele como é na fala e, para tal, é preciso trabalhar abordagens, estratégias e recursos de desvendamento do texto, ensinar o processo sócio cognitivo que está por trás da compreensão da palavra escrita (SOARES, 2009, p. 56-57).

Tendo em vista a dificuldade para avaliar e medir o nível de letramento de cada aluno no contexto escolar, a avaliação constitui-se um desafio; porém, segundo Magda Soares,

Condições favoráveis advêm do fato de que o letramento é, no contexto escolar, um *processo*, mais que um *produto*; conseqüentemente, as escolas podem fazer uso de avaliações e medições em vários pontos do contínuo que é o letramento, avaliando de maneira progressiva a aquisição de habilidade, de conhecimentos, de usos sociais e culturais da leitura e da escrita, evitando, assim, o problema de ter de escolher um único ponto do contínuo para distinguir um aluno letrado de um iletrado, uma criança alfabetizada de uma não alfabetizada (SOARES, 2009, p. 84).

Em relação à avaliação e medição de letramento em contextos escolares, é preciso levar em consideração dois fatores: o primeiro é que o conceito de letramento nas escolas é definido pela habilidade de leitura e escrita, o que em geral é “insuficiente para responder às práticas sociais da língua escrita, fora da escola” (SOARES, 2009, p. 88). O segundo refere-se aos diversos efeitos educacionais e sociais do letramento escolar em países desenvolvidos e em desenvolvimento: nos países desenvolvidos, a educação é fortemente organizada com padrões estritos e universais, para que todos os alunos cheguem ao mesmo nível de letramento; no entanto, os países em desenvolvimento não possuem o mesmo padrão, o que acaba gerando diferentes níveis de aquisição de letramento.

Uma suposição equivocada é de que as habilidades e práticas de letramento são apenas o que as escolas ensinam e medem e, portanto, são adquiridas por meio da escolarização. Essa suposição ignora a aprendizagem por meios informais que o sujeito adquire ao longo da vida e que, na verdade, vão muito além das habilidades de leitura e escrita ensinadas nos contextos escolares:

Em outras palavras, por meio da escolarização, as pessoas podem se tornar capazes de realizar tarefas escolares de letramento, mas podem permanecer incapazes de lidar com usos cotidianos de leitura e escrita em contextos não escolares – em casa, no trabalho e no seu contexto social (SOARES, 2009, p. 100-101).

Surge daí o conceito de “letramento funcional”, justamente para ampliar o conceito de letramento escolarizado, adicionando habilidades letradas do cotidiano que a escola não parece promover. Ou seja, é equivocada a suposição de que seja possível medir ou avaliar o letramento pela conclusão de determinada série escolar; a medição e avaliação pela conclusão de série e a autoavaliação permitem um levantamento bem precário do nível de letramento. Entretanto, as pesquisas de letramento por amostragem permitem formular políticas educacionais, assim como a implementação de programas de alfabetização e letramento. Os levantamentos de amostragem buscam identificar o letramento funcional; nesses levantamentos, são analisados os usos das práticas reais das habilidades de leitura e escrita e os usos sociais dessas habilidades. Ou seja, o objetivo do levantamento por amostragem é avaliar e medir o nível de letramento, e não o nível básico, se o sujeito é capaz de ler e escrever.

Neste sentido, podemos concluir que o letramento é uma variável contínua que envolve uma multiplicidade de habilidades de leitura e escrita que devem ser exploradas e aplicadas a uma ampla variedade de materiais. “Em síntese, o letramento é ‘um

fenômeno de muitos significados' (SCRIBNER, 1984, p. 9)"; "[...] uma única definição consensual de letramento é, assim, totalmente impossível" (SOARES, 2009, p. 112).

## Letramento literário

Pensar o letramento literário implica necessariamente o desafio de (re)pensarmos as nossas práticas didáticas referentes ao ensino de literatura enquanto linguagem carregada de outras linguagens, códigos sociais, culturais e históricos, campo da metáfora e, portanto, da síntese por excelência. Mais especificamente, é preciso aposentar a aula tradicional de literatura, totalmente expositiva, voltada para a simples transferência de conhecimento, e construir um espaço de práticas de ensinagem de leitura literária.

Como já mencionado, o termo ensinagem se configura como um contrato entre professor e aluno onde ambos assumem uma responsabilidade com a construção do conhecimento, o que engloba ações de ensinar e apreender. Nesse processo, também o professor de leitura literária tem o papel de planejar e conduzir ações que possibilitem ao aluno ir construindo conhecimentos, sendo que, para que a ação de apreender se efetive, o professor deverá escolher estratégias de letramento adequadas para cada situação ou objetivo pretendido. Essa abordagem didática coloca por terra os discursos de impossibilidade de certas leituras, sobretudo do cânone, para determinados perfis de estudantes; uma vez construídas as estratégias adequadas que contemplem o repertório psicossocial do aluno, qualquer leitura se torna possível.

Como afirma Rildo Cosson, em *Letramento Literário: teoria e prática* (2019), o uso da literatura como matéria educativa antecede a existência formal da escola. No mesmo viés, em *Sim, A Literatura educa*, Regina Zilberman (1990) lembra-nos que “as tragédias gregas tinham o princípio básico de educar moral e socialmente o povo”. Ou seja, a literatura é uma ferramenta que serve tanto para ensinar a ler e escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo. Infelizmente, o que se observa hoje nas escolas é a priorização de textos curtos de diversos gêneros, como a crônica, a leitura de jornais e outros registros escritos, em detrimento de textos literários longos, ou seja, do livro propriamente dito. Essa diversificação de suportes, é importante e enriquecedora; porém, não deveria implicar o abandono da leitura literária na sala de aula (COSSON, 2019). A alegação de que o texto literário não seria um modelo adequado para o ensino da língua portuguesa culta, por não ser uma linguagem padronizada, não se sustenta; pelo contrário, a linguagem literária na sua criatividade e irregularidade constitui-se, na visão de Antônio Candido, um bem incompressível, ou seja, faz parte daqueles bens sociais que, além de assegurar a sobrevivência em níveis decentes, garantem a

integridade espiritual do sujeito. Para o autor, o direito à crença, à opinião, à arte e à literatura fazem parte desse grupo quando se pensa em termos de uma organização justa da sociedade e estas correspondam a necessidades profundas do ser humano.

A organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador. O que há de grave numa sociedade como a brasileira é que ela mantém com a maior dureza a estratificação das possibilidades, tratando como se fossem compressíveis muitos bens materiais e espirituais que são incompressíveis (CANDIDO, 2011, p. 188).

Na contramão desses conceitos, em termos gerais, o ensino da literatura na educação básica limita-se a aspectos cronológicos, definição de estilos e épocas, e dados biográficos dos autores, isto quando o tempo e espaço dessa disciplina é preservado de fato. É comum nas aulas de literatura observar-se um trabalho descontextualizado com o texto literário, sendo que pouco ou nenhum tempo é dedicado às práticas de interpretação que, além de proporcionar a cada aluno o exercício de expressão oral de suas ideias, também estimula o exercício democrático de respeito aos turnos de fala e à diversidade de opiniões. Apesar de a leitura ser um ato solitário, o que pode levar à pressuposição de que a mesma seja uma “perda de tempo” na sala de aula, é preciso lembrar que a interpretação é sempre um “ato solidário” (COSSON, 2019) e, portanto, implica a participação de diferentes olhares e especialmente a mediação do professor. Como afirma Cosson (2019, p. 27), “[...] ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre homens no tempo e no espaço”. É tarefa do professor fazer com que esse aluno perceba o texto literário como instrumento múltiplo de leitura do mundo, tornando-se capaz de perceber e aceitar o outro enquanto simplesmente um ser diverso, mas esta é uma experiência solidária que o texto literário oferece a um leitor atento.

O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Embora essa experiência possa parecer única para nós em determinadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que no que ele nos oferece. É por essa razão que lemos o mesmo livro de maneira diferente em diferentes etapas de nossas vidas. Tudo isso fica ainda mais evidente quando percebemos que o que expressamos ao final da leitura de um livro não são sentimentos, mas sim os sentidos do livro. E é esse

compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores (COSSON, 2019, p. 28).

O que se percebe é que a literatura muitas vezes é ensinada de um modo que não cumpre a sua função social de proporcionar ao indivíduo a capacidade de construir e reconstruir a palavra e, conseqüentemente, reconstruir suas leituras de mundo de forma mais ampla. A literatura não é uma experiência inofensiva, ela é “[...] uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração” (CANDIDO, 2011, p. 178). Isto porque a literatura é sobretudo um instrumento de instrução e educação que amplia a visão do indivíduo, permitindo que ele viva dialeticamente os problemas do dia-a-dia. Porém, para que a leitura em sala de aula seja efetiva, ela deverá ser feita de forma prazerosa, comprometida e sistemática, organizada de acordo com os objetivos da formação do aluno, compreendendo a abrangência da literatura para além do espaço escolar, rompendo com o círculo da simples memorização e reprodução. Vale enfatizar aqui que a mera leitura não se constitui como uma atividade de leitura literária. Na verdade, segundo Cosson (2019, p. 26), “[...] apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola”, o que potencializa o fato de que, apesar do pressuposto de que o livro fala por si mesmo, a nossa leitura estará condicionada pela forma como fomos ensinados na escola. Os textos não falam por si ao leitor, o que os faz falar, como bem coloca o autor, “são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola”. A literatura no ambiente escolar é uma fonte de conhecimento carregado de potencial humanizador, uma vez que, ao articular as palavras de forma única, como afirma Candido, comunica-se ao nosso espírito, fazendo com que ao ordenarmos a nossa mente e os nossos pensamentos, também (re)organizemos a nossa visão de mundo. Humanização é aqui entendida como o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais,

[...] como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011, p. 182).

Ou seja, leitura literária é um processo que precisa ser ensinado, não é um dom que apenas alguns possuem. Ele requer, da parte do professor, metodologia, estratégias interativas, sistêmicas, construídas a partir de objetivos claros e ordenados de modo

que ajudem o aluno a compreender e fazer uso dos mecanismos de análise literária a fim de penetrar com maior profundidade e intensidade no texto literário.

Sendo assim, dada a relevância do trabalho com o texto literário em sala de aula para a formação integral da criança e do jovem, torna-se fundamental refletir sobre os processos de escolha dos textos no âmbito escolar, uma vez que o que se percebe é escolhas voltadas para, por exemplo, a simples fluência da leitura nos anos iniciais, ou para trabalhar aspectos da cultura no ensino médio, o que não seria um problema se não se limitasse a isso. Outro fator que influencia a seleção dos textos é a existência ou não de bibliotecas e funcionários capacitados para fazer desses espaços uma experiência criativa, integradora e prazerosa. Além disso, é preciso considerar o repertório do professor enquanto mediador e conseqüentemente influenciador da leitura, uma vez que direta ou indiretamente irá passar para o aluno suas interpretações. Eis por que quanto mais leitor for o professor, mais experiências literárias ele poderá proporcionar aos seus alunos; quanto mais ele transmitir o prazer da leitura, mais poderá influenciar seus alunos e despertar neles a vontade de ler e se aprofundar na própria experiência leitora.

Antigamente, a aula de literatura se restringia a seguir o cânone, bastava o professor escolher as obras consagradas de determinada nação ou idioma; quando surgiam questões em relação à adequação das escolhas, “elas desapareciam diante da força da tradição”. Com o passar dos anos, surgiram muitas críticas em relação ao cânone, pois as obras literárias estão seguindo em diferentes direções e é preciso explorar todos os caminhos. A literatura contemporânea tem conquistado seu espaço nas escolas devido à abundância dos textos que as editoras fazem chegar aos professores, e também pelo fato de serem, às vezes, leituras de fácil apreensão, com temas e linguagem que se coadunam com os seus potenciais leitores. O importante, na verdade, é que se mantenha a ideia de pluralidade e diversidade tanto de autores quanto de gêneros e épocas, não se restringindo apenas àqueles consagrados. Dessa forma, o professor fica livre das imposições de uma determinada crítica e/ou tradição, abrindo espaço para novos autores dialogarem com o cânone. Como bem coloca Cosson, “[...] essas obras [canônicas] trazem um ensinamento que transcende o tempo e o espaço e demandam uma profundidade de leitura fundamental para o homem que se quer letrado” (COSSON, 2019, p. 33).

Neste sentido, a literatura pode e deve ser explorada na sua diversidade, desde a literatura popular até a chamada literatura erudita, pois elas se complementam e contribuem para a “humanização” do indivíduo, como bem enfatiza Candido. Entretanto, para que a literatura erudita seja de fato um direito de todos, é preciso uma



reorganização da sociedade, não apenas da escola, pois torna-se necessário diminuir o distanciamento entre as classes e o consequente acesso à fricção da cultura como um todo e da literatura em especial.

Nas sociedades que procuram estabelecer regimes igualitários, o pressuposto é que todos devem ter a possibilidade de passar dos níveis populares para os níveis eruditos como consequência normal de transformação de estrutura, prevenindo-se a elevação sensível da capacidade de cada um graças à aquisição cada vez maior de conhecimentos e experiências (CANDIDO, 2011, p. 190-191).

A literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. Um desses sistemas corresponde ao cânone, mas há vários outros, e a relação entre eles é dinâmica, ou seja, há uma interferência permanente entre os diversos sistemas. A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura (COSSON, 2019, p. 34).

Eis aí a importância da diversidade de textos, gêneros e autores; ela permite uma atualização das leituras não apenas do texto literário propriamente, mas também das práticas sociais e culturais do sistema em que o aluno está inserido, o que vem ao encontro de uma concepção muito mais ampla de texto. Como se sabe, todos nós fazemos todo tempo vários tipos de leitura, não apenas de textos escritos, incluindo-se aqui jornais, propagandas, cartas, receitas, etc., mas também toda e qualquer experiência como, por exemplo, a mãe que lê a dor ou a alegria no rosto do filho, o médico que lê a doença a partir da descrição dos sintomas do paciente, o músico que lê as partituras para executar a sonata, etc. Todas essas formas de leitura constituem-se como experiências que permitem uma atualização constante das práticas sociais e culturais do sujeito; ou seja, práticas de letramento.

Nesse mesmo viés de leitura, entendida como um fenômeno simultaneamente cognitivo e social, Rildo Cosson propõe um método de letramento literário que transcende a mera extração do sentido do texto para chegar a uma dimensão social. O método propõe dois tipos de sequência: a básica e a expandida. A sequência expandida é um método que permite o aprofundamento sobre o ensino de leitura literária, ela amplia e aprofunda o método da sequência básica, pois acrescenta mais etapas ao processo, sendo composta pela motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação, e pela expansão. Porém, neste projeto de pesquisa será priorizada a sequência básica, composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Essa sequência é uma ferramenta para professores

que buscam maneiras de conduzir seus alunos ao aprofundamento de suas leituras e, dessa forma, ao letramento literário.

A Motivação, a primeira etapa da sequência básica, é o momento em que o professor prepara o aluno para o texto, ela pode ser feita de várias maneiras como, por exemplo, através de perguntas aos alunos que acionem seus saberes prévios referentes ao tema do texto ou livro a ser trabalhado. Dessa forma, cria-se na sala de aula um espaço de protagonismo do aluno, onde ele tem a oportunidade de expressar verbalmente, de modo organizado os conhecimentos que já fazem parte de seu repertório intelectual, pessoal, social e cultural. Outras formas de motivação que podem ser exploradas na sala de aula é o uso de filmes, músicas, notícias de jornal ou da internet, ou até mesmo outros textos literários que dialoguem com a temática da obra a ser trabalhada. Além disso, vale lembrar aqui o exemplo citado pelo autor de uma atividade denominada “catalogando os livros”, a qual procura explorar a antecipação que o leitor faz diante do título de um livro. O elemento lúdico dessas estratégias de motivação permite que os alunos mais facilmente se envolvam e se conectem com os conteúdos implícitos no texto literário. Ou seja, através desta primeira etapa, Cosson evidencia a necessidade de o professor preparar antecipadamente o aluno para a leitura. É essa preparação que conduzirá o aluno a uma experiência de leitura bem sucedida. Como afirma Cosson (2019, p. 54), “[...] o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação”. Então, quanto mais o professor for capaz de construir estratégias de aproximação que estabeleçam laços estreitos com o texto, mais bem-sucedida será essa experiência. No caso da leitura de um romance, por exemplo, pode-se tomar como motivação o núcleo dramático da história, que o autor define como rito de passagem, para iniciar a conversa com os alunos sobre as diferenças entre o mundo ficcional e o seu mundo. Como bem coloca Cosson, a motivação prepara o leitor para receber o texto; no entanto, não silencia nem o texto nem o leitor, e mesmo influenciando as expectativas do leitor sobre o texto, não irá determinar a sua interpretação sobre o mesmo. Esta etapa pode se constituir de uma atividade que envolve leitura, escrita e oralidade em conjunto ou pode ser desenvolvida individualmente. Para que a motivação alcance seu objetivo, é importante que o tempo destinado para ela não passe de uma aula; se precisar de mais tempo, certamente não estará cumprindo seu papel na sequência.

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da

poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária (COSSON, 2019, p. 53-54).

A segunda etapa da sequência básica é a Introdução, o momento em que o professor apresenta aos alunos o autor e a obra a ser lida. Apesar de ser uma atividade simples, deve-se ter cuidado para que essa etapa não se transforme em uma aula expositiva sobre a vida do autor; basta que sejam apresentadas informações básicas e, se possível, que estejam relacionadas à obra. É papel do professor fazer essa apresentação da obra aos alunos com o intuito de guiá-los, e também de justificar a referida escolha. Nesta etapa, é fundamental o trabalho seletivo das informações por parte do professor, de modo que a introdução se constitua um momento relevante e interessante para o aluno, lembrando que nem sempre a obra fala por si e que se trata aqui de um processo, melhor dizendo, um percurso didático-pedagógico, sendo que é preciso estar atento para não incorrer no erro de fazer uma síntese da história para os alunos e, assim, eliminar o prazer da descoberta (COSSON, 2019, p. 60). A introdução é o momento em que o professor deve apresentar fisicamente a obra, permitindo que os alunos possam manusear o livro, chamando a atenção deles para a capa, contracapa, orelha e elementos paratextuais, podendo realizar a leitura conjunta com os alunos de um fragmento da obra para introduzi-la e levantar hipóteses possíveis para o desenvolvimento, estimulando os alunos a buscarem respostas ou comprovarem suas suposições no final da leitura. A exploração da capa e contracapa é uma aliada na introdução e pode facilitar a interpretação, cabendo ao professor deixar claro que é simplesmente um caminho possível, não o único.

Seguida da Introdução, a Leitura é a terceira etapa da sequência básica, sendo que apesar de dever ser acompanhada pelo professor, é importante que o aluno não se sinta policiado, apenas direcionado aos objetivos previamente traçados pelo professor, a quem caberá atuar como auxiliar durante esse processo. “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista” (COSSON, 2019, p. 62). No caso de leituras extensas, o ideal é que a leitura seja feita fora da sala de aula, em ambientes específicos para a leitura, como a biblioteca ou sala de leitura, e que continue na casa do aluno. Nesse processo, é importante que professor e alunos negociem o andamento das leituras e o devido tempo dos “intervalos”, quando o professor convidará os alunos a apresentarem os resultados da sua leitura, um momento de conversa sobre a obra, sobre a interpretação de cada um, as dificuldades de leitura e até mesmo o ritmo de cada aluno nas leituras. Os intervalos possibilitam que o professor identifique as dificuldades de leitura dos alunos, ou seja, permitem um “[...] diagnóstico da etapa da decifração no processo de

leitura. Por meio dele, o professor resolverá os problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração” (COSSON, 2019, p. 64). Além disso, o intervalo permite que o professor ajude a resolver outras questões como a interação com o texto e ritmo de leitura; essas observações que o intervalo permite fazer podem ser essenciais na formação do aluno-leitor.

Alguns professores temem que conversar sobre a obra possa “estragar” a história porque os alunos não leem na mesma velocidade. A leitura literária é uma experiência única e cada leitura é única; por isso, mesmo sabendo o final de uma história, a experiência que a leitura proporciona não será substituída pelo que foi revelado. Outra opção para esta etapa seria a leitura coletiva e que pode ser utilizada para discutir diferentes questões sobre o texto.

A última etapa da sequência básica é a Interpretação, essa etapa constitui-se das inferências do leitor para a construção do sentido do texto, e que é consequência do jogo entre leitor, texto e autor; eis por que as etapas anteriores são tão relevantes, elas colaboram na ativação de sinapses no leitor.

No campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários (COSSON, 2019, p. 64).

No campo do letramento literário, podemos pensar a interpretação em dois momentos: um interior e outro exterior. O primeiro momento é acompanhado da decifração, ou seja, a leitura do texto, palavra por palavra, o que o autor chama de “encontro do leitor com a obra”. Esse encontro tem caráter individual e pode ser considerado como parte do núcleo da experiência literária. Essa etapa é importante e não pode ser substituída por outros mecanismos pedagógicos como, por exemplo, resumos sobre o texto, assistir a um filme sobre a obra, etc. A interpretação de um texto é afetada pelas leituras realizadas antes e durante o processo de leitura da obra propriamente; portanto, a motivação, a introdução e a leitura são elementos de interferência da escola no letramento literário. Do mesmo modo, a vida do aluno, suas relações familiares e escolares, o contexto em que vive, irão influenciar de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno de interpretação. “A interpretação da obra é feita com o que somos no momento da leitura” (COSSON, 2019,

p. 65) e com as leituras de mundo que realizamos; neste sentido, por mais individual que seja a leitura, ela sempre será um ato social.

A segunda etapa da Interpretação é o momento externo, quando a interpretação se materializa na construção de sentido em uma determinada comunidade. “É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela” (COSSON, 2019, p. 65 -66). Quando interpretamos uma obra, ou seja, terminamos a leitura e nos sentimos tocados pelo mundo que ela nos revela, podemos então conversar sobre a leitura com outras pessoas, amigos, familiares, trocando ideias sobre como aquele livro mexeu com nossos sentimentos, podendo até indicar a leitura da obra a outras pessoas. Apesar de a interpretação ser um ato individual, o compartilhamento da mesma permite que os sentidos da obra sejam ampliados e socializados entre todos. Desse modo, o papel da escola é não apenas relevante, mas intransferível devido a sua função social de despertar o senso de pertencimento do aluno na sua coletividade, a qual, por sua vez, fortalece e amplia os horizontes de leitura do sujeito. “O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2019, p. 65-66).

Então, as atividades de interpretação devem ter como princípio a “externalização” da leitura, ou seja, seu registro, sendo que para a produção deste é necessário que o aluno faça uma reflexão sobre a obra. Nesta etapa, fica evidenciada a relevância do tempo e do espaço de socialização das interpretações de cada sujeito do grupo de modo a prepará-los para esta etapa de registro. Entre todas as estratégias apresentadas acima e muitas outras, uma prática que tem sido adotada com frequência é o uso da resenha, na qual os alunos apresentam suas impressões sobre a obra, sua recomendação da leitura ou não, justificando seus pontos de vista. Depois de realizada a resenha, esta é compartilhada com o resto da turma para que todos tenham acesso às diferentes leituras. Outras estratégias são a escrita criativa, na qual o aluno pode desenvolver um texto a partir de uma introdução retirada da obra, ou um fragmento do meio do texto para que o aluno crie a introdução e uma conclusão, ou o professor pode ainda retirar um fragmento que sirva de conclusão e que os alunos deverão escrever a introdução e o desenvolvimento do texto. Outra possibilidade é a escrita de um pequeno poema ou um pequeno conto sobre o texto ou livro lido; além desses exemplos, o aluno também pode expressar sua opinião sobre a obra a partir da escolha de uma música ou uma imagem retirada da internet que sintetize sua interpretação.

Estas são apenas algumas das inúmeras possibilidades de registro de interpretação e de aprofundamento das múltiplas dimensões do texto literário, as quais dependem da

escolha dos textos, dos objetivos pretendidos, do funcionamento da turma e, sobretudo, das estratégias construídas pelo professor. O que fica evidente na proposta de Rildo Cosson, e nunca é demais ressaltar, é que tanto a sequência básica quanto a estendida requerem planejamento cuidadoso de cada etapa e especialmente uma visão sistêmica do trabalho, onde professor e alunos colaboram conjuntamente na construção e no desenvolvimento do projeto, um trabalho que nasce da consciência de que somos todos sujeitos sociais e, portanto, de cultura, independentemente de classe social, gênero, raça, idade ou do lugar que ocupemos no sistema. Isto porque discutir ou promover ações de letramento literário implica necessariamente a compreensão, por parte de todos os envolvidos, da dimensão psicossocial e humanizadora da experiência de leitura.

Sendo assim, mais do que nunca, é preciso problematizar o espaço e o ensino de literatura na escola, repensando as práticas didáticas e propondo estratégias de ensinagem como um caminho para a promoção e aceleração do letramento literário nos espaços formais de educação, qualificando assim o trabalho com a leitura literária nos vários níveis da educação para formar um sujeito letrado, capaz de realizar diversas operações do pensamento, assim como apropriar-se da escrita e da leitura no meio social em que está inserido. Dessa forma, ele será capaz vivenciar níveis mais profundos da dimensão psicossocial, formadora e humanizadora que a experiência literária proporciona. Como bem coloca Antônio Candido, a literatura deve ser tratada como um direito universal do homem pelo seu poder humanizador e, portanto, deve ter seu espaço assegurado nos currículos escolares.

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado. Esse é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental (CANDIDO, 2011, p. 179).

O pensamento de Candido evidencia a complexidade do trabalho de ensinagem de leitura literária e a necessidade de, enquanto professores-educadores, repensarmos tanto o espaço que a literatura ocupa nas grades curriculares quanto a forma como a mesma tem sido trabalhada em sala de aula. Uma forma de mudar a atual fragmentação curricular que dificulta o trabalho com literatura na sala de aula, sobretudo no campo da literatura, seria contar com a participação efetiva e a construção coletiva dos integrantes dos cursos na definição do Projeto Político-Pedagógico institucional e no

desenvolvimento do mesmo de modo a assegurar uma abordagem didático-pedagógica mais sistêmica, como é o caso das práticas de ensinagem.

[...] pensar coletivamente o curso, seus fins e valores, as séries iniciais, intermediárias e finais do processo de formação profissional, a lógica das disciplinas, como um modo de trabalhar os conteúdos com vistas aos objetivos, aos alunos reais e às condições institucionais existentes e a serem criadas (ANASTASIOU, 2015, p. 41).

O processo de ensinagem se caracteriza por um trabalho de equipe; por isso, destaca-se a importância da parceria entre professores, entre professores e alunos e entre os próprios alunos. É esse trabalho conjunto que deverá pautar o planejamento e a criação de formas de fazer, integrando disciplinas, visando à complementação dos conhecimentos, considerando-se o objeto de estudo, os alunos reais e as condições institucionais existentes. É desse pensar e agir conjuntos que nasce uma nova forma de ensinar e aprender na sala de aula que resgate a dimensão prazerosa da experiência. Para que esse processo se efetive, será necessário o comprometimento do docente, pois o processo de ensinagem é um desafio, “[...] uma aventura e compromisso da conquista do conhecimento, com posicionamento de sedução e parceria, na direção de um fazer solidário” (ANASTASIOU, 2015 p. 42). Cabe ao professor planejar práticas de ensinagem ativa/dialética que se constituam como estratégias efetivas de letramento, que permitam que o aluno desenvolva diferentes operações do pensamento, como refletir, analisar, interpretar, assumir posicionamentos, tornando-se dessa forma agente ativo na construção do conhecimento, uma vez que o sujeito aprende a partir dos processos de reflexão que realiza, apropriando-se do objeto de estudo ao invés de apenas memorizá-lo.

Ainda são grandes os desafios a serem superados pelos professores no trabalho de ensinagem de leitura literária. O docente poderá encontrar dificuldades até mesmo pessoais de se recolocar no contexto da sala de aula, sendo que geralmente a dificuldade se inicia na própria falta de compreensão da necessidade de uma nova maneira de ensinar; da falta de compreensão de que o ensino tradicional não dá mais conta das necessidades de aprendizagem do aluno. O primeiro passo é compreender que “vencer o programa não é garantia de ensino ou de aprendizagem”; da mesma forma, não basta ao aluno ir às aulas. No processo de ensinagem, a aprendizagem se dá pela interação dos sujeitos, pelo diálogo e contribuição de todos para a construção da experiência do conhecimento, sendo que torna-se fundamental a problematização do próprio objeto de conhecimento; as aulas devem contemplar debates sobre o objeto de

estudo para que possam ser discutidas as possibilidades de solução e superação no processo de construção de pensamento e do próprio mundo sociocultural a que o aluno pertence. Uma estratégia simples e efetiva para isso é o trabalho em grupo, que proporciona ao aluno a oportunidade de desenvolver diferentes papéis, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia, do autoconhecimento, da capacidade de viver e lidar com o diverso, seja este um sujeito, uma ideia, um sistema ou um ponto de vista. Nesse contexto, é papel do professor organizar estratégias de ensino que permitam o crescimento amplo do aluno e do grupo, tornando-os sujeitos cada vez mais letrados e, conseqüentemente, capazes de transformar sua visão de mundo e sua realidade.

O letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre letramento representam, assim, o grau em que esse direito está distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela (SOARES, 2009, p. 120).

Nas palavras de Kate M. Chong, no poema *O Que é Letramento*,

Letramento não é um gancho

em que se pendura cada enunciado, não é treinamento repetitivo  
de uma habilidade, nem um martelo  
quebrando blocos de gramática.

letramento é diversão é leitura à luz de vela ou lá fora, à luz do sol.

[...] letramento é sobretudo,  
um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é,  
e de tudo o que você pode ser.

Entendida por esse prisma, a aula de literatura torna-se então uma questão de letramento e não mais apenas de memorização de informações tão desvinculadas do contexto do aluno que se torna impossível para ele entender a sua função e, portanto, inútil memorizá-la. Isto porque ler literatura é uma experiência psicossocial, um exercício de despertar para si próprio e para o mundo ao seu redor. Ou seja, mais do que os aspectos históricos e/ou estruturais, é preciso “ensinar a ler” literatura, e para isso é necessário preparar o aluno para receber o texto literário, levando em consideração seus saberes prévios, buscando também leituras que fazem parte do seu meio social e que despertem seu interesse. Uma forma para ensinar a ler literatura é



utilizar o método da sequência básica proposta por Rildo Cosson, que tem se revelado bastante eficiente e efetivo no ensino de literatura. Essa sequência básica, atrelada à metodologia de ensinagem de leitura, possibilita ao professor pensar estratégias diferenciadas, criativas para as aulas de literatura que envolvam os alunos nas atividades, ampliando seus conhecimentos e estimulando a sua curiosidade sobre o texto lido, o tema e seus desdobramentos no mundo. É preciso lembrar aqui também que a experiência de leitura literária é um direito que deve ser assegurado a todo sujeito, a todo aluno, eis porque Cosson enfatiza que não basta mandar ler para que o letramento literário aconteça, é preciso aproximar o aluno do texto, motivando-o para a leitura, acessando seus saberes prévios. Uma vez concluída essa primeira etapa, é então o momento de introduzir o autor e a obra na sua materialidade para só então iniciar o processo de leitura, o qual também deverá ser pensado e planejado de acordo com as características e necessidades do grupo. Uma vez completadas essas três etapas, é o momento da troca de ideias, da socialização, da interpretação de cada um, cabendo ao professor assegurar os turnos de fala de cada aluno e o respeito às diferentes opiniões – aqui se constitui uma das importantes dimensões sociais do espaço escolar e da própria literatura.

Nessa perspectiva, é possível estabelecer uma inter-relação entre os quatro momentos constitutivos da metodologia dialética e as quatro etapas do método de letramento proposto por Cosson, onde o primeiro momento (mobilização da prática ou visão social do aluno) corresponde à motivação (etapa de aproximação do texto a partir de repertórios prévios do aluno); o segundo momento (construção do conhecimento através da problematização e questionamento da visão prévia) corresponde às etapas de leitura e interpretação; o terceiro momento (elaboração da síntese do conhecimento, com a interiorização dos novos elementos e conteúdos pela catarse) corresponde ao letramento propriamente dito; sendo que um quarto momento (de reelaboração da prática social) corresponde àquela etapa transcendente à sala de aula, do sujeito socialmente crítico atuando e promovendo mudanças no seu contexto social, cultural e político.

A leitura literária pode ser o caminho para que o aluno passe de um simples sujeito alfabetizado para um sujeito letrado, capaz de fazer uso da escrita e da leitura no meio social em que está inserido. Neste sentido, a forma como a literatura é ensinada é fundamental para que o letramento aconteça, pois o letramento, como já mencionado, envolve diferentes ações do dia-a-dia do sujeito, como ir ao mercado, fazer um bolo utilizando uma receita, pegar o ônibus na parada, etc. Ou seja, o letramento pressupõe a inserção da escrita e da leitura na vida social do aluno. Assim, as aulas de literatura devem estar abertas para a exploração de textos variados, desde os mais populares até

os eruditos, pois práticas de letramento situadas oferecem ao aluno portas de leitura do próprio mundo, através das quais pode vislumbrar novas formas de abordar velhas situações tanto no nível pessoal quanto coletivo.

Nunca é demais enfatizar que a literatura é uma ferramenta de instrução e educação que deve permitir que o aluno desenvolva habilidades não apenas no espaço escolar, mas na sua casa, no seu trabalho e nos momentos de lazer, pois o letramento pode acontecer a partir de uma leitura ocasional, sobre notícias do mundo ou do tempo, a partir da leitura de textos que despertem a curiosidade ou o interesse sobre determinado assunto. O processo de letramento permite que o sujeito leia o mundo com outros olhos, sendo capaz de perceber e entender diferentes leituras e opiniões. Letramento pode servir de apoio para a memória em diversas situações, como na elaboração de uma lista de compras, para seguir instruções de uma receita, de um mapa, ou como comunicação entre sujeitos em cartas de amor, cartões de aniversário, de natal, etc. O letramento está ao nosso redor e saber fazer uso adequado das ferramentas que ele proporciona pode mudar a vida do sujeito, e este é o papel da escola: proporcionar ao aluno diversas práticas de letramento que envolvam a comunidade em que o mesmo está inserido nas suas múltiplas dimensões.

O letramento literário permite que o sujeito viaje sem sair de casa; através das leituras, é possível conhecer diferentes lugares, países, culturas e idiomas. Além disso, permite que o sujeito se envolva emocionalmente através da identificação com personagens, que acabam se tornando heróis e amigos; permite uma fuga da realidade para outra “realidade”, a realidade ficcional. O letramento é ainda um mapa que permite que o sujeito use as ferramentas da escrita para não se perder. Isto é, com o uso das ferramentas de escrita e de leitura, o sujeito pode ir para onde quiser, o letramento abre caminhos que o levam a conquistar seus objetivos. Mas, o letramento é sobretudo um mapa de quem somos, de nossas experiências de leitura, é uma maneira de conhecermos a nós mesmos e as possibilidades do que podemos ser. Portanto, o letramento literário tem papel formador e humanizador do sujeito e, como já dito, é papel do professor buscar estratégias de ensinagem que contemplem as habilidades e os conhecimentos necessários para que o aluno se transforme em um sujeito capaz de ler o mundo e suas entrelinhas; capaz de refletir e formar uma opinião, de tomar decisões, assim como respeitar as opiniões alheias.

Além do comprometimento do professor em constantemente buscar novas estratégias didáticas, para que o letramento aconteça, é necessário também a disponibilização de materiais de leitura, assim como bibliotecas e bibliotecários capacitados para ajudar na escolha de textos e obras que possam envolver diferentes

leitores na experiência de leitura. A aula de literatura deve ser uma experiência agradável que vá além da sala de aula, pois deve ser uma experiência para a vida e não apenas para o espaço escolar. Como bem coloca Paulo Freire, a literatura transforma a realidade do homem, libertando-o, fazendo-o pensar, refletir, tomar decisões, ou seja, ilumina o seu subconsciente, abrindo diferentes caminhos para o sujeito, permitindo seu crescimento individual e acima de tudo como integrante de uma comunidade. Eis porque Antônio Candido, em sintonia com o pensamento de Paulo Freire, defende a literatura como um direito universal do homem, pois “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2011, p. 193).

## Referências

- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Estratégias de ensinagem. In: BOESSIO, A. L. M.; SANTOS, I. M. (Orgs.). Estudos Literários e Interculturalidade: Um caminho para a inclusão e letramento. SIEIF - SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM REGIÃO DE FRONTEIRA: CONCEPÇÕES E PROCESSOS DE IMPLANTAÇÃO, 1., 2013. Jaguarão/RS. **Anais** [...]. Jaguarão, 2013.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: UNIVILLE, 2015.
- BARTHES, R. **A aula**. São Paulo: CULTRIX, 2010.
- BRASIL **Base Nacional Comum Curricular**, 2021.
- BOESSIO, A. L. M.; SANTOS, I. M. Literary and Cultural Studies: A Learning Strategy for Literacies. **The international journal of interdisciplinary studies**, v. 8, serie 4, p. 10-18, 2014. Disponível em: <https://cgscholar.com/bookstore/works/literary-and-cultural-studies>. Acesso em: 16 jun. 2022.
- BORMUTH, J. R. Reading literacy: its definition and assessment. **Reading Research Quarterly**, v. 9, n. 1, p. 7-66, 1973.
- CANDIDO, A. **Vários escritos**: O direito a literatura. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? São Paulo: Unicamp: 2005.

KIRSCH, I. S., JUNGEBLUT, A. **Literacy: Profiles of America's Young Adults.** Final Report of the National Assessment for Educational Progress Princeton, N. J.: Educational Testing Service, 1990.

LANKSHEAR, C. **Literacy, Schooling and Revolution.** New York: The Falmer Press, 1987.

LEÃO, C. de M. E.; SOUZA, D. F. B. G. Letramento literário em círculos de leitura na escola. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 427-441, jul./dez. 2015.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa** – Tomo III. Tradução de Roberto Leal Ferreira; Revisão técnica de Maria da Penha Villela - Petit. Campinas: Papirus, 1997.

RICOEUR, P. **O si-mesmo como outro.** Tradução de Ivone C. Benedetti. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

UNESCO. **Revised Recommendation concerning the International Standardization of Education Statistics.** Paris: Unesco, 1978.

ZABALA, V. A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, R. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Orgs.). **Literatura e pedagogia.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.