

LETRAMENTO LITERÁRIO: AÇÕES E REFLEXÕES MEDIADAS PELA CULTURA ESCOLAR

LITERARY LITERACY: ACTIONS AND REFLECTIONS MEASURED BY SCHOOL CULTURE

Antonia Maria Medeiros da Cruz
Manuel Álvaro Soares dos Santos
UFAL

Resumo: Considerando que o modo como a literatura é trabalhada dentro das escolas precisa ser repensado, o presente artigo tem como objetivo favorecer teoricamente a discussão sobre novas alternativas para esse ensino, com vistas nas orientações e reflexões do letramento literário, buscando uma abordagem como réplica ativa, onde o contexto de produção, o lugar de recepção e o seu cronotopo contribuam para uma leitura plurissêmica, capaz de viabilizar aos leitores o pensamento reflexivo. Os resultados apontam para, nos moldes do letramento literário, que o professor deve adotar uma concepção visando ao prazer estético, que só poderá ocorrer dentro de uma concepção de leitura como réplica ativa e condições de produção e recepção, que favoreça a compreensão dos múltiplos sentidos presentes nos textos literários.

Palavras-chave: Leitura. Letramento Literário. Subordinação literária.

Abstract: Considering the way how the literature is worked at the schools needs to be rethought, the present article aims to theoretically favor the discussion about new alternatives for this teaching, with a view in the orientations and reflections of literary literacy, looking for an approach as a replica active, where the context of production, the reception place and its chronotope contribute to a plurisemic reading, capable of enabling readers to think reflectively. The results show that, according to literary literacy, the teacher must start using a conception aimed at aesthetic pleasure, which can only happen in the conception of reading as an active replication and conditions of production and reception, which favors the understanding of multiple senses present in the literary texts.

Keywords: Reading. Literary Literacy. Literacy subordination.

INTRODUÇÃO

A compreensão do ensino de literatura dentro das escolas anda em crise, visto as concepções de leitura e abordagens usadas para coordenar as *ações disciplinares*. O ensino pauta-se sob uma ótica de que ler é, sobretudo, decodificar as formas linguísticas como se elas não fossem estratos sociais e políticos do lugar em que foi produzida e influenciada pelas condições em que se lê. Nesse sentido, a literatura é reduzida na escola ao ato de memorizar datas, nomes e algumas características formais das conhecidas escolas literárias. Esse ensino estanque e nada flexível coíbi a capacidade de perceber o texto literário com toda sua riqueza polissêmica e estética, deixando de lado as múltiplas formas de significação que só o texto literário com sua estética peculiar pode oferecer.

A abordagem histórica e filológica a qual o ensino se presta além de afastar o estudante do prazer estético próprio do texto literário, distorce o sentido do ato de ler, esgotando-o à dublagem do que foi decodificado pelas tramas linguísticas, ou seja, não há espaço nessa perspectiva histórica e filológica para uma (re)leitura como réplica ativa das possíveis vozes do texto (BAKHTIN, 2011). Autores como (COUTINHO, 2008; TODOROV, 2009), argumentam através de seus postulados que o ensino da literatura não deve valer-se de datas e nome de autores, pois o verdadeiro sentido do texto literário é provocar a fruição em quem o lê, despertando o olhar crítico acerca dos acontecimentos do mundo, bem como conduzindo a uma reflexão sobre os vários sentidos oferecidos pelo texto.

O ensino de literatura na escola sob as orientações e reflexões do letramento literário poderá possibilitar um trabalho com o texto literário como sendo uma réplica ativa, onde o contexto de produção, o lugar de recepção e o seu cronotopo contribuem para uma leitura plurissêmica, capaz de viabilizar aos leitores o pensamento crítico por via literária. Entretanto, acreditamos que para (re)direcionarmos o ensino de literatura na escola precisamos ter clareza acerca das concepções que movimentamos em nossa prática, assim a noção de leitura e de texto literário devem ser bem amarradas aos propósitos do letramento literatura como proposto por Cosson (2014a; 2014b). Nesse sentido, Coutinho (2008, p. 23, grifos nosso) defende que para efeito de ensino de literatura a concepção que deve ser orientada pelo professor é a de que “a literatura é um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra. *Não visa informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar*”. Segundo o autor ela pode em segundo plano fazer isso, mas antes transforma esse material em estético. Já como concepção de leitura, o professor, nos moldes do letramento literário, não deve adotar uma concepção formal e individual, visto que o prazer estético do texto literário só poderá ocorrer dentro de uma concepção de leitura como réplica ativa, ou seja, que as condições de produção e recepção, bem como o lugar histórico, social e cultural do texto sejam vistos como elementos indispensáveis para a compreensão dos múltiplos sentidos do texto que circulam na esfera literária.

1. LITERATURA REDUZIDA A METALINGUAGEM

A literatura, em muitos casos, ainda vale-se de uma abordagem apenas da história literária, vida dos autores ou como pretexto para o ensino de gramática. Não é que a história literária não tenha relevância, o problema é que se tratando de literatura deve-se abordar o texto como literário, logo sua leitura como réplica ativa e não a dublagem do processo de decodificar. A história por si reduz o seu caráter. Já a vida dos autores pouco interessa quando o objetivo não é o estudo de biografias ou ainda uma abordagem gramatical não é adequada, pois não é o objetivo do estudo.

Segundo alguns autores (COUTINHO, 2008; TODOROV, 2009), a classificação de obras junto do estudo cronológico deve servir como pano de fundo, no qual o que de fato interessa é o entendimento da obra de forma íntegra em suas diversas representações, ou seja, entender a plurivocalidade que compõe a obra. A priori, o ensino nas escolas justifica-se pela fruição estética da obra e o gosto pela leitura. Classificá-las em datas e períodos conforme estilo de autor é falsificar o texto enquanto manifestação literária. A literatura é arte, e como toda arte, transgride o real. Ainda nos afirma Todorov (2009) que a literatura não deve ser vista como sumário histórico, mas sim como ideológica, e se ideológica é através do texto que serão construídos os sentidos, onde a fruição tem lugar especial.

Embora muito se tenha discutido sobre outras abordagens de ensino, os métodos parecem continuar os mesmos; a literatura é substituída pela sumarização histórica, no qual ao invés de ser um ensino significativo, torna-se mecânico devido ao método que exige do aluno a mera memorização de informações que repousam na estrutura do texto. Claro, não é fácil romper paradigmas “*consagrados*”, mas devemos enxergar que não há método definitivo, pois todo método/conhecimento é passível de mudança.

2. UM TANTO DE SUBORDINAÇÃO: do vestibular ao não lugar

A educação formal básica em qualquer nível de ensino está sempre preocupada em aferir se os alunos estão aprendendo e como estão aprendendo. Com isso, o estado promotor de investimentos e políticas para a educação confere à escola uma série de objetivos que se deseja conseguir de um determinado espaço de tempo. Nesse sentido, o governo realiza avaliações externas para mensurar os níveis de aprendizado em cada escola do país. Embora tenhamos discordâncias acerca de tais métodos avaliativos não podemos deixar de considerar o seu impacto nas formas de ensino e aprendizagem. Essas forças externas à escola direcionam direto ou indiretamente o modo como as aulas vão ser conduzidas e quais objetos de ensino serão contemplados. Nesse jogo de forças quem não entra na lógica pode correr o risco de ter notas baixas frente às avaliações externas que visam, como já mencionado, mensurar os níveis de aprendizagem nas escolas de todo país.

A literatura como um dos objetos de ensino na escola básica não poderia deixar de estar envolvida nesse jogo de forças sobre o que ensinar e como ensinar. Diante disto, o ensino da literatura tem sido empurrado ao *não lugar* do texto literário, uma vez que as práticas efetuadas não se abrem a leitura enquanto réplica ativa, concebendo apenas uma parte do que corresponde a leitura literária. Ainda podemos caminhar na reflexão de que o texto literário na escola é vítima da distorção entre língua(gem) e gramática, e com isso o texto literário é confundido com o falar e o escrever bem, moldando ações pedagógicas com noções de língua(gem) que propagam preconceitos e geram exclusões. Conforme defende Cereja (2014) o que acontece em sala está distante de levar o estudante ao prazer estético típico do texto literário, pois no percurso de aprendizagem é mais válido a memorização que a compreensão dos textos. Sendo assim, uma exacerbação da prática tecnicista em sala de aula não dialogada. Para Brandão e Martins (2003)

A literatura protagoniza o ensino de língua materna como um material didático para o aprendizado da escrita, da estrutura da língua e de uma leitura quase sempre reduzida a uma leitura não literária: uma leitura que não permite a produção de mais um sentido. *A literatura não tem sido tratada literariamente na escola. Pelo contrário, o que a utilização didática da literatura mais tem feito é destruir o seu efeito literário* (BRANDÃO; MARTINS, 2003, p. 259, grifos nosso).

Nesse sentido, Cosson (2014a) afirma que a inclusão da literatura nas escolas é falha, reservada, às vezes, no final do ano, algumas exposições sobre vida de autores, datas, estilos de algumas escolas literárias mais *frequentes em vestibulares*, pois dada a subordinação das escolas com os resultados das avaliações externas não há uma reflexão mais ampla acerca do real papel da literatura na escola, senão a memorização de datas e nomes de autores que serão futuramente reproduzidos nas avaliações externas. Cereja (2014) argumenta que o programa de vestibular mantém relação direta com a escola, sendo assim confundem-se suas naturezas primeiras, no qual, a escola adota pra si o modelo tecnicista e conteudista; abandonando a formação do leitor crítico e competente. A subordinação a qual tem efetivação na concepção *implícita* de literatura adotada pelo professor que por sua vez é limitada à reprodução passiva de informações sumárias da obra, concebendo válida a discussão em sala apenas das relações intratextuais. Este trato com o texto literário tem também como característica o foco no professor que enxerga a sala como momento único de seu comando, no qual o aluno terá que exercer sua função de mero ouvinte. Para tanto, nas reflexões de Cosson (2014a; 2014b) o professor deveria ser mais um *agente de letramento literário* e menos um componente do monólogo da sala de aula.

3. LETRAMENTO LITERÁRIO COMO FERRAMENTA PARA FORMAÇÃO

Letramento é um termo que surge na Inglaterra e chega ao Brasil por volta dos anos 80, tendo como intuito ampliar o conceito de alfabetização. O recém-chegado termo provocou muitas distorções em sua conceituação, sendo visto até como sinônimo de alfabetização. No entanto, à luz de Kleiman (2007) percebemos que letramento é um termo de caráter mais amplo que o de alfabetização, e não sinônimo como se acreditava. O letramento, como afirma a autora, vale-se da prática social. Sendo assim, tem as condições de uso da linguagem em suas modalidades escritas e orais pautadas por situações reais de acontecimento dentro de esferas socioculturais, em outras palavras, o letramento é o estudo sociocultural dos usos e funções da escrita na vida das pessoas.

Nesse sentido, Soares (2000) esclarece que letramento pode ser visto como o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita, fazendo com que o estado ou a condição, no que tange aos aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e econômicos do aluno sejam alterados.

Final do século passado, Street (2003) categoriza os letramentos *em dois modelos: o autônomo*, cujo foco é a técnica, priorizando habilidades relacionadas à codificação e decodificação da linguagem, vendo o letramento como uma atividade estável, homogeneizadora e alheia às práticas sociais; *e o ideológico*, que prefere ver *o termo letramento no plural* por entender que este compreende diferentes atividades realizadas no dia a dia, atividades estas dependentes da ideologia que permeia o contexto em que se insere e das tecnologias disponíveis.

Então, partindo do entendimento de que letramento é algo plural, pois há tantos letramentos quanto as práticas sociais e os objetos que informam o uso da escrita na sociedade letrada; nessa mesma direção, encontra-se o emprego do termo do *“múltiplos letramentos”*, expressão usada para enfatizar o conceito de que letramento envolve um contínuo de aprendizagem, habilitando os indivíduos a alcançarem seus objetivos, desenvolverem seus conhecimentos e potencial e participarem plenamente em suas comunidades e sociedade em geral.

Para tanto, o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque objetiva a formação de leitores para os quais a leitura seja fonte de “saber e prazer” (COSSON, 2014, p. 52), ou seja, ocupa um lugar único em relação à linguagem e proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita. Tal letramento, através da escola, demanda um processo educativo específico que apenas a prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.

Paulino e Cosson (2009) definem letramento literário como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentido. Ou seja, se é processo, devemos tomá-lo como uma ação continuada e não uma habilidade que se adquire, como aprender a andar de bicicleta, afirma os autores. E ainda, que, deve ficar claro que a escola é apenas mais um espaço para o letramento literário, pois, na verdade, essa é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura, a partir da qual construímos significado a partir do dito, das condições e dos interesses que movem essa apropriação do texto.

A leitura dentro de uma abordagem do letramento literário é entendida como uma atividade que requer ativação de uma série de estratégias cognitivas e discursivas, levando em consideração os seus diversos contextos (produção e recepção) e a interação entre os interlocutores. Desse modo, Cosson (2014a; 2014b) propõe sequências básicas de leitura para mediar as aulas de literatura, numa ótica em que a leitura seja feita de maneira proposta e não imposta, como se faz em muitos contextos educacionais no país. Na sequência básica de leitura, composta por motivação, introdução, leitura e interpretação, o trabalho do professor é de um agente de letramento capaz de promover momentos de leitura para fruição estética, uma vez que as atividades não têm fins avaliativos, nem burocráticos, como, por exemplo, as abordagens histórico-filológica discutidas na seção anterior, onde o texto literário fica a serviço da sumarização de datas, nomes de autores e outras informações que coíbem o prazer estético. Diante disto, Cosson (2014b) propõe o trabalho de leitura literária sistematiza por meio de gêneros literários que tenham uma dada progressão, sendo pensado em primeiro plano o contexto em que o texto será lido, então podemos nos submeter a um momento de autorreflexão na escolha do texto literário e nos perguntarmos sobre a pertinência daquele gênero literário e daquele conteúdo temático para a prática de letramento a qual o evento estará circunscrito. A abordagem do letramento literário pensada como uma prática de autorreflexão sobre a escolha dos gêneros literários e conteúdos que compõem as atividades em sala de aula permite quebrar a concepção canônica de leitura literária na escola, onde somente textos clássicos tem lugar; este modelo de imposição de leitura não tem justificativa dentro do letramento literário que busca com suas reflexões promover o formação do leitor, pois na perspectiva do letramento literário a escolha dos textos para leitura tem como princípio norteador a situação em que o texto será lido e quais gêneros literários e consequentemente temáticas são mais pertinentes. Entretanto, é preciso ressaltar que numa proposta de letramento literário não se desconsidera a importância dos clássicos literários para a formação do leitor, o que está em jogo é o gosto pela leitura, logo é preciso partir do que os alunos já leem e de temas mais próximos de sua realidade para que a partir dessa autorreflexão o professor consiga promover momentos de leitura que agenciem o letramento literário.

O professor como esse agente de letramento deve buscar, junto às atividades que ele propõe, apresentar aos alunos o caráter artístico do texto literário e diante disto mostrar as diferentes formas de se ler um poema e seus diferentes sentidos, por exemplo. Segundo Terra (2004) a leitura do texto literário opera num horizonte semântico diferente, pois vale-se de uma

linguagem de efeitos múltiplos, no qual várias intenções não estão postas no enunciado, mas de fato nas intenções almejadas pelo autor. Os modos para leitura de um texto acadêmico ou para leitura de um poema demandam de estratégias distintas, o texto acadêmico é “denotativo” e o poema conotativo, logo os sentidos da linguagem poética não são fixos nem estáveis e devem ser levados em consideração na atividade de (re)leitura literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a literatura é um bem cultural o qual nossos alunos têm direito, a escola precisa atentar para o desenvolvimento de práticas que procurem aproximar o leitor do texto. Nesse contexto, aulas de literatura com foco apenas na história da literatura não substituem ações de promoção da leitura. A transformação da leitura do texto literário em tarefa, para atender a necessidades dos vestibulares e outras, não pode vir a ser também a única via à disposição desses sujeitos.

Para tanto, defendemos que a leitura literária é uma dimensão significativa da cultura que nos faz refletir, repensar a realidade e nos “tira do lugar-comum”, projetando para novos caminhos. Possibilitar encontros significativos com a literatura nacional ou não, é o que desejamos, uma vez que, mediar o acesso à literatura é também abrir portas ao desconhecido, ao inusitado, ao imaginário.

As discussões que abordamos acerca do letramento literário têm como principal desafio a formação de leitores, numa busca de levar o educando a tornar cotidiana essa prática escolar que procura dar uma ressignificação às práticas literárias, em busca de sentidos além dos convencionais. A literatura precisa manter um lugar especial nas escolas porque possibilita novas interpretações por possuir a função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas (COSSON, 2014).

No entanto, essa abordagem tão discutida, almejada e pouco ainda praticada, para o ensino de literatura, passa pela motivação de quem ensina, para assim contagiar quem aprende, não somente adquirindo habilidades de ler gêneros literários, mas o aprendizado da compreensão e da ressignificação desses textos, sendo essa a perspectiva do letramento literário, estratégia metodológica que visa fortalecer e ampliar a educação literária como prática social.

O letramento literário se faz importante em sala porque se preocupa com o desenvolvimento das habilidades interlocutivas e reflexivas favorecendo o processo de construção de leitores críticos e de cidadãos atuantes (COSSON, 2014), ajudando-os dessa forma, a compreender o mundo e a se tornar um ser atuante no meio social.

REFERÊNCIAS

- _____, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BRANDÃO, Heliana; MARTINS, Aracy. A leitura literária no PNLD diante dos PCNs: Pretextos versus contexto ou “A escolinha do professor do mundo”. In: *Rajo Roxane*;
- BATISTA, Antônio Augusto. (Orgs). Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas; Mercado das Letras, 2003.
- CEREJA, Willian Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. 2. ed. São Paulo: Editora Atual, 2014.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014a.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014b.
- COUTINHO, Afrânio. *Notas de teoria literária*. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008.
- KLEIMAN, Angela. *O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização*. Campinas-SP, 2007.
- TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- PAULINO, Graça e COSSON, Rildo. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- STREET, Brian. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v.5, n.2, p.77-91. 2003.

Antonia Maria Medeiros da Cruz

Doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Mestra em Letras e Especialista em Programação do Ensino de Língua Portuguesa, ambos pela Universidade de Pernambuco. Tem 20 anos de experiência no cargo de professor e em diversas funções (gestão e coordenação) nas redes públicas estadual, municipal e em faculdades da região, nos níveis de graduação e pós-graduação, em diversas disciplinas (Língua Portuguesa, Literatura, Avaliação, Políticas públicas, Gestão, Metodologias de ensino, etc).

email: medeiros_cruz@hotmail.com

Manuel Álvaro Soares dos Santos

Manuel Álvaro é mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras na Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/FALE/UFAL). Graduado em Letras Português e Espanhol pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA). Atualmente, está vinculado ao Grupo Interdisciplinar de Formação de Professores e Pesquisa (GIFOP) da Universidade Federal de Alagoas, onde desenvolve estudos sobre letramento escolar, gêneros discursivos, multimodalidade, ensino de Língua Portuguesa, livro didático de Língua Portuguesa e estudos dialógicos. Atua como professor na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA). email: manuelalvaross@gmail.com

Enviado em 15/05/2018.

Aceito em 16/06/2018.