



LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES

Maria do Carmo Almeida de Oliveira

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Resumo: Nas escolas brasileiras, os trabalhos com ênfase na leitura se concentram, segundo Antunes (2003) em tarefas mecânicas. Pensando nisso, este trabalho objetiva relatar o desenvolvimento de um projeto didático que procurou desenvolver atividades de letramento literário em uma turma de 9º ano de ensino fundamental de uma escola pública estadual do município de Sumé - PB. Para tanto, utilizamos o livro *O menino no espelho*, de Fernando Sabino, a fim de proporcionar uma maior interação desse público adolescente com a literatura, tendo como base o modelo de sequência básica, cunhado por Cosson (2016), que envolve etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação. Nosso trabalho procurou oferecer desafios aos estudantes, como forma de incentivá-los à leitura, o que foi realmente percebido. Além de terem aprofundado os conhecimentos acerca da obra *O menino no espelho*, é notável o avanço no desempenho oral, escrito, cognitivo, espacial e expressivo da grande maioria dos alunos. A escola, dessa forma, tem papel decisivo na formação de um leitor consciente. E a formação do cidadão flexível, democrático e protagonista emerge naturalmente dessas práticas. Por meio da literatura, o estudante começa a perceber seu mundo de forma diferente e pode se ver como sujeito ativo na construção significativa de sua realidade.

Palavras-chave: Letramento Literário, Leitura, Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Na presença dos avanços tecnológicos e da aceleração das atividades atuais, percebe-se que muitas pessoas estão perdendo o hábito de leitura de textos complexos. Ainda, existem aquelas que sequer formaram esse hábito e se limitam frequentemente a textos superficiais e leituras automáticas, como mensagens em redes sociais, anúncios, manchetes, entre outros, geralmente curtos e objetivos. Sabe-se que toda a leitura é válida, porém, aos poucos, percebemos nossos estudantes perdendo em competências e habilidades. Jurado (2002 *apud* Rojo 2009, p. 32) aponta que

Dentre os jovens na faixa de 15 anos que frequentam a escola, aproximadamente 10% não chegaram a alcançar o nível 1 de leitura; 30% chegaram ao nível 1; 35 % conseguiram alcançar o nível 2; 19 %, o nível 3; 5%, o nível 4; e somente 1% dos nossos jovens chegou ao nível 5. [...] A maior parte dos jovens avaliados (65% entre os níveis 1 e 2) mal conseguem 'localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a ideia principal em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir



uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal¹.

Portanto, é preciso avançar e ingressar em leituras mais aprofundadas, de modo a ampliar os níveis de conhecimento.

Pode-se afirmar que uma grande causa do insucesso escolar, sobretudo em termos de leitura, é o tratamento inadequado da escola diante de sua função formadora de leitores. Nas escolas brasileiras, os trabalhos com ênfase na leitura se concentram, segundo Antunes (2003, p. 27) em tarefas mecânicas, tais como: atividades de decodificação da escrita; leitura sem interesse, sem nenhum objetivo prático; momentos de treino ou oportunidades para futuras “cobranças” (prova); recuperação apenas de elementos explícitos no texto; nada que estimule o estudante a compreender as funções variadas da leitura. Além disso, os livros didáticos trazem apenas fragmentos de textos (ou textos curtos) por questão de espaço; as bibliotecas, em geral, não oferecem volumes atualizados e suficientes para atender à demanda de discentes; estes não dispõem de renda satisfatória para a aquisição de obras importantes. De igual modo, há uma deficiência, nesse âmbito, de um olhar do docente que faça despertar a curiosidade a respeito da leitura, principalmente a dos textos literários. Ou seja, fala-se muito em leitura na escola, todavia, a escola não proporciona tempo para uma “real” leitura.

Pensando nisso, este trabalho objetiva relatar o desenvolvimento de um projeto didático que procurou desenvolver atividades de letramento literário em uma turma de 9º ano de ensino fundamental. Para realizar as oficinas, fizemos uso do livro *O menino no espelho*, de Fernando Sabino, como forma de proporcionar uma maior interação desse público adolescente com o objeto de estudo, favorecendo o letramento. Desse modo, por meio da leitura literária, pudemos garantir chances de uma interação plena desses sujeitos com o mundo que os rodeia.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O que é letramento?

Segundo Soares (1999, p. 17), o significado essencial de letramento parte da origem da palavra “*literacy*, que vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade,

¹ Resultados do PISA (*Programme for International Student Assessment*) do ano de 2000 – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. É uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/pisa>>.

condição. [...] Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.” Para a autora, é importante destacar que o novo termo adquiriu sentido nas práticas de ensino, visto que se refere ao “estado ou condição de quem saber ler e escrever, isto é, o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita” (SOARES, 1999, p. 20), algo só tornado visível há pouco tempo.

Contudo, não é recente a discussão sobre os significados de *letramento*. Em 1986 o termo foi inaugurado por Mary Kato, em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*; posteriormente, em 1988, Leda Verdiani Tfouni, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* faz a distinção entre *alfabetização* e *letramento* (SOARES, 1999, p. 15). A partir de então, o termo vem sido tomado por diversos autores para se referir a “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (SCRIBNER E COLE, 1981 *apud* KLEIMAN, 1995, p. 19).

Kleiman (1995, p. 15-16) afirma que “o conceito de letramento começou a ser usado nos meio acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ (KLEIMAN, 1989) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita” (grifo da autora).

Entendemos que “**letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1999, p. 18 – grifo da autora). E nesse sentido evidencia-se que, para ser letrado, é necessário estar em contato com a escrita de algum modo, seja em gêneros simples ou complexos, no dia a dia, na escola ou no trabalho. Fazer uso da escrita em sociedade é estar em constante processo de letramento.

2.2 O letramento literário e sua inserção na escola

Há inúmeros tipos de letramento, letramentos múltiplos, que “também podem ser entendidos na perspectiva *multicultural* (*multiletramentos*), ou seja, diferentes culturas, nas diversas esferas, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados” (ROJO, 2009, p. 111). Assim, temos letramento social, político, digital, literário, entre outros que sejam solicitados pelas esferas de circulação.

Nosso foco é o letramento literário, destacando que “a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana” (COSSON, 2016, p. 16). Dessa forma, vê-se que na interação com a literatura, o indivíduo tem a oportunidade de se tornar sujeito de (re)criação de significados, mediados pelo texto escrito. É nessa interação autor-texto-leitor que múltiplos sentidos se entrecruzam com inúmeras possibilidades de interpretações, sem fixidez de regras superpostas, mas num nível dialógico e produtivo.

Ora, sabemos que

Para ler, por exemplo, não basta conhecer o alfabeto e decodificar as letras em sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto. (ROJO, 2009, p. 44)

Então, o alfabetizado entra em contato com a literatura e não apenas decifra seus signos, mas vai atribuindo significância a eles, sobretudo ligando-se a suas próprias experiências, num ciclo que envolve atitudes como absorver novidades do outro e levar para ele saberes já internos. É, como destaca Cosson (2016, p. 17), “mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela [a literatura] é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”.

Portanto, faz-se essencial o letramento literário nas escolas, de modo a abandonar antigas práticas de uso do texto (muitas vezes fragmentado em livros didáticos) como um pretexto para estudo da gramática ou da história, sem se ater a seu “papel humanizador” de materializar “em palavras cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2016, p. 17).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental (1998, p. 27) destacam o texto literário como um texto de características diferenciadas, em que a composição verbal e a seleção dos recursos linguísticos obedecem à sensibilidade e a preocupações estéticas. Assim, mais que um meio de comunicação e expressão, o texto literário figura como matéria-prima de outro plano semiótico, de modo a se explorar sua sonoridade e ritmo, analisando suas singulares estruturas sintáticas e possibilidades múltiplas de leituras.

Desse modo, a escola deve colaborar para garantir o acesso ao universo da escrita elaborada, repleta de possibilidades de interação. Para tanto, o modelo de sequência básica, cunhado por Cosson (2016, p. 51), que envolve etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação, figura como meio relevante de instigar os estudantes ao saber literário. Não mais aquela leitura-



pretexto para o estudo de temas gramaticais ou a leitura por leitura, sem qualquer objetivo traçado. Mas uma atividade humanizadora, revelando traços e construindo saberes mediados pela interação com o texto literário.

3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE LETRAMENTO LITERÁRIO

A sequência básica de letramento literário foi realizada na disciplina de Língua Portuguesa, em uma escola pública do município de Sumé – PB, durante o ano letivo de 2016. A turma participante era um 9º ano, composto de 25 educandos, na qual buscamos desenvolver a autonomia e a formação integral de cada estudante por meio de atividades interativas e desafiadoras.

Para as etapas de realização da sequência, consideramos

a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quando a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido. (MARTINS, 2006, p. 30 – grifos da autora)

Até porque “quando falamos em leitura, parece que estamos nos referindo a algo subjetivo; no entanto, uma das características da leitura é que ela permite ao indivíduo ter acesso a informações e ao conhecimento produzido no mundo” (OLIVEIRA; PRADOS, 2014, p. 1). Com estes conceitos em mente, desenvolvemos nossas atividades com vistas a valorizar cada tipo de leitura, evidenciando que todos os modos de ler têm sua importância para o desenvolvimento cognitivo.

Para realizar a etapa de **motivação**, realizamos uma primeira atividade com leitura dramatizada, em que os alunos representaram personagens do livro “O menino no espelho”, de Fernando Sabino, em esquetes preparadas com antecedência. Essas atividades foram bastante enriquecedoras e, a partir delas, foi apresentada à turma a obra que seria estudada mais profundamente durante a realização da sequência. Os estudantes demonstraram curiosidade, alguns nunca tinham lido um livro sequer.

Nesse livro, o narrador Fernando conta inúmeras peripécias protagonizadas por ele durante a infância. As narrativas em primeira pessoa misturam realidade e ficção, numa linguagem simples, informal, divertida e muito próxima daquela utilizadas pelos adolescentes. Portanto, sua escolha foi decisiva, o que pôde aproximar esses novos leitores do objeto de estudo.

Na etapa de **introdução**, em que se apresenta o autor e a obra, foram realizados seminários em grupo acerca da vida e da obra do escritor Fernando Sabino. Com isso, pudemos, mais tarde,

fazer diversas relações e inferências durante a leitura do livro. Conhecendo um pouco a história do escritor, foi possível desvendar com mais facilidade aspectos que circundavam a leitura.

Em seguida, passamos para a etapa de **leitura** do livro. Esta foi feita de duas formas: individualmente e em grupo, visto que os resultados seriam apresentados em equipes.

Os resultados da leitura compuseram a etapa de **interpretação**, quando cada equipe ficou responsável por apresentar um capítulo de forma criativa: por meio de exposição oral, produção de cartaz e esquete teatral. De acordo com nossas tarefas, foi-se entendendo que a leitura do livro em questão (*O menino no espelho*) ia além de mera decodificação de letras, palavras e frases, visto que, sobretudo, procurávamos destacar características sociocomunicativas, como o contexto de produção, a época, o movimento literário, entre outros. A cada aventura do menino Fernando, sentia-se uma interação entre a turma não vista antes, fato que atribuo à leitura compartilhada e vivenciada por meio do teatro. Além disso, as apresentações solicitavam preparação dos estudantes, que elaboravam um roteiro escrito para seguir, baseado na leitura.

Vislumbrando a notória participação dos educandos nas atividades, destacamos o quanto “a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor” (ANTUNES, 2003, p. 66).

Em seguida, decidimos em conjunto encenar a obra para mais pessoas, de forma a divulgar os inúmeros avanços obtidos e para incentivar a leitura a mais pessoas, principalmente os jovens estudantes. A atividade teatral teve como objetivo ampliar as capacidades argumentativas orais e exercitar a expressão oral, gestual e corporal. O local escolhido para o momento de apresentação foi o auditório da escola, por conter palco e espaço suficiente para recebermos uma plateia convidada. Foi interessante o engajamento de todos os estudantes, atentos para desempenhar com maestria seu papel.

Assim, a leitura de um único livro oportunizou a transmissão/recepção de sentimentos vivenciados e experimentados no contato com a obra artística, como foi observado ao longo da realização deste trabalho. Fica evidente que “a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor” (ANTUNES, 2003, p. 66). E não é só a escrita que faz parte dessa interação, mas, de forma semelhante, a oralidade. Com isso, observamos o letramento literário ocorrendo, de modo a despertar, inclusive a autonomia de leitura dos estudantes.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

As atividades da sequência básica de letramento literário foram extremamente válidas para todos os envolvidos. Só a partir das oficinas de leitura, alguns começaram a perceber o real sentido de leitura, que vai muito além da mera decodificação. Em conjunto,

buscamos aplicar ao projeto uma função lúdica da aprendizagem, onde o cognitivo e o físico caminhassem juntos para a construção de um espaço significativo no desenvolvimento de diferentes linguagens, pois em cada grupo um determinado trabalho se desenvolvia (PEREIRA, BECK e MOURA, s/d, p. 3).

As tarefas deixaram de se tornar vazias e mecânicas, como constata Antunes (2003) no que se diz respeito ao tratamento de leitura pelas escolas. Os estudantes emitiram sentido ao que liam, colocando em seus personagens um pouco de si mesmos durante a atuação nas peças de teatro. De forma lúdica, portanto, foram aprendendo a tratar a leitura como algo prazeroso e motivador.

Nosso trabalho procurou sair da mesmice das atividades de leitura convencionais para oferecer desafios aos estudantes, como forma de incentivá-los à leitura, o que foi realmente percebido. Sabe-se que ler por ler não é suficiente, como percebemos ao longo do processo do ano letivo. Também não é válido ler um tipo de texto apenas, textos rasos, sem motivação à reflexão. É importante que se leia com vontade e que sejam textos relevantes para que a atividade não seja algo desinteressante. Então, “a leitura, mais cedo ou mais tarde, sempre acontece, desde que se queira realmente ler”. (MARTINS, 2006, p. 87). Assim, vimos a leitura fluir de forma natural, embora sempre orientada e direcionada pela sequência.

Além de terem aprofundado os conhecimentos acerca da obra *O menino no espelho*, é notável o avanço no desempenho oral, escrito, cognitivo, espacial e expressivo da grande maioria dos alunos. Uns se desenvolveram mais rapidamente, outros de forma mais lenta, entretanto, todos ampliaram habilidades e competências durante o processo. E ainda poderão progredir mais, diante da continuidade do projeto.

Logo, a leitura é um ato indispensável e valoroso na vida de cada um. Leitura de textos escritos, de livros literários, de imagens, de situações – toda leitura. Dessa maneira, vemos que

o papel da escola na contemporaneidade seria o de colocar em diálogo – não isento de conflitos, *polifônico* em termos bakhtinianos – os textos/enunciados/discursos das diversas culturas *locais* com as culturas *valorizadas*, cosmopolitas, patrimoniais, das quais é guardiã, não para servir à cultura global, mas para criar coligações contra-hegemônicas, para translocalizar lutas locais. [...] a escola pode formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua. (ROJO, 2009, p. 115)



A escola, dessa forma tem papel decisivo na formação de um leitor consciente. E a formação do cidadão flexível, democrático e protagonista emerge naturalmente dessas práticas. Por meio das diversas leituras realizadas diariamente, o estudante começa a perceber seu mundo de forma diferente e se vê como ativo na construção de sua realidade. O crescimento vem gradual e naturalmente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste projeto foi de grande valia para o rendimento dos estudantes. No dia a dia, cada um foi percebendo a importância da leitura no desenvolvimento cognitivo, pessoal e social de cada um. Mesmo diante da era tecnológica, em que a leitura passa a ter papel de menor valor (digo a leitura reflexiva, consciente e crítica e não a leitura superficial), foi notada a extensa participação dos jovens nas atividades.

Evidentemente, existem resistências, sobretudo daqueles que nunca leram algo além do básico (textos do livro didático, mensagens da Internet, revistas). Por esse motivo, deu-se a escolha do livro *O menino no espelho*, como forma de aproximar os menos leitores. E foi uma escolha realmente acertada.

A realização do projeto foi admirável, ainda, por oferecer aos estudantes o contato com leituras nunca antes realizadas, como a leitura completa de um livro, fato nunca antes realizado pela grande maioria da turma. Mais do que isso, as atividades também serviram para favorecer uma interação nova entre nós, mais aberta, cúmplice, após cada etapa conquistada. A turma, como um todo, evoluiu bastante, tornando-se mais participativa, interessada em si mesmo e no grupo, inclusive em outros componentes curriculares.

Ademais, estamos certos de que o projeto não para por aqui. Os resultados são apenas parciais, visto que o processo de letramento literário deve ser contínuo. Sempre irão surgir novas ideias, novos livros a ler, novas maneiras de realizar a leitura. Enfim, é certo que devemos continuar a nos empenhar em melhorar o nível cognitivo dos educandos, os quais demonstram estar ansiosos por outras leituras e outros saberes compartilhados.

6 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos)

OLIVEIRA, Antonio Deusivam de; PRADOS, Rosália Maria Netto. **O que é leitura?** Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós, ISSN 2179-9636, Ano 4, número 16, Novembro de 2014.

PEREIRA, Marina Coelho; BECK, Karen Cerdeira; MOURA, Tatiana Freire de. **Da literatura ao teatro**: leitura e criação no espaço escolar. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/18257313-Da-literatura-ao-teatro-leitura-e-criacao-no-espaco-escolar.html>>. Acesso em 20 set. 2016.

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

SABINO, Fernando. **O menino no espelho**. 99ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999.