

A necessidade de letramento literário no Ensino Médio

Midori Nancy Arasaki Chang³⁷
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Mariane de Paula Borsato³⁸
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Jéssica Mara Sepka³⁹
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Márcia Maria Barreto⁴⁰
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Resumo

Este artigo se propõe a discutir brevemente a necessidade do letramento literário no Ensino Médio como critério norteador da prática docente, tendo em consideração que na *BNCC – Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2017) não se expressa especificidades da literatura no processo de ensino. Para tanto, contempla reflexões sobre a literatura em seu potencial humanizador, alguns critérios de escolha das obras literárias e a prática de leitura pela perspectiva do docente e do discente. Estabelece diálogo com os *PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 2000) e com as *DCEs - Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa* (Paraná, 2008), em articulação com as discussões do professor brasileiro Rildo Cosson (2019), em seu livro *Letramento literário: teoria e prática*, os apontamentos de Antonio Candido (2011), em seu ensaio “O direito à literatura”, e as contribuições de Vincent Jouve (2002), em seu livro *A leitura*. Por último, descreve a metodologia proposta por Cosson (2019), e, a modo de sugestão, a desenvolve com o conto “O edifício”, do escritor brasileiro Murilo Rubião (2010).

Palavras-chave

Letramento literário. Ensino Médio. Prática docente.

³⁷ Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Licenciatura em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

³⁸ Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

³⁹ Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

⁴⁰ Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

1 O potencial humanizador da literatura

Em seu ensaio “O direito à literatura”, Antonio Candido (2011, p. 179, grifo do autor), conceitua a literatura nos seguintes termos: “Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção*.”, desse modo, se refere a obra literária como uma construção que nos propõe “um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada [construída pelo poeta ou narrador]”.

Esse modelo de coerência construído representa nossa realidade por meio da ficção, que contribui para a interação dialógica durante a leitura, ao favorecer a experiência de alteridade entre o leitor e a obra literária, o que Vincent Jouve (2002, p. 109) denomina de *interiorização do outro*, isto significa *ser quem não somos* pela identificação e/ou diferenciação com as personagens e situações apresentadas na obra literária, o que, ao nosso entender, possibilita por meio dessa experiência enriquecedora, o processo de humanização.

O poder humanizador exposto por Candido (2011, p. 182, grifo do autor), valoriza a literatura em sua dimensão social:

Entendo aqui por *humanização* [...] 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 da 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.

No mesmo pensamento, o professor Rildo afirma que devemos compreender o letramento literário como uma prática social, e como tal é responsabilidade da escola. A questão principal não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, mas sim “como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (Cosson, 2019, p. 23).

A função social da literatura nos leva a refletir e discutir sobre a necessidade de sua legitimação na escola, cuja relevância é confirmada como um direito humano universal pelo sociólogo e crítico literário Antonio Candido (2011, p. 188):

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

O crítico literário James Wood (2017, p. 71), afirma que “A literatura nos ensina a notar melhor a vida; praticamos isso na vida, o que nos faz, por sua vez, ler melhor o detalhe na literatura, o que, por sua vez, nos faz ler melhor a vida”. Entendemos que, Wood em concordância com Candido e Cosson, nos levam a refletir e discutir a necessidade do ensino da leitura literária em sua especificidade, ou seja, como texto literário em sua constituição e diferenciado em sua expressão, cuja construção se inicia na escola, com vistas a ir além dela, já que o diálogo entre a literatura e a vida é contínuo e se torna mais sutil na medida da experiência que nos proporciona, contribuindo para o processo de humanização.

O teórico literário Tzvetan Todorov, em seu livro *A literatura em perigo*, nos auxilia para aprofundar nossas reflexões quanto aos efeitos e marcas positivas que a literatura potencializa no ser humano,

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (Todorov, 2020, p. 23-24).

A abertura ao infinito que a literatura possibilita em nossos relacionamentos sociais, nos enriquecendo com um sentido mais pleno e belo, é verificável em nossa própria experiência de leitura literária, a qual é possível compartilhar com os nossos alunos em sala de aula, por meio da proposta do letramento literário, pois sua busca não se reserva às pessoas mais cultas da sociedade, porém almeja alcançar os discentes das escolas na Educação Básica, assim como sua continuidade para além dos muros da instituição educativa, em concordância ao que Todorov (2020, p. 31) afirma, “O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um”, já que é isto último, que almejamos para nossos alunos.

2 O ensino de literatura nos documentos oficiais

A *BNCC – Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2017), atual documento normativo da educação, em sua área “Linguagens e suas Tecnologias”, propõe consolidar e ampliar as aprendizagens para o Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, em consequência, define competências e habilidades

que precisam ser praticadas e estabelecidas no Ensino Médio, unificando conhecimentos de diferentes componentes curriculares. Verificamos no referido documento que a obrigatoriedade em se trabalhar especificamente com o letramento literário é inexistente nessa etapa da Educação Básica, mesmo havendo articulação teórica com o ensino literário proposto para o Ensino Fundamental.

Em dito documento, as habilidades de Língua Portuguesa estão organizadas em cinco campos de atuação social, sendo que o campo artístico-literário considera a continuidade da formação do leitor literário, foco de nosso estudo. Para a *BNCC* (Brasil, 2017), é no Ensino Médio que se deve aprofundar a análise contextualizada de produções artísticas e de textos literários – com destaque para os clássicos, sendo que, atualmente encontramos diferentes gêneros e formas de produções ligadas à fruição de obras artísticas e apropriação do texto literário.

O pesquisador brasileiro Cosson (2021, p. 35) expõe que a *BNCC* (Brasil, 2017) segue o mesmo percurso dos *PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 2000) para o Ensino Médio, especialmente em relação à formação do leitor, uma vez que a *BNCC* (Brasil, 2017) não atende aos pressupostos teóricos e metodológicos contemporâneos do ensino escolar da literatura, não tendo espaço próprio na área de conhecimento das linguagens, mas sim integrando o componente curricular “Língua Portuguesa”, assim a literatura se subordina a uma posição suplementar e secundária, ficando isolada no ensino da leitura, com vistas a fruição estética e artística do aluno, sem garantias de espaço relevante para a leitura literária no ensino da língua materna, o que demandaria competência literária do professor e do aluno, já que

A leitura literária, mais que sensibilidade, prazer e deleite, demanda saberes, posiciona valores e oferece experiências que são fundamentais para a constituição de nossos corpos simbólicos, pois é por meio do manuseio da linguagem literária que nos aproximamos das palavras com as quais construímos o mundo e a nós mesmos. (Cosson, 2021, p. 48).

Ao respeito da competência literária do aluno, Silvano, Andregtoni e Godoy (2017) apontam que alguns programas internacionais de avaliação estudantil assinalam que os alunos concluem o Ensino Fundamental com dificuldades na compreensão da leitura, o que indica a necessidade de melhoria nessa competência. Entendemos que a compreensão, reflexão e utilização de textos escritos apresenta grande importância no estímulo da participação social ativa dos indivíduos. Felício (2020) destaca alguns desafios na formação de leitores nas escolas: alunos não-leitores, os leitores de ficção habituados à linguagem contemporânea, os

leitores de outros suportes que já não têm familiaridade com o livro impresso. Desafios que cabe a nós, enquanto docentes, superar por meio da nossa prática pedagógica, na função de mediadores do conhecimento.

Verificamos que na *BNCC* (Brasil, 2017) espera-se que os jovens tenham o perfil ou sejam engajados pela instituição de ensino a serem bons leitores conforme suas experiências construídas ao longo da Educação Básica, com vistas à sua ampliação do repertório de leituras, por meio da seleção de obras significativas, que os levem a compreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores. Tendo em vista os apontamentos da *BNCC* (Brasil, 2017), acreditamos que a metodologia do Letramento Literário, proposta por Rildo Cosson (2019), tem o potencial de contribuir para alcançar as expectativas do referido documento nacional.

Empreender um diálogo que propõe a discussão do ensino de literatura na Educação Básica, especificamente no Ensino Médio, nos leva também à leitura dos *PCNs* (Brasil, 2000), que desconsideram a especificidade da Literatura, enquanto disciplina, ao afirmar que “O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno” (Brasil, 2000, p. 16). Concordamos que o conceito de texto literário é discutível, porém consideramos que é função do docente planejar sua prática pedagógica com vistas a apresentar a literatura pela sua potencialidade humanizadora, como um de seus traços distintivos.

Observamos que os *PCNs* (Brasil, 2000) se enveredam no sentido contrário, assim apontam para a inutilidade do texto literário e sua diferenciação do texto não-literário, na seguinte exemplificação:

Outra situação de sala de aula pode ser mencionada. Solicitamos que alunos separassem de um bloco de textos, que iam desde poemas de Pessoa e Drummond até contos de telefone e cartas de banco, textos literários e não-literários, de acordo como são definidos. Um dos grupos não fez qualquer separação. Questionados, os alunos responderam: “Todos são não-literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola” E Drummond? Responderam: “Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?” (Brasil, 2000, p. 16).

Entendemos que está implícito o sentido pragmático que o documento estabelece para o ensino de literatura, desse modo, desconsidera suas possibilidades humanizadoras num contexto de letramento literário na escola. Para Felício (2020), a formação do leitor literário com a mediação da escola pressupõe um trabalho com obras e abordagens específicas valorizadas pela instituição. Ou seja, compreendemos que é um conjunto de atividades

programadas e planejadas a serem trabalhadas com os alunos, não apenas a leitura por si ou por apreciação, mas com objetivos humanizadores.

O professor e pesquisador brasileiro Rildo Cosson (2019) apresenta uma proposta de ensino de leitura literária na escola, em *Letramento literário: teoria e prática*, como resultado de vários anos de pesquisa, leitura e prática em sala de aula; dirigido a professores que desejam que o ensino de literatura seja uma prática significativa para si e para seus alunos. Desse modo, o autor propõe, em concordância com Magda Soares, o conceito de letramento literário como um processo de escolarização da literatura, que busca reformar, fortalecer e ampliar a educação literária, que se constrói na escola, mas que procure também sua continuidade para além dela, pois a literatura amplia a visão de si mesmo e do mundo, sendo que seu usufruto contribui com a potencialidade humanizadora do ser.

Apesar de que as *DCEs – Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa* (Paraná, 2008) seguem a mesma conceituação de literatura que os *PCNs* (Brasil, 2000), reduzindo seu espaço à sua visão de linguagem, o documento estadual é mais específico em relação ao ensino de literatura. Observa-se que nas *DCEs* (Paraná, 2008), o conceito de linguagem se embasa na interação dialógica e social do homem, fundamentadas na visão de linguagem de Bakhtin (2018), para quem a natureza dialógica da vida humana, por meio da multiplicidade de vozes ou ideias em discussão, constitui a única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem. Sendo assim, o homem se constitui pelo diálogo na interação social, que considera a palavra do outro e se revela pela sua própria palavra. Na visão deste autor:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (Bakhtin, 2018, p. 329).

Para Bakhtin (2018, p. 47), as relações dialógicas são um fenômeno quase universal, que penetram toda a linguagem e a vida humana, isto é, tudo o que tem sentido e importância para o homem. Tendo em vista a visão dialógica e social da linguagem, as *DCEs* (Paraná, 2008, p. 50) apontam as atividades da fala, da escrita e da leitura como práticas discursivas, que devem ser promovidas pela escola tendo como alvo o letramento do aluno, estabelecem que o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, busca: “aprofundar, por meio da leitura de textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética, permitindo a expansão lúdica da oralidade, da leitura e da escrita”.

Nesse contexto, segundo as *DCEs* (Paraná, 2008, p. 57), a literatura como produção humana está ligada à vida social, e, portanto, é apreensível em suas relações dialógicas com outros textos e sua articulação com outros campos (o contexto de produção, a crítica literária, a linguagem, a cultura, a história, a economia, entre outros), e não somente em sua constituição. Desse modo, observamos que a mesma concepção de literatura nos documentos nacionais, que é absorvida pelos gêneros discursivos da linguagem, perde sua especificidade ao ser desvinculada de sua constituição enquanto modo diferenciado de expressão humana.

O professor Rildo se contrapõe a essa visão dos *PCNs* (Brasil, 2000) e das *DCEs* (Paraná, 2008) e destaca que

A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material como também a escrita é seu veículo predominante. 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, 2019, p. 16).

Ao considerarmos a literatura como um modo específico que potencializa as possibilidades da linguagem, o pesquisador brasileiro enfatiza que sua escolarização precisa promover o letramento literário, com vistas a que cumpra seu papel humanizador, mantendo assim um lugar especial na escola (Cosson, 2019).

É pertinente apontar que as *DCEs* (Paraná, 2008, p. 58) em concordância com a *BNCC* (Brasil, 2017) e os *PCNs* (Brasil, 2000), destacam o papel do leitor e propõem a interação dialógica autor/obra/leitor em sua dimensão estética, com base na proposta teórica da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss e da Teoria do Efeito Estético de Wolfgang Iser. Em consequência, a relação entre o leitor e a obra pressupõe o confronto da representação artística de mundo do autor e da representação de mundo do leitor, no ato solitário e dialógico da leitura, o que propicia a ampliação do universo do leitor e do universo da obra a partir da sua experiência cultural.

O professor Cosson (2019) afirma que a leitura é sim um ato solitário, porém a interpretação é um ato solidário, pois ler implica um diálogo de sentidos entre o leitor e o escritor, e entre a sociedade de ambos, tendo em vista de que os sentidos são compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.

As *DCEs* situam o professor no papel de mediador, que orienta e facilita a experiência da leitura literária do aluno, pois é o docente que, inicialmente, deve assumir o papel de leitor, mobilizar seus conhecimentos prévios e sua visão de mundo para apontar e preencher *vazios* no texto, contextualizar a obra e atribuí-lhe sentido. Desse modo, terá

condições de direcionar seu trabalho docente com base em critérios que devem refletir a fundamentação teórica de sua prática pedagógica e propiciem as condições necessárias para que o aluno atribua sentidos a sua leitura, com vistas a formação de um sujeito crítico e atuante nas práticas de letramento da sociedade (Paraná, 2008).

A ideia do texto que apresenta *vazios*⁴¹ que o leitor deve preencher foi desenvolvida por Wolfgang Iser (1979, p. 88-91), segundo o teórico, os *vazios* do texto originam a comunicação durante a leitura e proporcionam o equilíbrio na multiplicidade de representações e projeções do leitor, ao funcionarem como articuladores do diálogo, provocando no leitor “a tomar como pensado o que não foi dito” no processo dinâmico da interação do texto com o leitor. Em consequência desse mecanismo, Iser (1996, p. 73-98) descreve a existência de um *leitor implícito* pressuposto no texto, que não tem existência real, mas antecipa a presença de um receptor. Esse *leitor implícito* funciona como um elo que o relacionam ao receptor, por meio dos atos de apreensão durante a leitura, que enfatizam as estruturas de efeito do texto. Consideramos que o papel do leitor na teoria de Iser atribui relevância ao trabalho do professor como mediador e orientador no processo de leitura dos discentes, pois são suas experiências de leituras literárias que possibilitarão propiciar o melhor contexto de leitura a seus alunos.

Outro aspecto a ser considerado é o que as *DCEs* (Paraná, 2008) apontam sobre a interpretação que cabe à literatura, que é dialógica e aberta, porém se limita aos possíveis sentidos que o texto permite, por isso é importante que o professor trabalhe as estruturas de apelo que o texto literário autoriza, segundo o documento oficial. Também nos proporcionam um exemplo no trabalho com a literatura em sala de aula, na utilização de livros infanto-juvenis, cujo tema é o fantástico, como elemento na composição estética da obra, um fantástico que amplia a compreensão das relações humanas, presente em obras de autores como Murilo Rubião, Gabriel Garcia Márquez, José Saramago, J. J. Veiga (Paraná, 2008, p. 76). A inserção deste exemplo num documento oficial nos leva a refletir sobre os critérios de escolha de obras literárias com base em autores consagrados pelo cânone literário, que tratamos no tópico subsequente.

O referido documento dá destaque para os *clássicos*⁴², porém o que denominamos um clássico em literatura e como inserir obras pertencentes ao que consideramos literatura indígena, africana, latino-americana, ou literatura produzida por mulheres, por exemplo. Para

⁴¹ Entendemos que os *vazios* no texto, segundo a teoria de Iser (1979), se referem as informações que não se expressam de forma explícita, ou seja, aquilo que não foi dito.

⁴² Entendemos por *clássicos* autores e obras literárias consagrados pelo cânone, como os mencionados nas *DCEs* (Paraná, 2008): Murilo Rubião, Gabriel Garcia Márquez, José Saramago, J. J. Veiga.

estes casos consideramos necessárias as listas de obras literárias para o vestibular das universidades e PSS – Processo Seletivo Seriado, no caso da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no entanto, pelo espaço limitado deste artigo, não abordamos o assunto.

Os clássicos constituem uma riqueza formativa para quem os tenham lido e amado; mas uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los, argumenta Italo Calvino (2007). Segundo o autor, cabe ao professor de literatura propiciar as melhores condições aos seus alunos, assim como também recomenda a leitura direta dos textos originais e considera que a escola e a universidade devem fazer entender que “nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão” (Calvino, 2007, p. 12). Desse modo, o crítico aponta que evitemos, na medida do possível, bibliografia crítica, comentários, interpretações. Consideramos que, estas observações de Calvino convergem com as de Jauss e de Iser, que colocam o leitor em destaque como o construtor de sentido e interpretação do texto lido. Endossamos as propostas deles.

Pelo exposto, consideramos importante discutir a necessidade de letramento literário na escola, em relação ao estabelecido nos referidos documentos oficiais, que norteiam as práticas pedagógicas, com o intuito de propor um ensino de literatura embasado no letramento literário, segundo a proposta do professor Rildo Cosson (2019), que nos dá o suporte necessário nesta discussão.

3 A proposta de letramento literário para o Ensino Médio

A reflexão de Todorov (2020, p. 93) nos é propícia neste momento:

[...] que melhor preparação pode haver para todas as profissões baseadas nas relações humanas? Se entendermos assim a literatura e orientarmos dessa maneira o seu ensino, que ajuda mais preciosa poderia encontrar o futuro estudante de direito ou de ciências políticas, o futuro assistente social ou o psicoterapeuta, o historiador ou o sociólogo? Ter como professores Shakespeare e Sófocles, Dostoiévski e Proust não é tirar proveito de um ensino excepcional?

A proposta de letramento literário para a Educação Básica, especificamente para o Ensino Médio – que é nosso interesse neste artigo, pretende precisamente aproveitar desse ensino excepcional que a literatura nos proporciona. Entendemos que, se podemos aprender com professores tão renomados e gabaritados, segundo os elenca Todorov, é porque, conforme explica Cosson (2019, p. 17), “[...] a literatura tem o poder de se metamorfosear em

todas as formas discursivas. Ela também tem muitos artifícios e guarda em si o presente, o passado e o futuro da palavra”.

Consideramos que no Ensino Médio, o letramento é um processo necessário para o amadurecimento do aluno enquanto leitor literário. A experiência literária nesse nível de ensino possibilita a ampliação de horizontes, a reflexão e o desenvolvimento da sensibilidade. Esse contato é efetivado na escola com o ensino da literatura e das outras artes, o qual é direito do aluno, como assegura a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96* (Brasil, 1996).

Entendemos que a proposta de letramento literário desenvolvida pelo professor Rildo Cosson vai ao encontro dos desafios enfrentados pela escola. Esse conceito de letramento baseia-se no ensino da leitura literária como forma de interação e desenvolvimento de uma consciência crítica do indivíduo perante o mundo que o cerca e almeja a escolarização da literatura.

A proposta que subscrevemos aqui se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo. (Cosson, 2019, p. 12).

Ao respeito da importância do letramento literário na escola, Cosson ressalta a relevância da escrita literária em relação à apropriação da escrita e da linguagem social por parte dos alunos/leitores, posto que,

A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. 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. [...] Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha é também de todos. (Cosson, 2019, p. 16).

Conforme observa Cosson (2019, p. 21), no Ensino Médio, "o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira", quase que restrita apenas a uma cronologia literária, “em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional”. Em consequência disso, os poucos textos literários que comparecem, não passam de fragmentos

que “servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeadas”. O autor faz críticas diretas às escolhas das obras do cânone, que serviriam mais para mera inculcação ideológica, abandonando assim as leituras de textos fundamentais, em consequência, segundo ele,

O conteúdo da disciplina Literatura passa a ser as canções populares, as crônicas, os filmes, os seriados de TV e outros produtos culturais, com a justificativa de que em um mundo onde a imagem e a voz se fazem presentes com muito mais intensidade do que a escrita, não há por que insistir na leitura de textos literários. A cultura contemporânea dispensaria a mediação da escrita ou a empregaria secundariamente. Por isso, afirma-se que se o objetivo é integrar o aluno à cultura, a escola precisaria se atualizar, abrindo-se às práticas culturais contemporâneas que são muito mais dinâmicas e raramente incluem a leitura literária. (Cosson, 2019, p. 22)

Neste momento, é pertinente destacar que, para o crítico literário Tzvetan Todorov (2020), o perigo que atualmente ronda a literatura é sua destituição de poder, ou seja, o de não participar da formação cultural do cidadão, segundo descreve Caio Meira em sua apresentação do livro *A literatura em perigo*, do teórico búlgaro-francês, que referenciamos neste parágrafo. Meira confirma os apontamentos do professor Cosson, ao apresentar-nos o mesmo cenário do ensino de Literatura no Brasil, pois expõe que a literatura não participou de forma direta na formação intelectual e afetiva, na maioria dos alunos ingressantes ao curso de Letras, ou seja, a leitura de romances, contos, poema etc, foi relegada a um plano secundário para dar maior relevância ao cinema e a música popular brasileira ou estrangeira.

A esses futuros professores do Ensino Médio, que estão ainda cursando Letras, Todorov (2020, p. 41) os adverte que estão encarregados de uma das mais árduas tarefas: “interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conteúdos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível”. Entendemos, que nesse sentido, a proposta de letramento literário de Cosson (2019) nos é bastante útil, tendo em consideração que para o pesquisador brasileiro, os professores precisam compreender que a literatura é mais que um conhecimento literário, já que o seu potencial é trazer ao aluno uma experiência de leitura a ser compartilhada, de modo a garantir sua função essencial, a de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. A respeito do saber literário em relação a potencialidade humanizadora da literatura, Vincent Jouve (2012, p. 139) nos adverte:

Digamos sem rodeios: os estudos literários só podem ter legitimidade se resultarem em algo útil para a sociedade. Portanto, não basta “provar” (supondo-se que seja possível) que esse poema é belo: é preciso mostrar que ele enriquece nossa compreensão do mundo, esclarecendo-nos sobre o que somos e sobre a realidade em que vivemos.

Na perspectiva do letramento literário, o foco não deve estar somente na aquisição das habilidades de ler gêneros literários, mas também no aprendizado da compreensão e ressignificação dos textos, por meio da motivação do professor e do estudante, segundo afirmam Silva e Silveira (2011). Nesse aspecto, Cosson (2019, p. 29) concorda, já que para ele “cabe [ao professor] criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”.

Em suma, o professor Cosson (2019, p. 30) defende e esclarece que

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Para que isto aconteça é necessário que o docente selecione o texto literário que irá trabalhar com seus alunos. Cosson (2019, p. 34-35) nos auxilia propondo três critérios para esta seleção, que agirão simultaneamente: apreciar o *cânone literário*, pois nele está a herança cultural de sua comunidade; a *atualidade do texto literário* sem esquecer os textos contemporâneos; e, a *diversidade das obras*, porque cada uma traz visões e perspectivas múltiplas de representar o mundo. Cabe aqui destacar que, segundo o pesquisador brasileiro, “o letramento literário trabalhará sempre com o atual”, ou seja, as obras vindas do passado, que são plenas de sentido para nossa vida, posto que, o contemporâneo – obras escritas e publicadas em nosso tempo – podem nada representar para o leitor, entretanto, é a atualidade de uma obra, segundo Cosson, que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos.

4 Pressupostos e perspectivas metodológicas para o letramento literário

Segundo a proposta de letramento literário de Cosson (2019), a orientação fundamental neste processo de ensino e aprendizagem é acompanhar as etapas do processo de leitura e o saber literário.

Por um lado, a antecipação, a decifração e a interpretação são as três etapas da leitura como um processo linear. Cosson (2019) as sistematiza e descreve do modo a seguir: a antecipação consiste na materialidade do texto com relação aos elementos que antecedem à leitura propriamente dita, ou seja, a capa, o título, o número de páginas da obra literária, assim

como sua contextualização; a decifração refere-se à decodificação das letras e das palavras; e, por último, a interpretação é a etapa na qual o leitor estabelece relações com o texto, ou seja, a articulação da obra com o conhecimento de mundo do leitor, atribuindo sentido ao lido em condições de dependência entre o que escreveu o autor, o que leu o leitor e as convenções de leitura em determinada sociedade, ou seja, um diálogo com o texto tendo como limite o contexto.

De outro lado, o saber literário, afirma Cosson (2019), compreende três tipos de aprendizagem: a da literatura que consiste em experimentar o mundo por meio das palavras; a aprendizagem sobre a literatura envolvendo conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura abrangendo os saberes e habilidades que a prática da literatura nos proporciona.

Ao respeito do saber literário, entendemos que é pertinente apontar as críticas de Todorov (2020), com vistas a equilibrar o lugar dos estudos literários no planejamento e execução das nossas aulas de Literatura no Ensino Médio, posto que, para o pesquisador búlgaro-francês, o conjunto das instruções que a teoria e crítica literária nos oferecem têm como objetivo primordial o de nos fazer conhecer seus instrumentos, em consequência, segundo o estudioso, ler poemas e romances pelo viés dos estudos literários não nos conduzem à reflexão sobre a condição humana, ou seja, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre noções críticas, tradicionais ou modernas. Seria mais interessante e pertinente, conforme assinala Todorov, que, para os leitores não profissionais, ou seja, nossos alunos, as obras literárias falem por si mesmas, seu sentido, o mundo que elas evocam.

Nessa mesma perspectiva, os pressupostos do processo do letramento literário propostos por Cosson (2019) buscam conduzir satisfatoriamente a aprendizagem do saber literário em articulação com as etapas da leitura. O primeiro deles é que o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário.

Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários. (Cosson, 2019, p. 47).

O segundo pressuposto refere-se à seleção de obras, que não deve reduzir-se ao sistema canônico, segundo descrevemos no tópico anterior; e, por último, adotar como

princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores, com o objetivo de ampliar o repertório cultural do aluno, o que permitirá ao aluno/leitor construir sua cosmovisão e a visão de si mesmo, segundo propõe Cosson (2019).

Com a finalidade de sistematizar as atividades nas aulas de Literatura em articulação com os pressupostos do letramento literário, Cosson (2019) apresenta duas possibilidades de organização das estratégias a serem usadas: a sequência básica e a sequência expandida, que deverão servir de exemplo e não de modelos a serem seguidos cegamente, segundo especifica o autor.

Essas sequências procuram sistematizar a abordagem do material literário em sala de aula integrando, fundamentalmente, três perspectivas metodológicas, segundo Cosson (2019): as técnicas da oficina, do andaime e a do portfólio. Na técnica da oficina o objetivo é levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento, ou seja, na alternância entre as atividades de leitura e escrita, isto é, para cada atividade de leitura é preciso corresponder uma atividade de escrita ou registro. Já na técnica do andaime cabe ao professor atuar sustentando as atividades a serem desenvolvidas de forma autônoma pelos alunos, ligadas à reconstrução do saber literário, que envolvem pesquisas e desenvolvimentos de projetos. A técnica do portfólio possibilita ao aluno e ao professor o registro das diversas atividades realizadas em determinado período permitindo a visualização do crescimento alcançado em comparação com os resultados iniciais.

5 A sequência didática proposta para o letramento literário

Cabe destacar que o autor de *Letramento literário: teoria e prática*, esclarece que a sequência básica está naturalmente inserida na sequência expandida, por isso, entendemos que, para o Ensino Médio – e outras fases da Educação Básica, já que Cosson (2019) aponta que sua metodologia é útil para todos os níveis – é necessária uma síntese das sequências, segundo a apresentamos aqui. Além disso, em cada etapa da sequência didática expomos também nossa proposta de aplicação – a modo de sugestão –, com o conto “O edifício”, de Murilo Rubião, pensada para o Ensino Médio.

A primeira etapa é a *motivação*, consiste em preparar o aluno para entrar no texto literário, dependendo desta fase o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra, sendo que se almeja estabelecer laços estreitos com o texto a ser lido (Cosson, 2019). Sugerimos, para o trabalho com o conto de Rubião, orientar os alunos a pensarem em grandes construções históricas, a exemplo do maior edifício do mundo atualmente, assim como construções que há

vários séculos estão sendo trabalhadas. Por ser uma atividade proposta para sala de aula, devemos considerar o retorno dos discentes, com vistas a sua articulação com questionamentos sobre o significado da palavra “edifício”, por exemplo, com o intuito de expandir as possíveis reflexões, assim como realizar anotações das possíveis palavras-chaves que nos serão úteis para a interpretação desta narrativa literária.

A segunda etapa é a *introdução*, sua base é a apresentação do autor e da obra, com o fim de que o aluno receba a obra de maneira positiva, portanto, não deve ser longa, é suficiente que se forneçam informações básicas do autor em relação à sua obra. Algumas estratégias propostas por Cosson (2019) são: apresentar a obra e sua importância, justificando sua escolha, evitando síntese do enredo, para que o prazer da descoberta seja do aluno, na busca de despertar sua curiosidade, não sobre o fato, mas sim sobre como aconteceu; apresentar a obra fisicamente, deixando os alunos manusearem o original do professor; direcionar a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem a obra; levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivar os alunos a comprová-las ou recusá-las no momento da finalização da leitura; sinalizar a relevância dos prefácios que possuem lugar especial na introdução da obra, pelo confronto de expectativas do leitor e o fornecimento de elementos que conduzem ao debate antes e/ou depois da leitura.

Sugerimos para a etapa da *introdução*, a apresentação de Murilo Rubião (2010), com a exposição de seus dados biográficos mais relevantes, sua produção literária, que se iniciou em sua juventude e estendeu-se por toda a sua vida, tendo sucesso de público e de vendas em 1974 com “O pirotécnico Zacarias” e “O convidado”, além de expor que seus livros foram traduzidos em diferentes línguas e publicados em países como Itália, Colômbia e Canadá. Consideramos importante que se exponha alguns dados sobre o modo literário que Rubião desenvolve em seus contos: a fusão do cotidiano e do fantástico, na qual não existe espanto nos absurdos que vivenciam seus personagens.

A terceira etapa é a *leitura*. Por ser uma atividade escolar, precisa de acompanhamento, pois tem uma direção e um objetivo a cumprir, auxiliando os alunos em suas dificuldades, inclusive no que diz respeito ao ritmo de leitura. Quando o texto for extenso, Cosson (2019) orienta que o ideal é que a leitura seja feita fora da escola, como em casa, em bibliotecas ou em salas de leitura por um período determinado. É importante que durante o período estabelecido, o professor convide os alunos, para que, em sala de aula, apresentem os resultados de suas leituras. Essas ações, segundo o pesquisador, são

classificadas como *intervalos*, que não devem depender apenas do tamanho do texto, mas do próprio processo de letramento literário.

Sugerimos que, para a aula com o conto “O edifício”, o professor inicie a leitura pela epígrafe, com o fim de questionar os alunos: “O que poderemos encontrar nesse texto?”, concedendo importância à narrativa que será lida na sequência. Recomendamos que o professor guie a leitura e solicite que alunos sejam voluntariamente responsáveis pela leitura em voz alta em sala de aula, visto que é um texto curto, não serão necessários os *intervalos*.

A quarta etapa é a *interpretação*. Cosson (2019, p. 64) explica que “a interpretação parte do entrecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. A proposta do autor para o cenário do letramento literário é que devemos pensar esta etapa em dois momentos: interior e exterior. O momento interior é individual, é aquele que acompanha a obra palavra por palavra, que decifra capítulo por capítulo, até chegar à apreensão global da obra, que se realiza logo após o término da leitura. É o encontro do leitor com a obra, que compõe o núcleo da experiência da leitura literária; é o momento em que o texto literário mostra sua força, conduzindo o leitor a se encontrar ou se perder em seu mundo construído de palavras. O momento exterior é a concretização do ato de construção de sentido em uma determinada comunidade de leitores, ou seja, é a concretização da interpretação. O professor brasileiro nos adverte que é neste momento que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela:

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto. (Cosson, 2019, p. 65-66).

Nesta etapa, segundo Cosson (2019), se requer do professor uma condução organizada, mas sem imposições de uma única interpretação ou de que toda interpretação vale a pena. As atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, ou seja, seu registro, oportunizando ao aluno uma reflexão da obra lida e explicitá-la ao estabelecer diálogo entre os leitores da comunidade escolar, por meio da elaboração de resenhas ou de outras estratégias de escrita.

Sugerimos que, para aplicação nesta etapa, a leitura e a interpretação aconteçam simultaneamente, por tratarmos de um texto curto, o que possibilita orientar os alunos com

perguntas, palavras-chave e relação entre o real (a exemplo das grandes construções) e o ficcional no texto. Algumas ideias no conto podem ser mobilizadas: 800º andares, confusão, envelhecer – ideia de tempo, sentimentos do personagem principal etc. Recomendamos apontar a repetição de ideias em diferentes parágrafos do texto e que há ligação entre o início, o meio e o fim, assim como as contradições presentes na realidade textual – organização e desorganização, sentimentos de poder e de desânimo, de confusão e de ordem. Entendemos que as mencionadas mobilizações durante a leitura contribuirão para discutir os possíveis sentidos do conto.

A quinta etapa é a *expansão*, é chegado o momento de investir nas relações intertextuais, que ultrapassam os limites do texto lido, fase que, segundo Cosson (2019, p. 94), “busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores”. Nesse sentido, ao trabalhar com o conto de Murilo Rubião (2010), dentre as variadas possibilidades, uma delas é a articulação do texto “O edifício” com a narrativa bíblica da Torre de Babel, pois, uma edificação alta que pretende alcançar os céus, está presente nas duas narrativas, além das principais ideias em ambos os textos.

Considerações finais

Consideramos que o letramento literário tem um papel indispensável na formação de alunos/leitores. A metodologia apresentada por Rildo Cosson (2019) se revela como um caminho viável para que o professor consiga, de forma eficaz, trabalhar o letramento literário em sala de aula no Ensino Médio, adaptando o modelo sistematizado pelo pesquisador à realidade escolar.

Finalizamos com a reflexão de Todorov (2020, p. 93), “Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicam a essa tarefa há milênios?”, posto que, segundo o crítico, sendo o objeto da literatura a própria condição humana, quem a lê e a compreende não se tornará um especialista em análise literária, mas um conhecedor da condição do ser humano. Compreender a literatura nos torna seres humanos mais sensíveis ao mundo e às pessoas, já que como afirma Jouve (2012, p. 136), “a vantagem é que a informação transmitida pela literatura tem uma força de impacto que o discurso racional não pode ter: ela é ‘sentida’ antes de ser entendida, portanto, sem ser compreendida”, assim, consideramos que a literatura, se

bem trabalhada na escola, por meio do letramento literário, potencializa seu poder humanizador, sendo útil à sociedade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (Ensino Médio). Portaria nº 1.570. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria da Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1996.

CALVINO, Italo. Por que ler os clássicos. *In*: CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 9-16.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. Teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. Tal BNCC, qual ensino de literatura? **Entrelaces** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras-UFC. Ceará, v. 12, n. 24, 2021. p. 34-52. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/entrelaces/article/view/62680>. Acesso em: 25 ago. 2021.

FELÍCIO, Rosane P. Um olhar sobre concepções teóricas presentes na BNCC, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental: a leitura literária e os novos multiletramentos. **Revista Interfaces**. v. 11, n. 3, 2020.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. *In*: LIMA, Luiz Costa (Org.). **A literatura e o leitor**. Textos de estética da recepção. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**, volume 1. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, Robert Hans. **A literatura como provocação**. História da Literatura como provocação literária. Tradução de Tereza Cruz. 2. ed. Lisboa: Vega Passagens, 2003.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. 2008.

RUBIÃO, Murilo. **Obra completa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Antonieta Mirian de O. C.; SILVEIRA, Maria Inez Matozo. Leitura para fruição e letramento literário: Desafios e possibilidades na formação de leitores *In: VI EPAL – Anais*, 2011.

SILVANO, Juliane D. R.; ANDREGTONI, Nathália; GODOY, Dalva M. A. BNCC e o ensino da compreensão de leitura – uma análise para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Colóquio Luso-brasileiro de Educação**. Universidade do Estado de Santa Catarina. 2017.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. 10. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.

WOOD, James. **Como funciona a ficção**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: SESI Editora, 2017.

LA NECESIDAD DE LETRAMENTO LITERARIO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Resumen

Este artículo discute brevemente la necesidad de letramento literario en la Educación Secundaria como criterio orientador de la práctica docente, considerando que en la *BNCC – Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017) no se identifican las particularidades de la literatura en el proceso de enseñanza. Con este propósito, contempla reflexiones sobre la literatura en su potencial humanizador, algunos criterios para la elección de obras literarias y la práctica de la lectura desde la perspectiva del docente y del discente. Establece dialogo con los *PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2000) y con las *DCEs - Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa* (PARANÁ, 2008), en articulación con las discusiones del profesor brasileño Rildo Cosson (2019), en su libro *Letramento literário: teoria e prática*, las anotaciones de Antonio Candido (2011), en su ensayo “O direito à literatura”, y las contribuciones de Vincent Jouve (2002), en su libro *A leitura*. Finalmente, describe la metodología propuesta por Cosson (2019) y, como sugerencia, la ejemplifica con el cuento “O edifício”, del escritor brasileño Murilo Rubião (2010).

Palabras clave

Letramento literario. Educación secundaria. Práctica docente.