



**CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

DÉBORAH HENRIQUE DE SOUZA

**LITERATURA E SALA DE AULA: reflexões sobre o letramento literário no ensino
médio**

CAMPINA GRANDE – PB
2014
DÉBORAH HENRIQUE DE SOUZA

LITERATURA E SALA DE AULA: reflexões sobre o letramento literário no ensino médio

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Licenciatura em Letras, da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciada em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Soares da Silva

CAMPINA GRANDE – PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S729l Souza, Deborah Henrique de.
Literatura e sala de aula [manuscrito] : reflexões sobre o letramento literário no ensino médio / Deborah Henrique de Souza. - 2014.
23 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.
"Orientação: Prof. Dr. Ricardo Soares da Silva, Departamento de Letras e Artes".

1. Literatura. 2. Letramento literário. 3. Ensino Médio. I.
Título.

21. ed. CDD 800

DÉBORAH HENRIQUE DE SOUZA

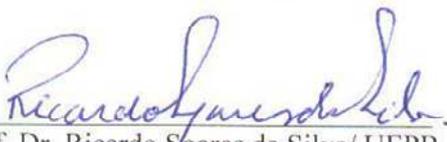
LITERATURA E SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE O LETRAMENTO
LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Departamento de Licenciatura em Letras,
da Universidade Estadual da Paraíba, em
cumprimento à exigência para obtenção do
grau de Licenciada em Letras.

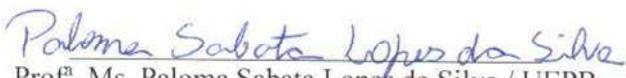
Orientador: Prof. Dr. Ricardo Soares da Silva

Aprovado em 30 de Julho de 2014

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Ricardo Soares da Silva / UEPB 8,5
Orientador


Profª. Ms. Fernanda Isabela Oliveira Freitas / Facisa 8,5
Examinadora


Profª. Ms. Paloma Sabata Lopes da Silva / UEPB 8,5
Examinadora

média: 8,5

LITERATURA E SALA DE AULA: reflexões sobre o letramento literário no ensino médio

SOUZA, Déborah Henrique¹

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade propor uma reflexão acerca da utilização da Literatura em sala de aula no Ensino Médio, sob a perspectiva do Letramento Literário, visto atualmente como uma prática capaz de ressignificar não só o ensino de Literatura nas escolas como também o próprio ensino da Linguagem e os reflexos sociais resultantes dessa aprendizagem. Sabendo-se que o processo de ensino-aprendizagem objetiva, sobretudo, um conhecimento articulado com as diversas áreas do conhecimento, e considerando a leitura e escrita como elementos de empoderamento e inclusão social, enxergamos, no letramento literário, uma forma inovadora e adequada para construir leitores e formadores de opinião. O aporte teórico utilizado teve como base os estudos de Bordini & Aguiar (1993), Cosson (2006), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio na Paraíba (2006), entre outros, onde buscamos repensar o ensino de literatura e da própria linguagem, além de confirmar o Letramento Literário como fonte primordial para uma educação de qualidade e uma proposta na educação do Ensino Médio, que consiste na formação não só de leitores, mas de cidadãos capazes e responsáveis pela transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Letramento Literário. Ensino Médio.

¹ Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.
E-mail: deby_anaavrin@hotmail.com.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	5
2 ESCRITA, LINGUAGEM, LITERATURA E AS SUAS RELAÇÕES COM O LETRAMENTO LITERÁRIO	7
3 A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO.....	10
4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LITERATURA: MEDIAÇÃO DOCENTE	12
4.1 O trabalho com os gêneros literários no ensino médio.....	14
4.2 O Método Receptional	15
4.3 A sequência didática em Cosson (2006) e suas etapas.....	17
4.3.1 Sequência Básica	17
4.3.2 Sequência Expandida.....	18
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	19
ABSTRACT	20
REFERÊNCIAS	21

LITERATURA E SALA DE AULA: reflexões sobre o letramento literário no ensino médio

1 INTRODUÇÃO

Discutir acerca do Ensino da Literatura na sala de aula pressupõe, antes de tudo, uma abordagem geral sobre o próprio modelo de ensino que é proposto e as práticas atuais que norteiam a educação dos jovens e adolescentes do Ensino Médio no nosso país, sobretudo no tocante à formação de “indivíduos leitores”.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394-96), o Ensino Médio define-se como etapa final da educação básica, devendo fornecer ao aluno o exercício da cidadania, além do progresso nos estudos universitários e na vida profissional. Todavia, ainda temos um grande déficit de alunos cursando essa etapa final do ensino básico, com cerca de 1.8 milhões de jovens entre 15 a 17 anos fora da escola. Longe de querer aprofundar uma discussão acerca da evasão escolar no Ensino Médio, atentamos para o fato de que um dos elementos que podem incidir na mudança desse cenário é a prática de ensino que envolve o discente.

Atualmente, observamos que há um esforço dos órgãos educacionais no sentido de desenvolver diretrizes capazes de nortear uma política nacional de educação, que almeja o desenvolvimento e transformação do sistema educacional brasileiro, voltada para a emancipação do indivíduo. A proposta do Governo para o Ensino Médio é fomentar no estudante uma consciência crítica, solidária, observando os valores ético-morais que permeiam a sociedade, garantindo condições para que ele possa reconhecer e problematizar de forma crítica o mundo fora dos muros da escola. Desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases da educação - LDB (Lei nº 9.394/96) normatiza no seu art. 35, II, III, que o Ensino Médio tenha como algumas de suas finalidades:

a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (LDB, 9.394/96, art. 35, II, III)

Para além do “*mercado de trabalho*”, o Ensino Médio precisa formar cidadãos críticos e conscientes, preparados para enfrentar as diversas situações que lhes serão impostas

em seu meio social. Vemos, portanto, que o educador tem agora a oportunidade e a responsabilidade de formar o indivíduo como leitor, uma vez que se tem na leitura um instrumento para a aquisição de conhecimento. Efetivado enquanto prática social, o ato de ler possibilita ao sujeito a reflexão e ressignificação de suas relações com o meio social e o seu próprio “eu”, contribuindo para uma postura crítica enquanto sujeito social.

É o que a leitura literária pode nos oferecer, para além de meras decodificações ou estudos sobre escolas literárias, ela pode possibilitar ao estudante o ato de (re)pensar “o dito” e “o dizer”, e encontrar sentidos e relações em seu próprio dia-a-dia. Suassuna *et al.* (1995, p. 231) dizem que:

o ensino de literatura deveria ampliar o conhecimento do aluno sobre o texto literário, num processo constante de construção e desconstrução, que conduza ao desenvolvimento da observação, do raciocínio, da análise, da síntese, da crítica... etc., através da exposição a diferentes formas de expressão artística.

É a partir dessa ampliação do conhecimento e desse estímulo para a reflexão, e do despertar no aluno o prazer de ler e aprender a desenvolver suas capacidades, que o ensino de Literatura deveria se basear. Porém, trazer para o universo da sala de aula a prática da leitura com base no texto literário é um grande desafio aos que hoje se dedicam a esta proposta, sobretudo porque o Letramento Literário precisa ser capaz de traduzir os anseios de uma clientela específica, geralmente carente de conhecimento e habilidades.

O que vemos hoje em sala de aula são resquícios de um ensino baseado no método, com o qual muitas vezes estimulam-se alunos-reprodutores do conhecimento, e os analfabetos funcionais; uma formação alheia a uma perspectiva emancipatória; e, principalmente, um ensino de Literatura “escanteado”, considerado menos importante ou engessado em escolas literárias, além de leituras sem propósito significativo. Sendo assim, a proposta do Letramento Literário, defendida especialmente por Rildo Cosson (2006), que será exposta durante o nosso trabalho, torna-se extremamente pertinente, como proposta de modificar a lógica da sala de aula e o método de ensino-aprendizagem.

Os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio na Paraíba – RCEM – PB (2006) sugerem, como abordagem da literatura em sala de aula, a leitura de poetas modernos e contemporâneos sem se esquecer dos poetas e escritores paraibanos. Além disso, já apresentam sugestões metodológicas adequadas ao ensino de Literatura. Para tanto, o professor precisará trabalhar a literatura com a proposta de facilitar as leituras que exigem

tanto dele quanto dos educandos a leitura de obras de diferentes gêneros de modo que a sala de aula se transforme em um espaço da leitura e do debate, possibilitando o convívio democrático e integrador da reflexão.

Percebemos, portanto, que já existem inúmeros parâmetros, leis e diretrizes que inserem objetivos e propostas que condizem com a prática do Letramento Literário. Entretanto, que relações podem ser estabelecidas entre estas diretrizes e o que é aplicado dentro da sala de aula na atualidade? Os professores, de fato, trabalham nessa perspectiva?

2 ESCRITA, LINGUAGEM, LITERATURA E AS SUAS RELAÇÕES COM O LETRAMENTO LITERÁRIO

Em nossa sociedade, a escrita ocupa um lugar central, pelo qual perpassam todas as transações humanas. Segundo Cosson (2006), essa priorização atribuída à escrita ocorre porque é por meio dela que armazenamos nossos saberes, organizamos nossa sociedade e alcançamos a libertação dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço.

Entretanto, bem antes da escrita ser considerada um poderoso instrumento de dominação do homem, há a linguagem, que é exercida pelo *corpo linguagem* como aponta Cosson (2006), através de variadas situações comunicativas existentes na nossa vida. Vale salientar que, se hoje a escrita tem grande relevância social, é porque antes de qualquer coisa a linguagem é a matéria constitutiva dessa modalidade da língua. Ainda se tratando da escrita, o *corpo linguagem* aludido por Cosson (2006) é feito de palavras que vêm da sociedade na qual o sujeito está inserido, não existindo um dono em particular, pois as palavras não pertencem a um sujeito individual, ao passo em que são adquiridas a partir das relações na sociedade.

Essas relações resultam em uma literatura que será, em especial no Ensino Médio (que se foca nos vestibulares), vista pela comunidade escolar como um saber desnecessário, um “verniz burguês”, obsoleto. Essa postura arrogante despreza a grande capacidade que ela pode nos oferecer, uma vez que, tendo a literatura como meio de explorar as potencialidades da linguagem e não mais uma simples leitura de obras e estilos de época, os nossos alunos terão a possibilidade de se tornarem letrados literariamente. Logo, a literatura ganha outra dimensão, na qual a palavra poderá ser trabalhada em diversos gêneros literários, e esse

exercício de leitura e escrita de textos literários além de gerar a criticidade, possibilita a construção de um modo próprio de linguagem.

Isso se dá porque à semelhança do mito de Proteu, a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas. Ela também tem muitos artifícios e guarda em si o presente e o futuro da palavra. (COSSON, 2006, p. 17)

Podemos observar que Cosson (2006, p. 15) se volta para o ensino de literatura comparando-a ao corpo humano que resulta da soma de vários outros corpos. Para ele, ao corpo físico soma-se o “corpo linguagem, um corpo sentimento, um corpo imaginário, um corpo profissional e assim por diante”.

Nesse sentido, Cosson (2006) argumenta que nós, enquanto seres humanos, somos a mistura de todos esses corpos. A maneira que exercitamos esses diferentes corpos é o fator diferenciador entre nós humanos. Em decorrência dessa falta de exercícios ao nosso corpo, poderemos atrofiá-lo, tanto no corpo linguagem quanto no próprio corpo físico. E, para mantermos esse corpo linguagem em equilíbrio, precisamos ter nossa mente em constante exercício.

Todavia, para se alcançar esse constante exercício, o ensino de literatura deve se basear nas práticas sociais. Essa nova perspectiva é denominada por Cosson (2006) de Letramento Literário, que consiste em uma nova corrente teórica que integra a leitura e a escrita nas práticas sociais em que diversos contextos socioculturais, disciplinares e textuais convergem para um conhecimento interdisciplinar.

À medida que as pessoas têm acesso à literatura, elas adquirem competência para usar a leitura e a escrita a partir da experiência literária que se dá pelo contato efetivo com o texto.

De acordo com as OCEM (2008), o Letramento Literário surge na educação com o intuito de empreender esforços para desenvolver no educando a capacidade de se apropriar da literatura. Infelizmente, a escola tem tratado o ensino de Literatura por meio de atividades que põem o texto literário em situação secundária, substituindo-o por resumos, e, impedido, assim, os discentes de vivenciarem a literatura com base na experiência literária de cada um. Segundo as OCEM (2008), quando trabalhada em sala de aula para subsidiar o aluno a fortalecer seu letramento literário:

A experiência constituída a partir dessa troca de significados possibilita, pois a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente, não pode ser medido. O prazer estético é então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição. (OCEM, 2008, p. 55)

Infelizmente, a escola ainda se mantém muito fechada diante do ensino de literatura, utilizando-se dela como pretexto para analisar sentenças gramaticalmente, ou limitando-se a trabalhar com a parte “histórica” da Literatura, que se prende à cronologia literária, “sucessão dicotômica de estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores” (COSSON, 2006, p. 21), além das enfadonhas aulas teóricas sobre gêneros e formas fixas, com textos fragmentados e uma leitura sem fruição.

Alguns professores tendem a fugir da leitura literária, por considerar os textos canônicos “difíceis demais” e “pouco atraentes” para os alunos. Embora o professor enfrente um dilema delicado com relação ao uso do texto canônico na escola, os RCEM-PB (2006) defendem que o leitor de literatura que se deseja formar deverá tentar superar as dificuldades encontradas, tendo consciência de que literaturas mais exigentes propiciam maior satisfação sem a efemeridade do prazer de ler.

Ainda com relação à leitura do texto literário, Cosson (2006) enfatiza que a Literatura nos torna capazes de descobrir o que somos, além de incentivar a expressar o mundo por nós mesmos.

E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. (COSSON, 2006, p. 17)

No entanto, a escola ainda não conseguiu evidenciar o caráter identitário da literatura. Segundo Cosson (2006, p. 23), esta falha da instituição escolar é decorrente da situação de “falência do ensino de literatura” (2006, p. 23), em que a literatura não está sendo ensinada para garantir o processo de (re)construção da palavra que nos humaniza. Isso porque falta um objetivo próprio de ensino para a literatura, não a resumindo apenas a atividades que exijam o domínio de informações históricas. Em segundo lugar, é ausente no ensino de literatura a ruptura com o círculo de reprodução ou permissividade que priorize a leitura literária pelo prazer ao mesmo tempo em que o docente trabalhe todo o conhecimento que esse saber exige.

Portanto, é imprescindível que a escola centralize nas práticas literárias a leitura efetiva dos textos, organizada conforme os objetivos da formação do discente entendendo o papel da literatura no âmbito escolar.

3 A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO

A prática da leitura durante muito tempo foi vista como uma simples decodificação de palavras, sem uma real interação entre texto e leitor. A relação estabelecida era puramente mecânica, não havendo ligação entre o que era lido e o seu significado.

Os documentos oficiais elaborados pelo Governo vêm, recentemente, modificando essa forma de pensar o ato de ler, a partir de direcionamentos que colocam a literatura como suporte para as relações que o indivíduo vem a estabelecer com o mundo a sua volta. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (2000, p. 5) afirmam: “A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade”.

Essa premissa permite que o indivíduo expanda sua capacidade de percepção, uma vez que a linguagem e, por sua vez, a leitura literária, faz com que ele penetre numa subjetividade que pode ser construída tanto individualmente quanto no ambiente coletivo da sala de aula, desde que o leve a refletir sobre sua realidade e sobre o meio social em que está inserido.

A partir da relação entre texto e leitor, percebemos também a interligação entre leitura e escrita na constituição do caráter social da língua e na constituição das práticas de linguagem, que dizem respeito ao ensino de Língua Materna, o que nos leva a pensar no modo como o aluno vem desenvolvendo essas competências, já que são imprescindíveis na sala de aula e na própria vida.

É justamente pelo caráter social da língua que a leitura deve constituir parte do processo de ensino-aprendizagem do educando e uma das mais relevantes finalidades da aula de Português no Ensino Médio, que deve tomar como base propostas interativas de língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, referente a cada aluno em particular.

Ao repensarmos sobre as aulas de leitura no ensino médio, a escola acaba apresentando “falhas”, por “limitar a compreensão de um texto à fragmentação de suas partes

ao eleger uma significação única” (SILVA, 1986, p. 46). À medida que a escola trabalha nas aulas de leitura o texto como “parâmetro de verificação de erros e acertos, destrói o movimento que vai do texto ao leitor”, logo, destrói o caráter social do texto e do ato de ler.

Dessa forma, as aulas de leitura na sala de aula tornam-se um verdadeiro ritual didático-pedagógico, baseadas em materiais didáticos pouco diversificados, que podam as possibilidades dos alunos e excluem o mundo exterior ao ambiente da sala. É o que aponta Silva (1986, p. 43), ao afirmar que:

A escola sequer isola desse universo irrestrito um tipo de material escolar, feito de fragmentos e adaptações especialmente selecionados para fins didáticos. Institui com isso uma única e artificial possibilidade de leitura fragmenta de destrói a experiência que desde muito cedo na vida das pessoas é construída no interior da diversidade e do que ela representa.

Por não levar em conta esse aprendizado anterior, a escola acaba trabalhando a leitura como um processo de decodificação de letras, pelo qual o livro didático de Língua Portuguesa traz verdades únicas, que constituem a normatização do que deve ser lido e apreendido, sem levar em conta o conhecimento extraescolar dos educandos, causando assim uma perda da dimensão humana, social e histórica do ato de ler. Convivendo exaustivamente com essa mecanicidade, o aluno limita-se às atividades que não contribuem para sua formação enquanto leitor, a exemplo da clássica aula de leitura oral/silenciosa, da vocalização, da recitação, da repetição, da leitura de sílabas, palavras, orações. Tal prática apenas se preocupa com a leitura em “voz alta”, para evitar que o aluno não pule pedaço do texto, tenha uma dicção perfeita, mas não se preocupa na formação de sujeitos-leitores.

De acordo com os RCEM-PB² (2006), para que a escola forme leitores competentes, é necessário que se disponibilize o acesso a diversos gêneros textuais, desenvolvendo hábitos de leitura que se constroem progressivamente. Ainda com relação à leitura, os RCEM- PB (2006) apontam algumas sugestões favoráveis ao trabalho de formação de leitores dentre elas, destaca-se o seguinte:

Existência de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos educandos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, matérias de consulta nas diversas áreas do conhecimento- jornais, revistas, filmes, entre outros. Disponibilidade, de um acervo de livros e outros materiais de leitura, de modo a permitir a diversificação a situações de leitura por parte dos educandos; Organização pelo professor de momentos de leitura livre, em que ele próprio leia, criando um circuito de leitura, em que se fala sobre o

² Referenciais Curriculares para o Ensino Médio na Paraíba.

que se leu, troca-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro. (RCEM- PB, 2006, p. 36).

No referido documento, há algumas sugestões para o trabalho de leitura, no qual o professor atua como mediador indispensável do processo. Considerando o grau de independência do aluno, o professor poderá solicitar situações didáticas que partam da leitura de gêneros familiares à realidade do aluno até a inserção de gêneros menos familiares.

Sobre o trabalho com a leitura, os RCEM – PB (2006) apresentam alguns tipos de leitura relevantes, como a “leitura autônoma” (leitura de textos nos quais os alunos já tenham adquirido certa proficiência – deve ser realizada silenciosamente, dando independência ao educando no que diz respeito à mediação do professor) e a “leitura colaborativa” (alunos e professor em conjunto, abrindo reflexões acerca dos recursos linguísticos que constituem os sentidos pertinentes ao texto). Várias outras propostas estão presentes nos RCEM-PB (2006), buscando, assim, enfatizar a leitura na escola com práticas voltadas para a formação do leitor.

Porém, o que vemos é um trabalho de leitura totalmente defasado, limitado ao preenchimento das famosas fichas de leitura. E quando trabalham pequenos textos; estes são retirados de livros didáticos que não possuem gêneros textuais variados como sugerem as concepções teóricas vigentes, nem despertam o interesse do aluno. Essas leituras são tão superficiais que acabam se limitando à constituição de respostas óbvias a perguntas igualmente óbvias, que não levam o discente a se posicionar criticamente frente a questionamentos realizados na leitura realizada.

4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LITERATURA: MEDIAÇÃO DOCENTE

Uma das funções primordiais do professor é aproximar o aluno do mundo da leitura e despertar o seu gosto pelo ato de ler. Para isso, é necessário que o professor execute essa prática de modo satisfatório, tendo total domínio do conteúdo e apreço pelo mundo literário para poder repassar isso para os educandos. Deve-se ter em mente que antes de mediador, o professor é um leitor em potencial que guiará seus alunos pelos caminhos que ele mesmo vai abrir. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2008, p. 25) afirmam que:

A condição de leitor [do professor] direciona, em larga medida, no ensino da Literatura, o papel dos mediadores para o funcionamento de estratégias de apoio à leitura da Literatura, uma vez que o professor opera escolhas

narrativas, poesias, textos para teatro, entre outros de diferentes linguagens que dialogam com o texto literário.

O professor deve tomar a iniciativa de adentrar a intimidade do aluno, procurando o conhecer mais, e saber como se dá o contato do sujeito com o meio literário, percebendo como ele se comporta na presença de diferentes gêneros, no intuito de ampliar o campo de conhecimento do aluno através de novos títulos e não apenas realizando uma abordagem com o objetivo de comprovar a habilidade do aluno-leitor para com determinados gêneros e textos a fim de lhe atribuir notas de acordo com a sua competência leitora. Acerca dessas considerações, Cosson (2006, p. 46) diz que:

É necessário que sejam sistematizados [os dois modos de abordagem] em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos.

Essa mediação deve traçar objetivos claros. É preciso que o docente tenha consciência do que está fazendo e de como o seu modo de trabalhar pode modificar a vida de uma pessoa, possibilitando subsídios para que ela cresça não apenas intelectualmente, mas em todos os aspectos da sua vida.

Diante desse estudo, o letramento literário no contexto de mediação docente, não se limita apenas aos aspectos teóricos; ele pode ser aplicado, como já sugerem os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio na Paraíba (2006), ao afirmarem que o letramento literário ocorre na prática quando o docente utiliza como estratégia pedagógica a leitura literária em primeiro momento, de modo que não é interessante que o professor peça ao aluno que memorize títulos de obras, características e estilos de época.

Como estratégia pedagógica, o professor deve escolher adequadamente as leituras, respeitando a realidade dos discentes. Ao se trabalhar efetivamente uma obra literária na sala de aula, os educandos deverão ser conduzidos para uma reflexão sobre o texto diante de questões estéticas, políticas, sociais e ideológicas. Estratégias desse tipo dialogam com o leitor de literatura que se deseja formar na escola, que “deverá ser aquele que, mesmo diante de algumas dificuldades, tenta superá-las, consciente de que, muitas vezes a leitura mais exigente pode gerar uma satisfação maior, um prazer de ler mais duradouro.” (RCEM – PB , 2006, p.82). Essa perspectiva de trabalho favorece a formação de discentes leitores-debatedores do texto literário, ao mesmo tempo em que se estimula a formação de professores leitores de literatura.

Mesmo que a escola disponibilize material necessário para os alunos, a exemplo da coleção *Literatura em minha casa*, compostas de obras literárias integrais e antologias de contos e poemas, é dever da escola planejar a implantação de um projeto contínuo de formação de professores em que eles tenham a oportunidade de conhecer as concepções teóricas e, posteriormente, possam instigar seus alunos a lerem obras e/ou antologias, tornando-os sujeitos leitores.

É dever do professor, portanto, desconstruir o ensino da literatura pelo viés histórico, inserindo hábitos de análise que perpassem a obra completamente, desde os aspectos formais e estéticos até os temáticos e ideológicos. De acordo com RCEM - PB (2006, p. 92) o professor pode direcionar o processo de ensino-aprendizagem da seguinte maneira:

Na segunda metade do segundo ano, sugere-se o início de um estudo panorâmico da literatura brasileira. Mesmo que nessa etapa o professor siga um livro didático, sugere-se mais uma vez, um método que privilegie a leitura e discussão dos textos e não o mero decorar de características de determinados estilos de época.

Desse modo, o professor parte da análise do texto enquanto unidade de sentido para posteriormente, e a partir deste, levar os alunos ao reconhecimento de determinados estilos de época, sem manter um estudo historicista da literatura.

Nesse processo de mediação docente, vale salientar que o leitor-aluno também exerce sua importância ao estar em contato com o texto literário, já que é através da leitura que ele alcançará a compreensão dos sentidos múltiplos.

4.1 O trabalho com os gêneros literários no ensino médio

O trabalho com gêneros literários, talvez, seja o caminho primordial a ser seguido pelos professores do Ensino Médio. Obviamente, a mudança acontecerá à medida que se for instaurada como constante essa prática em sala de aula. Para tal, o primeiro passo consiste na aproximação dos gêneros literários à realidade dos alunos, ou seja, “trabalhando com obras cujas situações representativas e a linguagem esteja mais próxima das experiências dos jovens leitores”. (RCEM-PB, 2006, p.83)

A proposta de ensino presente nos RCEM-PB (2006, p. 83) propõe uma inversão no modo como se apresentam os conteúdos do Ensino Médio. Ao invés de autores clássicos, recomenda-se que o ponto de partida sejam textos considerados contemporâneos, “deixando

de lado” o historicismo sob a ótica dos gêneros literários, ao mesmo tempo em que leva para a sala de aula a perspectiva do Método da Recepção, que tem como um de seus pressupostos a leitura como fruição:

Esta perspectiva de trabalho favorece a formação de educandos-leitores-debatedores do texto literário e deverá estimular cada vez mais os professores a se tornarem também leitores de literatura. No âmbito das escolas públicas, essa postura pressupõe o compromisso do estado em equipar minimamente as escolas com obras literárias integrais e antologias de contos, de poemas, bem como de implantar um projeto contínuo de formação de professores.

Tomando como base o trabalho com os gêneros literários, os RCEM-PB (2006) apresentam metodologicamente sugestões para nortear o ensino de literatura no ambiente escolar. Assim, os gêneros lírico, narrativo e dramático perpassam por propostas metodológicas nas quais os professores devem basear-se para desenvolver o trabalho em sala de aula.

4.2 O Método Receptional

Este método, desenvolvido pelas autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, discute um ensino de literatura a partir de uma proposta metodológica baseada nos pressupostos da Estética da Recepção, que foi desenvolvida por Hans Robert Jauss. Segundo o teórico (JAUSS, 1994, p. 25), a renovação da história da literatura depende da relação dialógica entre leitor e obra, já que:

A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual.

Nessa perspectiva, “Literatura é novidade que permanece novidade” (POUND, 2006, p. 33), a cada nova leitura há uma nova atualização de sentido do texto. Bordini & Aguiar (1993, p. 86) complementam:

A literatura não se esgota no texto. Complementa-se no ato da leitura e o pressupõe, prefigurando-o em si, através de indícios do comportamento a ser assumido pelo leitor. Esse, porém, pode submeter-se ou não a tais pistas de leitura, entrando em diálogo com o texto e fazendo-o corresponder a seu arsenal de conhecimentos e de interesses. O processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra.

Logo, o leitor participa ativamente do processo de (re)significação do texto literário. Porém, a aplicação do método nas escolas brasileiras ainda é muito complicada, já que não há a valorização da relação leitor-aluno. É o que Bordini & Aguiar (1993, p. 81) afirmam:

O método recepcional é estranho à escola brasileira, em que a preocupação com o ponto de vista do leitor não é parte da tradição. Via de regra, os estudos literários nela tem se dedicado à exploração de textos e de sua contextualização espaço-temporal, num eixo positivista. O relativismo de interpretação e, portanto, de leitura não é tópico de consideração no âmbito acadêmico, o que se explica pela tendência ao autoritarismo da própria cultura brasileira, que endeusa seus expoentes, temerosa de expô-los à crítica.

A inovação proposta pelo Método Recepcional, portanto, é pertinente por se preocupar diretamente com o aluno e com o conhecimento prévio que ele apresenta para com o conteúdo abordado, bem como com a constatação de seu *horizonte de expectativas*³.

Explicando melhor a aplicação do Método Recepcional por Bordini & Aguiar, vemos que ele possui uma determinação (o horizonte do leitor antes da leitura) e sua possível ampliação (o horizonte do leitor pós-leitura).

Para chegar até a ampliação desse horizonte, passamos por cinco momentos. Primeiramente, o professor realizará a *determinação do horizonte de expectativas* da turma, para poder prever possibilidades de transformação. Assim, ele poderá observar e estudar sobre os valores trazidos pelos alunos para a sala de aula, o comportamento dos mesmos, suas opiniões acerca de determinados assuntos etc. Após essa reflexão, o professor deve realizar experiências com textos literários que satisfaçam as necessidades dos alunos, que consiste no *atendimento do horizonte de expectativas*.

Com isso, o professor poderá passar a introduzir textos e atividades que “abalem” as certezas e os valores expostos pelos alunos, buscando assim, *romper o horizonte de expectativas*. Vale salientar que essa mudança entre o atendimento e o rompimento deve ser feita sutilmente, de modo que siga uma linha temática, podendo ser modificada em outros recursos. No rompimento, o professor deverá propor uma reflexão, no intuito de trazer o *questionamento do horizonte de expectativas* dos alunos, que pode ser feita a partir dos textos trabalhados nas etapas anteriores. A *ampliação dos horizontes*, portanto, acontece depois dessa reflexão e da consciência de que as leituras feitas englobam muito mais do que uma

³*Horizonte de expectativas* é tudo o que o leitor abarca em sua vivência de mundo: aspectos pessoais, sociais, históricos, ideológicos. A partir desse horizonte o leitor recebe o texto, que pode confirmar ou perturbar este horizonte. Portanto, ele é capaz de transformar-se continuamente. “O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os.” (Bordini; Aguiar, 1993: 87)

atividade escolar, mas, sobretudo, o modo como eles veem o mundo, e de como essa visão de mundo pode ser transformada a partir da literatura.

Desse modo, percebemos que o Método Recepcional incide diretamente nessa relação texto-leitor, com enfoque no recebimento do texto pelo leitor, e na transformação e criação de novas formas de pensamento a partir desses dois mundos que se entrecruzam.

4.3 A sequência didática em Cosson (2006) e suas etapas

Rildo Cosson (2006, p. 46) propõe uma sistematização bastante prática com relação à leitura literária na sala de aula, que, baseada no letramento literário, exclui a mecanicidade de uma leitura baseada em decodificação de palavras, mas algo significativo, que tenha como “sustentação a própria literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e nos dizer a nós mesmos.”

Cosson (2006, p. 47) aponta a distinção feita por M. A. K. Halliday em relação à aprendizagem da linguagem põe a literatura sendo compreendida em três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que experiencia o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso, os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários.

Porém, as aprendizagens presentes na sala de aula perpassam basicamente pelas duas últimas aprendizagens, que terminam por ignorar o ponto de partida do ensino da literatura: a experiência do mundo por meio da palavra. É essa perspectiva que o letramento literário, além de abordar a “literatura como uma prática e um discurso cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno” (Op. cit, 2006, p. 47) deve se constituir significativamente para a formação de uma comunidade de leitores. Desenvolvendo um material que visa nortear a prática docente no âmbito da literatura no Ensino Médio, Cosson (2006) propõe dois tipos de sequência didática: uma básica e outra expandida.

4.3.1 Sequência Básica

Na sequência básica, temos quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação, como o próprio nome sugere, é o momento inicial em que os alunos serão motivados e preparados para adentrar no texto literário. Isso pode ser feito de

acordo com a temática ou estética que se relacione com o texto que será trabalhado, de modo que os alunos consigam estabelecer laços estreitos com o mesmo. Depois, partimos para a introdução, quando é interessante que se faça uma breve apresentação do autor e obra que se pretende trabalhar, cuidando sempre para que a etapa não se estenda em uma aula cansativa sobre dados biográficos do autor, nem em um direcionamento específico sobre a obra. Esta etapa pode ser realizada de diversas formas, mas é importante que o professor tenha em mãos a obra escolhida, para que os alunos possam tê-la materializada, e que possam levantar hipóteses diante da leitura da capa, por exemplo. A introdução, portanto, deve permitir que o aluno recepcione a obra de forma positiva.

A terceira etapa consiste na leitura do texto, que deve ser desenvolvida com acompanhamento, auxiliando os alunos em possíveis dificuldades encontradas. É importante ter em mente que não se deve policiar a leitura, mas sim deixar que os alunos desenvolvam suas habilidades, mas estipulando períodos e intervalos para a atividade. Por último, temos a interpretação. Quando a sequência básica chega a esse estágio, o aluno deverá ser orientado para enfim interpretar o texto literário. Este momento é dividido em duas partes: momento interior e exterior. Para Cosson (2006), o momento interior acompanha a decifração da palavra por palavra da obra. Consiste no encontro entre o leitor e a obra, em que o aluno, individualmente, compõe o núcleo da experiência da leitura literária. Já o momento externo, é a concretização de todo o processo do letramento, em que o aluno materializa sua interpretação como um ato de construção de sentidos em uma determinada comunidade. A partir disso, o aluno compartilha suas interpretações, e constrói, em conjunto com os outros alunos, uma variedade de sentido que resulta na ampliação de seus horizontes de leitura.

4.3.2 Sequência Expandida

Enxergando a sequência básica como uma didática exitosa, Cosson (2006) pensou em uma reflexão mais aprofundada da mesma, com o objetivo de incorporar em um mesmo bloco diferentes aprendizagens do letramento literário. Basicamente, foram inseridas, além das etapas já existentes (motivação, leitura e interpretação) outras etapas.

Uma delas é a contextualização, que consiste no momento de ler a obra dentro do contexto na qual ela está inserida, aprofundando elementos pertinentes à compreensão da obra. Nesse sentido, a contextualização pode ser teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática, de acordo com os pontos trabalhados nas obras.

Além desta etapa, temos a chamada “segunda interpretação”, que diferente da primeira (onde o aluno tem uma apreensão global da obra), visa uma leitura aprofundada de determinado aspecto dentro do texto, que pode ser acerca de um personagem, tema, traço estilístico, histórico ou individual. Para o Letramento Literário, é essencial que o docente esteja prestativo para a primeira interpretação como um momento de inserção da obra na história do leitor-aluno, bem como para a segunda, que efetivará a reflexão do saber coletivo e a ampliação do horizonte de expectativas.

A expansão focará nas relações textuais após a interpretação, o que também podemos entender como intertextualidade. A partir do texto apresentado, encontrar relações com outros textos anteriores e buscar a construção de sentidos, realizando um diálogo entre leitor e obra.

Portanto, Cosson constrói uma espécie de “esqueleto”, pelo qual o professor deve basear-se para elaborar suas aulas na perspectiva do Letramento Literário. A proposta não é fixa, tampouco intolerante a mudanças. O autor diz ainda que as etapas podem ser feitas seguindo uma outra ordem, dependendo do modo em que o professor pensou o trabalho, porém nunca devem deixar de lado os elementos básicos de sua constituição e seu objetivo maior: formar uma comunidade de leitores, que se transformem ampliando seu horizonte de expectativas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final de nosso trabalho, percebemos que o Ensino Médio de nossas escolas necessita de uma mudança geral de perspectiva no ensino de linguagens, em especial, da Literatura. Trazendo a proposta do Letramento Literário como elemento pertinente na efetivação deste ensino que tanto almejamos (formação de sujeitos-leitores), consideramos o professor um agente importante nesta mudança e na aplicação de uma nova práxis em sua docência.

Buscamos relacionar as práticas atuais que norteiam as aulas no Ensino Médio, trazendo tanto a perspectiva dos documentos oficiais, quanto o que é, de fato, executado dentro de sala de aula, sempre partindo da figura do professor como um dos elementos centrais desse processo.

Mostramos como os órgãos que regem as diretrizes e os parâmetros para o Ensino de Literatura, como a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares

para o Ensino Médio na Paraíba, já apontam o intuito de uma aprendizagem significativa, capaz de formar sujeitos leitores e cidadãos críticos, capazes de se posicionarem enquanto tal dentro da sociedade. Também vimos que já existe uma sistematização para a abordagem da literatura no Ensino Médio.

Vimos, ao longo do trabalho, compreendemos a importância da leitura literária nas salas do Ensino Médio bem como as relações entre Escrita, Linguagem e Literatura e como o Letramento Literário entra nessas relações, considerando reelaborar a prática atual existente nas escolas.

Longe de querer responsabilizar o professor pelo sucesso da aprendizagem e da aplicação das propostas em sala de aula, acreditamos que ele é um elemento fundamental para a mudança dessa realidade existente. Um professor, antes de tudo, deve ser um sujeito-leitor. O esforço advindo para a realização de uma aprendizagem significativa também depende, portanto, de sua constante formação e de sua postura reflexiva e de sua capacidade de se reorganizar em sua prática.

Acreditamos que as reflexões feitas acerca da perspectiva de Letramento Literário e de sua aplicação não se esgotam aqui, ao contrário, podem ser retomadas de inúmeras formas, tomando como base outros objetos e/ou outros pontos de discussão.

Enfim, é inquestionável o fato de que a sala de aula nos dias atuais pede por uma reelaboração de suas práticas. Os alunos do Ensino Médio precisam ser capazes de quebrar as barreiras já enfrentadas por eles, sejam dentro da própria escola ou por fatores extraescolares. Portanto, hoje, temos um horizonte em que o Letramento deve ser o principal foco daqueles que se dedicam a esta árdua tarefa que é a de construir uma comunidade de leitores, sujeitos que compartilhem experiências e que enxerguem a sala de aula como um ambiente que ultrapasse os objetos e componentes curriculares obrigatórios nas disciplinas, e sim como um lugar de crescimento pessoal e coletivo, de ampliação e construção de sentidos.

ABSTRACT

This study aims to propose a reflection on the use of literature in the classroom in high school, from the perspective of Literacy Literary currently seen as a practice able to reframe not only the teaching of literature in schools as well as the own teaching language and social consequences resulting from this learning. Knowing that the process of teaching and learning aims, above all, an articulated knowledge with the various areas of knowledge, and considering the reading and writing as elements of empowerment and social inclusion, we see,

in literary literacy, an innovative and appropriate way to build readership and opinion. Based on Bordini & Aguiar (1993), Cosson (2006), the National Curricular Parameters (1999), the Curriculum Frameworks for Secondary Education in Paraíba (2006), theoretical approaches, among others, where we seek to rethink the teaching of literature and language itself, in addition to confirming the Literary Literacy as paramount to a quality education and a proposed source of secondary school education, which is the formation not only of people but of citizens capable and responsible for social transformation.

KEYWORDS: Literature. Literary literacy. Secondary school.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. Formação do leitor. In: *Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério de Educação, 1999. Edição em volume único.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de língua portuguesa. In: *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério de Educação, 2006.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

JAUSS, Hans. *A História da Literatura como provocação à Teoria Literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Coordenadoria de Ensino Médio. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Girleard Medeiros de Almeida Monteiro (coordenadora geral) João Pessoa: [s.n.], 2006.

POUND, Ezra. *ABC da Literatura*. 11ª Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SUASSUNA, L. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.