

LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO: LEITORES E ESCRITORES NA CONSTRUÇÃO DO SABER

Sayonara Abrantes Oliveira Uchoa
Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira Cabral
Henrique Miguel de Lima Silva
Thereza Sophia Jácome Pires

RESUMO: O presente estudo tem por objetivo apresentar resultados advindos de experiências de intervenção didática voltadas ao letramento literário e de como esta prática contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no Ensino Médio. Para tal, é descrito o percurso trilhado durante a prática de intervenção, fundamentada na intersecção de contribuições teóricas das áreas de leitura, numa visão interativa, de letramento literário e no Método Recepcional de Ensino de Literatura. O texto foi organizado em duas seções destinadas: à discussão teórica sobre leitura, letramento e letramento literário; e, à descrição da metodologia, integrada à análise do *corpus* e articulada à teoria pertinente.

Palavras-chave: Ensino. Leitura. Literatura. Letramento Literário.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em plena era da liquidez (BAUMAN, 2001) ratifica-se a concepção de que ensinar literatura no Ensino Médio tornou-se um desafio para os educadores visto que, para grande parte dos alunos, os textos literários clássicos não configuram objetos de interesse, haja vista constituírem uma geração plantada na tecnologia, na rapidez de informações e na disposição explícita dos sentidos.

Em confronto com este universo do imediato e, às vezes, surreal, Cosson (2006, p. 17) explicita que cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”.

No entanto, diante deste parâmetro de dispersão, nada mais natural que o estranhamento do aluno-leitor ao se deparar com textos do cânone literário que, decorrente de estilos e contextos históricos diferentes, carregam uma perspectiva que ultrapassa a expressão direta destes sentidos, caminhando para uma dimensão mais subjetiva, implícita e que, por tal, requer um perfil



diferente deste sujeito leitor. Ou seja, muitos adolescentes não se sentem preparados para a leitura literária e, por não estarem “maduros” para ela, acabam por ignorar os clássicos (OLIVEIRA, 2010, p. 175).

Por outro lado, admitir que o gênero literário não instigue o desejo dos jovens não implica dizer que nos deparamos com alunos que repudiam a leitura. Ao contrário, presenciemos uma geração de leitores assíduos, mas não do texto literário canônico, fato que não configura a inexistência de eventos nos quais os alunos interajam com gêneros diversos.

Estes mesmos discentes, que não se veem envolvidos pelas obras da literatura incitadas pelos programas curriculares do Ensino Médio, encontram-se diariamente imersos em eventos de letramento literário, a exemplo da interação com filmes, seriados de TV, mangás, gibis, romances, Best Sellers, além das redes sociais através da Internet, blogs e tantas outras situações vivenciadas e, por sua vez, mediadas pela leitura e escrita.

Diante de situações que se confrontam, cabe-nos refletir o porquê destes alunos que em algum momento de sua formação negaram-se a ler Monteiro Lobato, Euclides da Cunha ou Lima Barreto, sob a justificativa de apresentarem enredos extensos e ricos em detalhes; em outros, mergulham em obras com “As crônicas de gelo e fogo”, cujo enredo é constituído de elementos do universo fantástico, baseados na literatura nórdica e na mitologia.

É necessário ressaltar que estamos diante da geração multimídia, cujas potencialidades envolvem a capacidade de relacionar sentidos que emergem dos mais variados gêneros constituídos pela inter-relação entre a linguagem verbal e não-verbal, entre o dito e o não-dito, o imediato.

Mediante esta reflexão, cabe-nos discutir, ainda, se parte do distanciamento dos alunos em relação aos gêneros literários não advém de um estereótipo criado entre a percepção da valorização do novo, em detrimento do antigo; ou do fato de que a metodologia pela qual este aluno foi apresentado à literatura, na escola, mais o distanciou que o instigou, por uma visão meramente histórica ou estrutural. Esta relação, por sua vez, confunde as percepções frente ao texto literário, criando um pré-conceito entre os jovens sobre estes gêneros.

Visando demonstrar que este caminho pode ser invertido, apresentaremos os resultados de intervenção pedagógica realizada com turmas do Ensino Médio, demonstrando que há possibilidade de resignificação dessa visão pré-conceituosa, devido à possibilidade de total envolvimento dos alunos com textos da literatura brasileira.

Para o desenvolvimento dessa intervenção, fundamentamo-nos na perspectiva de leitura enquanto interação em Kleiman (2011); na visão de letramento literário, em Cosson (2006); Cosson e Souza (2011); no Método Recepcional de Ensino de Literatura, em Bordini e Aguiar (1993); e na visão do ensino de literatura em Oliveira (2010) e Antunes (2009).





PERCEPÇÕES SOBRE LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO

*“A vida é, a todo momento, permeada pela escrita.”
(RILDO COSSON)*

Para compreender como a vida é atravessada a todo o momento pela linguagem e por ações de leitura e escrita, surge a visão de letramento, termo esse que na visão de Sousa; Corti; Mendonça (2012) pode ser compreendido como “...conjunto de práticas sociais medidas pela leitura e/ou pela escrita”.

Todavia, para adentar na discussão sobre letramento, cabe-nos retomar a percepção de linguagem adotada, referenciada no Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 24):

As atividades humanas são consideradas, sempre, como mediadas simbolicamente. Além disso, tem-se que, se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo. Pode-se ainda dizer que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita –, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos. (BRASIL, 2006, p. 24)

Street (2003) amplia esta visão ao discutir que o letramento consiste na designação de ações ou práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, além dos processos de interação e das relações de poder, por sua vez, relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados.

Com base nesses aspectos, cabe-nos questionar: qual o papel da literatura em tudo isso?

Se a literatura “...cria um mundo à parte; por vezes, um mundo um tanto quanto ‘à imagem e semelhança’ do nosso; por vezes, inteiramente fora e qualquer modelo, de qualquer protótipo” (ANTUNES, 2009, p. 121) ela é capaz de conduzir o leitor a diversas formas de pensamento, de intermediar o desenvolvimento de habilidades que os textos imediatistas não promovem e, por tal “os textos literários também são muito importantes para a construção dos conhecimentos de mundo do estudante” (OLIVEIRA, 2010, p. 191). Além desses aspectos, também “... serve para que o professor possa estimular seus alunos a desenvolverem o hábito de realizar leituras críticas” (OLIVEIRA, *ibid*, p. 192).

Assim, se considerarmos a amplitude do texto literário em relação às ações de letramento, imergimos num campo extremamente rico de possibilidades para o desenvolvimento da leitura, da escrita, da oralidade, ou seja, de todas as ações mediadas pela linguagem.

Na visão de Lajolo (2001) nossa sociedade requer, exige a habilidade de ler os mais diversos gêneros como requisito para inserção dos indivíduos em determinados contextos culturais, sociais, ideológicos. Além disso, a autora



destaca que além dos gêneros envolvidos nos universos citados, a leitura literária é fundamental, visto que

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2001, p. 106)

Acrescentando ao ponto de vista defendido por Lajolo (2001) sobre a importância da linguagem literária, advindo de uma das vertentes do letramento, Zappone (2007, p.07) explica que “o Letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade”.

Cosson (2006), por sua vez, assevera que o letramento literário caracteriza-se pelo fato das relações com a leitura e escrita estarem delimitadas aos gêneros da literatura, seja canônica ou não. Reafirma, ainda, o autor, que a compreensão do mundo e o mergulho no universo ficcional proporcionados pela linguagem literária direcionam o aluno a uma imersão no mundo da escrita que contribui para o domínio da palavra a partir dela mesma, situação essa proporcionada pela escola, caracterizada como agência fomentadora da leitura e capaz de direcionar uma vivência produtiva com a escrita e a oralidade.

Mas como desenvolver essas práticas com os alunos que chegam ao terceiro ano do Ensino Médio com uma visão de literatura como algo distante de sua realidade? Como um estudo de base puramente histórica? Como uma leitura meramente obrigatória?

Despertar no aluno o interesse por textos que não “estão na moda” é o grande desafio para as ações de letramento literário na escola. É fundamental proporcionar situações através das quais o aluno vivencie a literatura, perceba-a, compreenda que

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos. (COSSON, 2006, p. 17)





Se o texto literário é tão magnífico em si mesmo, é possível afirmar que um dos problemas relacionados à falta de interesse por esses gêneros diz respeito ao contexto educacional que, às vezes, espera dos estudantes a capacidade de ler os textos recomendados de maneira uniforme, acreditando na homogeneidade de sentidos para todas as classes de leitores e em quaisquer situações. No entanto, como já mencionado, o texto literário é rico de possibilidades interpretativas que requerem do leitor um amadurecimento do ponto de vista da capacidade linguística e crítica.

Considerando, ainda, que no contexto escolar o professor depara-se que universos diferenciados, isto é, em que cada aluno tem seu ritmo próprio, cabe ao educador ser o elemento de mediação, de modo a levar o aluno a perceber que a tendência do “eu acho” é muito vaga até mesmo na ficção, visto que no texto, o autor inscreve as interpretações possíveis e, desta forma, não se pode achar qualquer coisa. Não é a toa que a traição de Capitu, em *Dom Casmurro*, até hoje é um grande mistério, visto que Machado de Assis, em sua genialidade, teceu seus escritos de modo a manter o leitor curioso, mas sem acusação velada, tampouco defesa. Enfim, com base na obra literária, é possível afirmar que Capitu traiu Bentinho?

Nesses termos, gerar uma “compreensão” para a situação somente é possível por um contrato interativo entre autor e leitor por meio do texto, visto que, “...tanto sujeito como texto delimitam o leque de possíveis leituras de um texto: não há abertura total, porque hipóteses de leitura devem ser verificadas mediante a apreensão dos aspectos formais do texto, nem há apenas uma leitura porque cada sujeito impõe a sua estrutura de conhecimento ao texto” (KLEIMAN, 2011, p. 39).

Todavia, ao passo que o leitor degusta do percurso de uma obra literária, ele ultrapassa todos os limites da decodificação, mobiliza conhecimentos de mundo, estabelece relações, tece hipóteses, refuta-as, comprova-as, constrói mecanismos próprios para aprender a ler através da própria leitura.

Todas essas ações de linguagem contribuem, de maneira significativa, para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas de leitura, guiando o leitor à construção de seu próprio perfil, ou seja, a partir dessas capacidades passa-se a leitor capaz de relacionar os muitos conhecimentos e construir os seus próprios. Kleiman (2011, p. 17) explica que esta relação estabelecida entre os muitos conhecimentos à compreensão é o que faz da leitura um ato interativo.

É, pois, a partir do momento em que o aluno permite-se fazer uso desse ato interativo e estabelece a relação com atividades envolvendo a língua, visando alcançar determinados objetivos nas relações sociais, é que pode ser considerado um indivíduo letrado.

Por outro lado, Souza; Cosson (2011) explicam que o grande problema da literatura no Ensino Médio é a limitação estabelecida a aspectos históricos e



formais, em detrimento do mergulho na própria obra e, desta forma, os professores sequer trabalham com obras, mas apenas com fragmentos.

É preciso deixar claro, enfim, na visão de Souza; Cosson (2011) “...que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário”. Desta forma, consiste em uma rica experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras.

Assim, de acordo com os preceitos teóricos abordados, buscamos desenvolver práticas de letramento literário com base no Método Receptional de Ensino de Literatura, fundamentando-nos em Bordini e Aguiar (1993), experiência que abordaremos a partir da apresentação de vivência pedagógica em três turmas do Ensino Médio do IFPB – Campus Cajazeiras.

UM MERGULHO NOS CONTOS PRÉ-MODERNOS

Fundamentando-se na metodologia proposta pelo Método Receptional de Ensino de Literatura, em Bordini e Aguiar (1993) buscamos desenvolver uma sequência didática de modo a inserir os alunos do terceiro ano do Ensino Médio no universo literário dos contos pré-modernos, mais especificamente, nos textos de Lima Barreto e Monteiro Lobato.

Considerando a perspectiva de letramento literário, conforme já abordado, estruturamos as atividades tomando como escopo os eixos da leitura, escrita e oralidade.

É preciso deixar claro que no Método Receptional o leitor é agente ativo no processo e o texto consiste em parte deste conhecimento. Assim, os conhecimentos são construídos na e pela interação entre leitor e texto, sendo o professor mediador destas ações.

Ancorando o projeto didático, Bordini e Aguiar (1988, p.18) ressaltam que “se o professor está comprometido com uma proposta transformadora de educação, ele encontra no material literário o recurso mais favorável à consecução de seus objetivos” e, com esse propósito, “a familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e conseqüentemente o desencadeamento do ato de ler”.

Foi, pois, o primeiro passo para seleção dos contos que iriam ser trabalhados em sala com estes alunos. Aliado a isso, a literatura Pré-moderna contribui para a aproximação com os discentes, visto que grande parte de suas obras estão voltadas a discussões que se entrelaçam com a vivência dos alunos, haja vista que estão situadas na área da ruptura, na discussão social, na percepção dos tipos humanos marginalizados e numa relação direta com a condição social na qual os nossos alunos encontram-se inseridos, demonstrando atemporalidade e verossimilhança.

Gerando o desenho à ação pedagógica, buscamos o modelo de Bordini e Aguiar (1993) para o Método Receptional que, por sua vez, é composto por cinco etapas:





1. Determinação do horizonte de expectativas: nesta primeira etapa o professor busca conhecer o cotidiano dos alunos, sua vida, valores, crenças, lazer, leituras, entre outras particularidades.
2. Atendimento do horizonte de expectativas: momento em que o professor proporciona experiências com textos literários que atendam as necessidades/expectativas dos alunos de acordo com os seus conhecimentos.
3. Ruptura do horizonte de expectativas: momento em que são introduzidos novos textos que mexam com as certezas e opiniões dos alunos.
4. Questionamento do horizonte de expectativas: nesse momento incentiva-se realizar uma comparação sobre o que o aluno já conhecia e o que aparentava ser novo.
5. Ampliação do horizonte de expectativas: última etapa do método, momento em que os alunos se conscientizam das alterações e aquisições adquiridas por meio da experiência com a leitura, quando eles percebem que são capazes de obter novos conhecimentos.

Com base no método proposto, as reflexões iniciais foram geradas pelo contexto histórico-cultural percebido através da análise de imagens representativas da Guerra de Canudos, do Cangaço, da imigração europeia, dos cortiços, enfim, da percepção de uma nova visão acerca dos tipos humanos constitutivos da sociedade. A discussão destes fatos, associados aos conhecimentos de mundo e à vivência atual dos alunos permitiu a **determinação do horizonte de expectativas** e, conseqüentemente, a prévia seleção dos textos a serem trabalhados.

Como **atendimento ao horizonte de expectativas** dos discentes, ainda marcado por visões de literatura como contextos totalmente distantes de suas experiências, os alunos foram convidados à leitura dos textos de Lima Barreto: “O homem que sabia Javanês”, “A carta de um defunto rico” e “A Nova Califórnia”; e de Monteiro Lobato, “A policitemia de dona Lindoca”, “Negrinha” e “O herdeiro de si mesmo”.

A discussão inicial, proporcionada pela mediação da professora, foi impulsionada pela leitura do conto “Negrinha”, realizado em sala. A discussão mediada penetrou o texto literário e fez ressurgir vários conhecimentos de mundo, tanto do ponto de vista histórico, trazidos dos conhecimentos prévios dos alunos, como também da relação entre os aspectos abordados na ficção em relação à realidade. Os alunos começaram a perceber que aquele texto poderia fazer uma ponte entre a ficção e a reflexão social, rompendo com as antigas expectativas e despertando novos interesses, novos questionamentos.

Neste momento, foram introduzidos os novos direcionamentos buscando o **questionamento do horizonte de expectativas**, ou seja, os alunos foram interpelados sobre a relação entre as ideias pré-concebidas sobre os textos da literatura brasileira e aquele com o qual eles estavam interagindo,



estabelecendo a relação comparativa entre o que o aluno já conhecia e o que aparentava ser novo para ele.

Seguindo a sequência estabelecida, os alunos foram divididos em grupos e orientados à escolha de um dos contos pré-selecionados. Cada grupo teria como tarefa fazer a leitura de todos os textos, no entanto, seria responsável por apresentar aos demais a percepção que tiveram de um dos textos, apresentando-o aos colegas de forma criativa.

Cada grupo foi convidado a apresentar suas percepções sobre o texto escolhido, gerando a **ampliação do horizonte de expectativas**, ou seja, última etapa do método, configurando um momento em que os alunos conscientizam-se das alterações e aquisições adquiridas por meio da experiência com a leitura, ou seja, o momento em que percebem que são capazes de obter e produzir novos conhecimentos.

Com base na experiência descrita, foi possível vivenciar que

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 (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.86).

Este momento foi proporcionado pela apresentação dos contos por cada grupo e, como todos os colegas haviam lido os contos, ocorreu a oportunidade de surgirem comparações, análise crítica, relação entre as percepções e a realidade, enfim, o confronto da leitura vivenciada entre o grupo que estava apresentando e os demais colegas que interagem.

Além de proporcionar a condição de fazer-se leitor-ativo, a discussão explorou a valorização de outras capacidades como destaca Oliveira (2014, p. 35) ao afirmar

Nessa situação, ouvir o aluno significa valorizar o saber e a cultura que ele traz para a escola, significa envolvê-lo no processo educativo, dividindo com ele responsabilidades, tarefas e formas de sentir (entusiasmo, desejo, cansaço, tristeza, alegrias, sucesso, incertezas). Trata-se de uma forma de atuar na construção da autonomia tão desejada por todo cidadão; de estudar, aprender, ensinar e conhecer 'com o corpo inteiro', no dizer de Freire ([1993] 2002); de atribuir sentido ao mundo objetivo e social, pensando, agindo e sentindo com o outro. Além disso, a interação na modalidade falada, seja em conversas, seja em discussões e debates, favorece não só a troca de informações assim como a partilha de saberes, fornecendo, adicionalmente, subsídios para a prática da escrita. Isso apenas ocorre se pensarmos leitura e escrita como atividades complementares: não há leitura sem



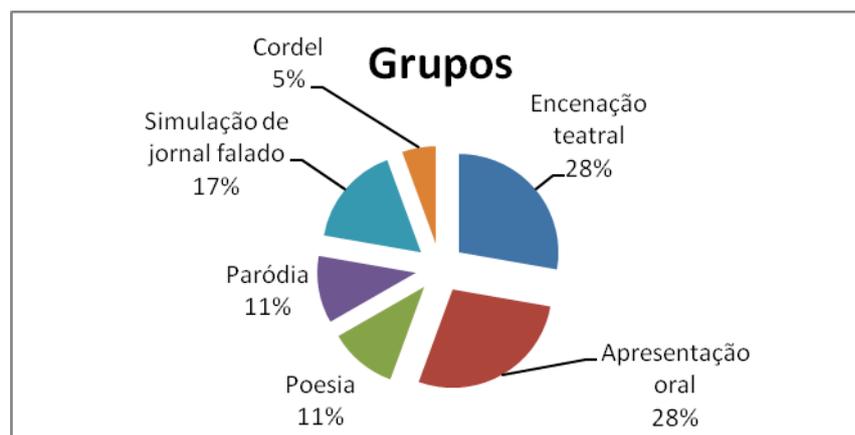


textos (escritos ou não), da mesma forma que não se imagina escrita sem atos de leitura.

Configurando um processo de construção da autonomia, concordando com a visão de Oliveira (2014), buscamos estabelecer a continuidade de nossa sequência didática fundamentada no letramento literário, transcendendo da leitura à escrita e à oralidade, “Afinal, ler e escrever são ações que se dão em resposta a textos lidos, ouvidos, imaginados e vividos” (OLIVEIRA, 2014, p. 35).

Assim, livres para demonstrar a criatividade, os alunos expuseram suas percepções dos contos por eles escolhidos. Os dezoito grupos formados em três turmas de Ensino Médio apresentaram os contos lidos da seguinte maneira:

Gráfico 1: Da forma escrita escolhida pelos alunos para a apresentação das percepções de leitura



Fonte: Sequência didática / 2016.

Na exposição, por meio de gêneros orais, conforme o gráfico, prevaleceu a apresentação das perspectivas de leitura. Desses, 28% detiveram-se à explanação oral do entendimento do texto, mas o que nos chama a atenção é a visão autônoma dos alunos envolvidos ao ressignificarem os textos lidos em encenações teatrais, em simulação de jornais falados, enfatizando a relação entre as narrativas ficcionais e a realidade, entre o antigo e o atual, o entrecruzamento dos discursos.

Por outro lado, justificando o fato de “O dizer o mundo (re) construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita” (COSSON, 2006) alguns grupos enveredaram pela produção escrita, fato que surpreendeu pela criatividade, autonomia linguística e disposição das percepções da leitura. Para analisar esse ponto, destacamos três produções apresentadas.



Texto 1: Paródia de uma música atual “Malandramente” de MC Nego Bam, MC Nandinho

Negrinha

Inocentemente
A negrinha carente
Apanhou de repente
Sem poder fugir

Inocentemente
Uma criança carente
Que ainda chora
Sem se divertir

Inocentemente
Chegaram as visitas
As meninas brincaram

Negrinha sorriu
Ah, desgraça!
Era a dona Inácia
Pagava de “santinha”
Batia em Negrinha
Só pra descontrair

Ah, coitada!
As meninas voltaram pra casa
Deixando Negrinha largada
Ela ficou tão solitária
Que não está mais por aqui.
(Luan, Eliel, Italo Bruno,
Molden, Cícero)

Percebe-se pelos versos apresentados que os alunos foram capazes de perceber a crítica social imersa no conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato, e que foi o aspecto que mais chamou a atenção destes leitores. A percepção que “Era a dona Inácia/Pagava de “santinha”, demonstra a visão sobre os comportamentos das classes em se considerarem superiores.

Texto 2: Poesia construída pelos alunos

O HOMEM QUE SABIA JAVANÊS

Com uma péssima situação financeira
E com um copo de cerveja
Contou a um amigo
Como conseguiu carreira

Achou no javanês
A solução que ele queria
Para se tornar um burguês

Sem ter conhecimento
E com um patrão inocente
Com o passar do tempo
Ganhou fama de inteligente

Tentaram fazer-lhe entrar na
diplomacia
O bom seria um consulado na Ásia ou
Oceania
Sua fama crescia, mas de nada ele
sabia

Não perdeu tempo, nem dinheiro
O presidente da república
Até solicitava sua companhia
Despachado como cônsul de Havana
E, assim, de bem vivia.

(Gabriela, Maria Bruna, Fabrícia,
Tamires)





O segundo texto produzido demonstra como os alunos foram capazes de perceber a essência do enredo apresentado no conto “O homem que sabia javanês”, de Lima Barreto, além da visão crítica expressa no texto ao afirmarem que “E, assim, de bem vivia”, ou seja, percebendo que o personagem do texto obteve êxito com a farsa criada.

Texto 3: Cordel criado pelos alunos

A DESILUSÃO DE DONA LINDOCA

Vamos contar recitando	Foi logo a lhe explicar	Com a sua paciente
Neste início do dia		Pra outro país saiu
Falar de um belo conto	Quando acabou de entrar	A ela surpreendeu
Que outrora a gente lia	O doutor foi explicando	O fato que aconteceu
Falando de uma senhora	Que a doença era grave	Que o seu médico fugiu
Que não sabemos qual	E fosse logo tratando	O seu esposo saiu
hora	Em Lindoca ter cuidado	E trouxe pra lhe atender
Teve a policitemia	Ter paciência e agrado	Doutor Manuel Brandão
Lindoca que outro dia	Para ela ir melhorando	Que era mestre do saber
Pensou tá adoentada		De escola professor
Por seu esposo Fernando	O seu Fernando chegando	Um grande conhecedor
Ao doutor foi indicada	Em casa a tranquilizou	E lhe examinou pra ver
Mas ela não aceitou	Disse que esse acometido	
Pois ela mesma o julgou	Nunca a ninguém matou	
Que ele não sabia nada	Com repouso e	Mas para surpreender
Ao doutor Lanson indicada	tranquilidade	A todos que outro dia
Mas ela não concordou,	Seria facilidade	Tomaram conhecimento
Pensou no doutor Lorena	E todos que teve curou	Da tal policitemia
E a ele se encaminhou		Disse seguro na crença
Para ele examinar	E a senhora ficou	Que aquela tal doença
E o mesmo detectar	Feliz com a vida agora	Nunca a ela acometia
Qual doença lhe chegou	Pois a mesma era infeliz	
O doutor nela encontrou	Com sua vida de outrora	A todos surpreendia
A tal policitemia	Pois tudo de bom chegou	Com a notícia chocante
Essa mesma era a doença	E seu Fernando voltou	Dizendo aos familiares
Que a ela acometia	Tanto no tempo e na hora	E sendo perseverante
Ele a tranquilizou		Lorena detectou
Que a doença que	Nesse momento de agora	E mais uma vez errou
encontrou	Parentes deram atenção,	Sendo ele irrelevante
Nem um mal lhe causaria	Filhos voltaram pra casa	
	Com amor no coração	Naquele mesmo semblante
Só repouso bastaria	Pelo esposo era amada	Disse que foi um nervoso
Para ela melhorar	Voltou a ser bem cuidada	Que a ela acometeu
Esse era o tratamento	E a viver com satisfação	E que passou com repouso
Só bastando repousar		Que ela estava curada
Mas seu esposo chamou	Mas um certo dia então	E não restaria mais nada
E na hora que ele chegou	Doutor Lorena partiu	Pra ser feito pelo esposo



Depois de ser cuidadoso	E toda família a deixou	E sua solidão voltou
Seu Fernando retornou	De casa saiu o filho	(Davi Lázaro Batista
A sua velha rotina	Lindoca perdeu o brilho	Feitosa)

Pela leitura do cordel criado pelo aluno Davi, fica claro que através da leitura ocorreu o mergulho profundo no enredo do texto de modo que o cordel criado transmite a visão de que o leitor-escritor percebeu os elementos da crítica social e até os sentimentos vivenciados pela personagem “Dona Lindoca”, referenciando que a mesma “voltou à solidão”.

Os textos criados pelos alunos representam instrumento de grande riqueza para análise. No entanto, por não ser nosso foco neste momento, limitamo-nos ao enfoque na visão metodológica.

Situamos nossa discussão na capacidade dos alunos, através da metodologia adotada, mergulharem no universo dos textos e, pelas produções orais e escritas, identificamos que através da interação lançaram um novo olhar para o conto literário, fazendo-se leitor e escritor de suas percepções. Esse direcionamento contribui à formação de indivíduos capazes de fazer uso da linguagem em prol das relações na sociedade, numa perspectiva de letramento.

A partir desse direcionamento, o texto literário deixa de ser um “sofrimento”, um “enigma” e passa a representar um momento de partilha de conhecimentos entre o texto e o leitor, que imerge o educando em um universo infinito de possibilidades, fazendo-o dono de seu próprio saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a literatura na escola é perceber um universo de riqueza linguística que impulsiona os indivíduos a mergulharem em situações de leitura e escrita que, mediadas por uma prática metodológica direcionada, são articuladoras para o desenvolvimento da capacidade de interagir socialmente por meio da linguagem.

Pelas observações realizadas, percebe-se que o aluno do Ensino Médio encontra-se aberto às descobertas proporcionadas pela leitura literária. Todavia, é necessário quebrar estigmas há muito plantados de que esses gêneros não representam objetos de leitura prazerosa e instigadores de descobertas, visão promovida por anos de ensino de literatura fundamentados numa concepção historicista e puramente normativa.

Sendo o texto literário uma construção cujo nível da linguagem, na maioria das vezes, perpassa aquele no qual se encontra o educando, cabe ao professor estabelecer caminhos para que esta distância linguística não represente um empecilho, mas apenas um degrau na escada nas muitas descobertas às quais o aluno será guiado.

Neste sentido, a percepção de elementos colaborativos a essa prática deu-se na intersecção das contribuições teóricas que discutem a leitura enquanto interação e sua importância para as práticas de letramento. E, como um leque, o letramento literário vem a contribuir para o processo interativo entre autor-texto-leitor.





Pela prática, fica claro que não basta levar o aluno-leitor-produtor a ter o contato com as obras literárias. Há de estabelecer um percurso metodológico como o aqui representado, partindo do Método Receptional de Ensino de Literatura e cuja maior contribuição é o estabelecimento de um percurso que atenda às necessidades desse grupo aprendente.

As experiências vivenciadas durante a realização do trabalho apontam para o fato de que os alunos possuem grande capacidade linguística, sobretudo crítica e criativa, conclusão decorrente das produções realizadas pelos alunos que deixaram aflorar não somente a leitura e escrita, mas a oralidade, a expressividade e a corporalidade.

Se, comprovadamente, ações de letramento literário são capazes de instigar os alunos a descobertas tão significativas de suas próprias potencialidades, a escola não pode negligenciar a importância dos gêneros literários em seu meio. Ao contrário, precisa investir na relação profícua entre literatura e ensino.

LITERARY LITERACY IN SECONDARY EDUCATION: READERS AND WRITERS IN KNOWING THE CONSTRUCTION

Abstract

The present study aims to present results from didactic intervention experiences aimed at literary literacy and how this practice contributes to the development of reading and writing skills in High School. To this end, the course is described during the practice of intervention, based on the intersection of theoretical contributions of the reading areas, an interactive view of literary literacy and the Receptive Method of Literature Teaching. The text was organized in two sections: the theoretical discussion about reading, literacy and literary literacy; and to the description of the methodology, integrated to the analysis of the corpus and articulated to the relevant theory.

Keywords: Education. Reading. Literature. literary literacy.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ANTUNES, Irandé. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.



BAUMAN, Zygmunt (2001). *Modernidade Líquida*. Título Original: Liquid Modernity. Tradução: Plínio Dentzien, autorizada da edição inglesa publicada em 2000 por Polity Press, Oxford, Inglaterra. Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL. *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: orientações curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 16/10/2017.

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

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 4.ed. Campinas – SP: Pontes Editores, 2011.

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

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. *Letramentos no Ensino Médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUSA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em 15/09/2016.

STREET, Brian. *What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. *Current issues in Comparative Education*, [New York], v. 5, n. 2, p. 77-91, Columbia University, 2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives /5.2/52street.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2007.

ZAPPONE, M. H. *Teoria Literária: Abordagens Históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2007.

