

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E O TEXTO LITERÁRIO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

LITERACY, LITERACY AND THE LITERARY TEXT: SOME CONSIDERATIONS

Mara Cristina Pereira¹

Resumo: Por meio de abordagem qualitativa, este artigo, de cunho exploratório-analítico, objetiva suscitar uma análise de cunho teórico envolvendo o processo de ensino-aprendizagem articulando ao surgimento do letramento ligado à alfabetização e tendo no texto literário um lugar significativo de efetivação de um ensino-aprendizagem voltado a atividades significativas. Enquanto base conceitual buscou-se respaldo majoritariamente, mas não exclusivamente, em reconhecidas (os) autoras (es) tais como: Brian Street (1995, 2012), Magda Soares (2004, 2005, 2009), Rildo Cosson (2006) e Antônio Cândido (2004). Entre os elementos que se procurou evidenciar, o trabalho com o texto literário mostrou-se como um fator de destaque na discussão levantada.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Texto Literário.

Abstract: Through a qualitative approach, this exploratory-analytical article aims to raise a theoretical analysis involving the teaching-learning process, articulating the emergence of literacy linked to literacy and having in the literary text a significant place for the realization of a teaching-learning focused on meaningful activities. As a conceptual basis, support was sought mainly, but not exclusively, from recognized authors such as: Brian Street (1995, 2012), Magda Soares (2004, 2005, 2009), Rildo Cosson (2006) and Antônio Cândido (2004). Among the elements that we sought to highlight, working with the literary text proved to be a prominent factor in the discussion raised.

Keywords: Literacy. Literacy. Literary Text.

INTRODUÇÃO

Luiz P. Britto (2003), com base no Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf) 2001, apontou como a utilização da escrita-leitura, nos diversos espaços em que ocorrem relações humanas, é constituída pelos muitos segmentos societários por meio de participações e de particularidades socioculturais e econômico-políticas, cujas interações

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, Assistente Social da Prefeitura Municipal de Rondonópolis- MT e Professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0123-5691>, e-mail: mara.mariano14@gmail.com

ocorrem em diferentes níveis nas muitas situações reais de uso da linguagem humana. O autor faz tais afirmações com base na trajetória do processo de alfabetização-letramento nas últimas décadas no Brasil; ele elenca os pontos positivos obtidos por meio desse processo e aponta o pouco avanço obtido no que diz respeito aos lugares ocupados pelos diversos agentes sociais nas sociedades grafocêntricas.

Isso porque tais lugares não dependem somente da formação sistematizada; eles se encontram situados em meio às múltiplas determinações políticas (o Estado enquanto mediador da contradição trabalho versus capital), econômicas (formação com foco tecnicista voltada para o mercado de trabalho), tecnológicas (embora contribua para o avanço científico, atende também aos interesses das classes detentoras do poder) e socioculturais (que foram e são construídas historicamente). Britto (2003) coloca que a formação sistematizada (codificar-decodificar-regras gramaticais etc.) traz sim benefícios à formação científica, teórica, humana e social, porém ela precisa estar alinhada às práticas sociais (compreensão- interpretação- participação etc.).

Nesta perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem que esteja de fato preocupado em formar sujeitos alfabetizados e letrados precisa contemplar eixos que reconheçam o papel dos indivíduos participantes neste processo as quais envolvem a historicidade ideológica e social envolvida nesse processo. As relações existentes entre sujeito-outro-objeto, a tensão dialógica e não linear que permeiam essas relações, as construções interdiscursivas que são construídas com bases históricas e socioculturais, as quais (re) constroem e (re) significam novas produções textuais-enunciativas-discursivas não se encontram somente fora dos limites dos espaços educacionais.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E DE PRÁTICAS SOCIAIS

Considerando a complexidade que envolve as várias dimensões que abarcam a vida em sociedade e as relações humanas, o conceito de letramento, apreendido por Brian Street (1995) enquanto múltiplas manifestações socioculturais, as quais são (re) construídas pelos diversos atores sociais que compõem as relações humanas nos vários locais que estas relações se dão, mostram-se como um terreno fértil para o

desenvolvimento de atividades voltadas às práticas sociais. Práticas essas que, devido às suas nuances interdiscursivas, sociointeracionais, dialógico-dialéticas - as quais se efetivam por meio da escrita e de leituras significativas - são consideradas como práticas de letramento, pois elas remetem “ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais.” (STREET, 2013, p.55).

Especificamente no Brasil, segundo Magda Soares (2009), o conceito de letramento tem como marco inicial uma publicação da educadora Mary Kato no ano de 1986. Entretanto, enquanto conceito com destaque em títulos na área da educação, letramento passou a ter notoriedade na década de 90 com as publicações das autoras Ângela B. Kleiman (2008) e Leda Tfouni (2010). Em tempo, cabe salientar que um conceito não surge sem uma necessidade específica nem descontextualizada. O conceito de letramento surge, primeiramente e de maneira tímida, intrinsicamente ligado ao conceito de alfabetização no cenário brasileiro da década de 80 em no qual o país atravessava um processo de redemocratização. Letramento, desta maneira, nasce em um cenário efervescente de lutas sociais acirradas, conforme explica Soares (2011):

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de *alfabetismo*), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2011, p. 29, grifos da autora).

Segundo Kleiman (2005), o conceito de letramento emergiu da necessidade de resposta a alguns aspectos que, até então, não eram trabalhados no processo de ensino-aprendizagem contido nos métodos de alfabetização na dimensão que contemplassem elementos importantes voltados à historicidade e à sociabilidade da vida humana. Nas palavras da própria autora:

Na metade da década de 1980, no Brasil, vários pesquisadores que trabalhavam com as práticas de uso da língua escrita em diversas esferas de atividades sentiram falta de um conceito que se referisse a esses aspectos sócio históricos dos usos da escrita, sem as conotações sobre o ensino e escola associados à palavra alfabetização. Emergiu, então, na literatura especializada, o termo letramento, para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém (KLEIMAN, 2005, p.21).

No que concerne ao processo do ensino-aprendizagem da alfabetização, cabe destacar que ele vem sendo amplamente amparado em métodos desde o final do século XIX. Tais métodos, segundo Maria do Rosário L. Mortatti (2006) buscaram dar respostas aos desempenhos relacionados às dificuldades apresentadas no processo de alfabetização nos últimos séculos. Eliana B.C. de Albuquerque (2012) explica que os métodos mais utilizados no ensino pedagógico de escrita e de leitura foram, e ainda são em muitas práticas pedagógicas vigentes, os métodos analíticos e os métodos sintéticos. Independente do método pedagógico utilizado no processo de aquisição da escrita e da leitura - não por não considerá-lo importante, mas por não ser objetivo neste trabalho - faz-se importante a distinção dos conceitos de alfabetização e de letramento em conformidade com a definição da autora Leda Tfouni (1988):

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio histórico da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo (TFOUNI, 1988, p.9).

Mediante essa colocação da autora, evidencia-se que, em um primeiro momento, o viés do conceito de alfabetização apresenta-se mais voltado ao preparo individual dos aspectos normativos formais do aprendizado. Já o letramento busca uma leitura no âmbito coletivo social de como este aprendizado acontece nas sociedades grafocêntricas contemporâneas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em seu texto aprovado no ano de 2017, coloca o processo de alfabetização enquanto componente imprescindível à vida letrada

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017, p 61).

Cabe salientar que a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem referente à alfabetização já era evidente na pedagogia de Paulo Freire (2001). Para o educador brasileiro, alfabetizar implica também em construção de atos constituídos de criticidade, de responsabilidade, de liberdade e de reflexão. Na atual conjuntura sociocultural e político-econômica, na qual o projeto neoliberal cada vez mais avança na implantação da mercantilização da educação, buscar uma alfabetização fundamentada na concepção freiriana representa o reconhecimento da importância em se buscar atividades voltadas a uma formação de maneira coletiva e singular em um processo de construção dialógica para que possam conhecer seus lugares na sociedade, bem como possam reconhecer a dimensão do lugar do outro nesta mesma sociedade.

Desta maneira, o processo de alfabetização preocupado com o entorno que circunda as múltiplas facetas da vida em sociedade, mostra-se como possibilidade de ultrapassar sua constituição normativa de codificar as notações fonéticas por meio da escrita e de decodificá-las por meio da leitura. Isto porque o encadeamento das ações necessárias nestes momentos, que, embora distintos, são indissociáveis e envolve aspectos adquiridos no meio social nos quais os indivíduos já se encontram inseridos antes de entrarem em contato com a alfabetização de maneira sistematizada. Antes de adentrarem os espaços escolares, os indivíduos se comunicam por meio da linguagem com pequenos grupos social, conforme Paulo Freire (2001) coloca:

Alfabetização, mesmo numa compreensão superficial, é um exercício através do qual o alfabetizando vai se apoderando, pouco e pouco, do profundo mistério da linguagem. Quer dizer, vai assumindo aquilo que ele já faz quando vem se alfabetizar. Vai assumir a legitimidade daquilo que a gente chama de competência linguística. O alfabetizando, que vem se alfabetizar, já fala. Por isso mesmo é que nunca apareceu um caso de analfabetismo oral. Não existe. Quer dizer, o analfabeto fala. O analfabeto tem uma competência linguística que ele cria, que ele ganha socialmente. É socialmente que a gente fala (FREIRE, 2001, p. 126-127).

Com base nessa conceituação do autor, pode-se afirmar que - quando há no processo de alfabetização o reconhecimento do viés social que envolve o processo de ensino-aprendizagem preocupado com os múltiplos fenômenos existentes neste processo - as práticas sociais propostas no letramento, com destaque neste trabalho para sua nuance

literária, apresentam-se como possibilidade viável e capaz de contribuir com uma formação com cunho emancipatório e resistente à falsa formação. Destacando que o texto literário mostra-se como um terreno fértil para se trabalhar nas salas de aula aspectos imprescindíveis na construção de sentidos crítico-reflexivos e, sobretudo, com aspectos humanos, conforme coloca Antônio Cândido (2004) ao definir tais aspectos como

[...] 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 (CÂNDIDO, 2004, p. 180).

Pautado nesta colocação do crítico literário, percebe-se a amplitude da literatura enquanto arte a qual é capaz de suscitar emoções distintas, de proporcionar conhecimento histórico e de levar à contemplação da dimensão sociocultural e político-econômico que jaz na sociedade. Levando em conta tal alcance, entre outros possíveis por meio das produções literárias, a alfabetização “não pode ser julgada separadamente de alguma compreensão das circunstâncias sociais e tradições históricas específicas que afetam o modo como esta capacidade enraíza-se numa sociedade” (COOKGUMPERZ 1991, p. 29).

No que se refere ao desenvolvimento das habilidades que visam proporcionar o ensino da escrita e da leitura, salienta-se que elas devem considerar a existência de indivíduos não alfabetizados ou poucos alfabetizados, mas nunca indivíduos não letrados. Isto porque segundo as definições normativas sistematizadoras, um indivíduo pode ser considerado analfabeto, mas ele sempre será letrado em algum nível, visto que o indivíduo considerado letrado “não pode ser considerado o inverso de iletrado, pois não existe iletrado nem letramento nulo” (GLÉRIA, 2010, p.70).

Especificamente no que concerne à conceituação da condição de ser um indivíduo alfabetizado, Antônio C. dos S. Xavier (2002) explica haver o reconhecimento desse *status* mesmo quando o indivíduo não apresenta o domínio das habilidades de escrita e de leitura em níveis considerados mais abrangentes. Tal afirmação do autor encontra base em pesquisas nas áreas de Linguística e de Educação, conforme suas próprias palavras:

De acordo com as pesquisas brasileiras ainda em curso na Linguística (KLEIMAN, 1995) e na Educação (SOARES, 1998), *alfabetizado* seria aquele sujeito que adquiriu a tecnologia de escrita, sabe decodificar os sinais gráficos do seu idioma, mas ainda não se apropriou completamente das habilidades de leitura e de escrita, isto é, aquele indivíduo que, mesmo tendo passado pela escola, ainda lê com dificuldade, de modo muito superficial e escreve com pouca frequência e, quando escreve, produz textos considerados simples bilhetes, listas de compras, preenchimento de proposta de emprego e coisas do gênero (XAVIER, 2002, p. 133, grifo do autor).

Independente do nível de alfabetização dos sujeitos, há a necessidade de se esclarecer que o processo de letramento busca complementar o viés coletivo social que muitos dos métodos alfabetizadores ainda não apresentam. Magda Soares (2009) explica que o letramento, tal como a alfabetização, ocorre também por meio da escrita e da leitura; porém o ensino pautado em práticas sociais contínuas, cuja centralidade mostre-se preocupada com os contextos reais de utilização dos textos em seus incontáveis gêneros na vida concreta dos indivíduos alcançam maiores significações por meio de experiências coletivas e singulares. De maneira bastante simplificada, a autora brasileira aponta a distinção entre o ato de alfabetizar e o ato de letrar

[...] pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento (SOARES, 2003, p. 90).

Mediante esta explicação da autora, fica claro que o conceito de letramento precede o conceito de alfabetização, logo ele não só apresenta relação com seu conceito antecessor, como também a ele se encontra amalgamado. O surgimento do letramento ocorreu quando os métodos de alfabetização não deram mais conta de, sozinhos, atenderem as demandas sociais existentes nos espaços escolares. Urgia uma nova proposta de se ensinar habilidades de leitura e de escrita que fossem além do ensino pautado meramente na aquisição da codificação dos fonemas notacionais e de suas decodificações. Recorrendo mais uma vez a Soares (2009), letramento é:

O estado ou a condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou a condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2009, p. 44).

Tomando como pressuposto esta definição da autora, reafirma-se, mais uma vez, como as práticas sociais propostas pelo letramento apresentam-se como possibilidade tangível de serem trabalhadas por meio de atividades nos espaços escolares. Tal afirmação encontra sustentação após o surgimento do conceito de letramento; as práticas sociais passaram a ter oportunidade de fazerem parte das atividades das escolas em uma perspectiva contemplativa dos aspectos sociais os quais o conceito de alfabetização não conseguia atingir, conforme Kleiman (1995) explica:

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 19, grifo da autora).

Com essa colocação da autora, infere-se que a alfabetização, em sua função precípua de ensinar a escrever e a ler, necessitou de um conceito que abrangesse o uso dessas habilidades para além do processo codificar-decodificar; era necessário interpretar e refletir os discursos em suas múltiplas manifestações que permeiam a vida em sociedade. O letramento busca também fazer o reconhecimento da bagagem sociocultural que o indivíduo já traz quando adentra o mundo educacional; bagagem esta adquirida por meio da interação que ocorre nos primeiros grupos sociais no qual ele faz parte. As práticas sociais contidas na proposta do letramento também se mostram consoantes à concepção de Freire (1967) perceptível nesta colocação do autor:

[...] uma concepção de educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização (FREIRE, 1967, p. 57).

TEXTO LITERÁRIO E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Historicamente, o ensino literário retoma o período da Grécia antiga. Regina Zilberman (2008) explica que naquele contexto histórico a literatura - devido a sua manifestação estética proporcionar momentos de diversão, de reflexão e de conhecimento em uma dimensão considerada enquanto enriquecimento para alma - tinha *status* equivalente ao da poesia. Para os gregos, o ensino literário contribuía significativamente com o desenvolvimento de uma sociedade devido à sua capacidade de aflorar e de aprimorar traços intelectuais, culturais e éticos nos seres humanos.

Entre os séculos XIV e XVII, período histórico que antecedeu o início da era Moderna, o ensino literário - frente às transformações culturais, econômicas e políticas renascentistas - perdeu consideravelmente sua essência coletiva. No século XVIII, palco da revolução industrial e da ascensão da ordem social capitalista, o ensino literário nas escolas daquela época apresentava basicamente uma dupla função: atender ao interesse burguês em uma perspectiva de privilégio intelectual e cultural e estimular a propagação dos ideais iluministas.

Até a chegada do século XX, atendendo a interesses difusos, a literatura manteve presente sua autonomia disciplinar nos conteúdos ensinados nas instituições educacionais. Destaca-se, neste período, a atribuição do ensino literário voltado à formação leitora e cultural enquanto relevância socioeconômica. Essa conotação da literatura só foi questionada na então nova configuração de sociedade regida pelos arranjos tecnológicos, econômicos e políticos do mundo globalizado que iniciava uma nova era de dominação da ordem social capitalista. Nesta nova ordem societária, a literatura perde sua autonomia e passa a compor outras disciplinas nos currículos escolares.

Os principais resultados observados com esse direcionamento do ensino literário no início do século passado é que ele não deixa de ser instrumento de privilégio intelecto-cultural da classe burguesa, pois, enquanto grupo detentor de poder, essa classe social tem acesso amplo aos bens intelecto-culturais de muitas maneiras. Ao mesmo tempo em que se observa a apropriação cultural de forma ampla por parte da elite, observa-se também

que inserção da literatura nas disciplinas curriculares oferecidas à classe trabalhadora, não se mostrava capaz de contemplar a real dimensão existente no ensino literário. Naquele contexto, Leyla Perrone-Moisés (2005) observou o quanto à literatura perdeu grande parte de sua autonomia e teve ameaçada sua capacidade de proporcionar reflexões e criticidade, conforme se verifica nas próprias palavras da autora:

No ensino, o que é mais grave, a Literatura é uma disciplina ameaçada. No curso secundário, as aulas de Literatura vêm sendo substituídas por cursos de Comunicação e Expressão. A palavra “literatura” quase nem aparece nas Diretrizes do Ministério da Educação (PERRONE-MOISÉS, 2005, p. 08).

Conforme já explicitado, a Base Nacional Comum Curricular (2018) coloca o ensino por meio de textos literários para etapa do Ensino Médio como extensão do trabalho desenvolvido na etapa do Ensino Fundamental. Essa extensão é justificada com a seguinte definição:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (BNCC, 2018, p. 499).

Observa-se que essa definição apresenta articulação com o texto colocado sobre a ampliação das aprendizagens para o Ensino Médio que foram desenvolvidas no Ensino Fundamental, conforme mostra o trecho abaixo:

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias estão na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias. (BNCC, 2018, p.471).

Após as muitas maneiras que o ensino literário foi ensinado nas instituições educacionais brasileiras ao longo dos anos, na contemporaneidade ele se encontra na etapa do Ensino Médio contemplado na disciplina de Língua Portuguesa relacionando que “a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio”. (BNCC, 2018, p.499). Quanto às habilidades direcionadas especificamente ao ensino literário, no Campo Artístico-

Literário são descritos nove eixos contendo ações e atividades voltadas a práticas que englobam a leitura e a produção textual em suas diferentes manifestações e as análises linguísticas - semióticas (aspectos morfossintáticos, semânticos, estilísticos, pragmáticos etc.). De forma mais detalhada, a Base Nacional Comum Curricular (2018) que coloca que:

No campo artístico-literário, buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. (BNCC, 2018, p.503).

Na contramão do que é colocado pela BNCC (2018) no campo artístico-literário enquanto ampliação da dimensão cultural e artística, Tzvetan Todorov (2010) aponta a maneira perigosa que a literatura vem sendo ensinada com foco muito mais voltado a métodos de ensino do que a conteúdos de fato comprometidos com uma formação emancipadora e capaz de proporcionar resistência à pseudoformação. Nas palavras do autor:

Em toda matéria escolar, o ensino é confrontado a uma escolha – tão fundamental que na maior parte do tempo nem é percebida. Poderíamos formulá-la, simplificando um pouco a discussão, da seguinte maneira: ao ensinar uma disciplina, a ênfase deve recair sobre a disciplina em si ou sobre seu objeto? E, portanto, em nosso caso: devemos estudar os métodos de análise, ilustrados com a ajuda de diversas obras? Ou estudarmos obras consideradas como essenciais, utilizando os mais variados métodos? Qual é o objetivo, e quais os meios para alcançá-los? O que é obrigatório, e o que se mantém facultativo? (TODOROV, 2010, p. 27).

Rildo Cosson (2014) faz um alerta sobre como a literatura perde sua essência transformadora e humanizadora quando ensinada distante do objeto que lhe dá a autonomia e a capacidade de fazer aflorar os processos necessários ao compartilhamento de experiências coletivas. Isso ocorre no processo de ensino literário nas salas de aula devido ao fato de que:

Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares

escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada (COSSON, 2014, p. 23).

Considerando o impacto do distanciamento do ensino literário, conforme colocação do autor observa-se uma preocupação com uma formação que não ofereça substratos ao pensamento crítico e à apropriação cultural de maneira subjetiva. Tal preocupação do autor aponta para o interesse dos grupos detentores dos poderes políticos e econômicos, o quais reconhecem a dimensão que o ensino literário proporciona. Desta forma, esses grupos veem na mercantilização da educação uma oportunidade de limitar o ensino da literatura nas salas de aulas, uma vez que é a escola a “responsável por transmitir um corpus literário limitado, ordenado e valorizado segundo uma tradição uniforme, essencialmente literária” (COLOMER, 2007, p. 23).

Faz-se importante esclarecer que, embora o ensino literário retome bastante à atividade de leituras, tanto para a BNCC (2018) quanto para os muitos autores da área da literatura, ele não se restringe apenas a ela, pois o exercício da escrita também contempla “[...] a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se” (BNCC, 2018, p.504). A normativa coloca, ainda, que o exercício da leitura proporciona “a exploração de emoções, sentimentos e ideias que não encontram lugar em outros gêneros não literários (e que, por isso, devem ser explorados)”. (BNCC, 2018, p.504). Independente da atividade que se pretende desenvolver por meio do texto literário, Colomer (2007) explica que o teor contido nele abrange:

[...] a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura. Esta ideia básica contribuiu para a nova argumentação sobre a importância da literatura no processo educativo (COLOMER, 2007, p. 27).

Mediante essa constatação da autora, reafirma-se a amplitude da literatura em proporcionar interação entre o passado e o presente, em uma perspectiva de formação fundamentada em uma visão de mundo explicitada por meio de abordagem de aspectos históricos e socioculturais. Além de o texto literário abarcar a dimensão sociocultural, ele

também contempla elementos de suma importância nas relações humanas, conforme Cosson (2014) evidencia:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e 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. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (COSSON, 2014, p.17).

Apesar de na BNCC (2018) constar o reconhecimento da importância do ensino literário no que tange sua dimensão humanizadora, promotora de acesso ao conhecimento cultural e proporcionadora da socialização de experiências entre os diferentes agentes sociais que se encontram nos espaços educacionais, é fato que o ensino literário enfrenta na atual conjuntura desmonte da construção de consciências crítico-reflexivas. Este fato ocorre por meio do excesso de “didatização” dos conteúdos, de movimentos de grupos a favor do enfraquecimento das disciplinas voltadas às áreas humanas e sociais e, do sempre presente, mecanismos mercadológicos capitalistas. Destaca-se que esse esvaziamento dos aspectos transformadores evidenciados na contemporaneidade é um fenômeno que se encontra em processo há certo tempo, conforme apontam Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2002):

O ensino da literatura não precisava de qualquer justificativa enquanto a escola secundária conservou a natureza humanista trazida de suas origens. Convertido em profissionalizante ou transformando-se numa aspiração para grupos sociais que, por várias razões, dificilmente chegarão à universidade, o segundo grau teve de redefinir suas expectativas em relação à presença da literatura no currículo (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002, p. 134).

Ao se considerar uma formação cultural comprometida com pressupostos emancipadores necessários à construção de uma sociedade mais justa, igualitária e de fato democrática, faz-se importante salientar, mais uma vez, como a apropriação cultural de maneira subjetiva é um dos elementos centrais a essa construção. Quando os indivíduos de uma sociedade acessam de maneira ampla e consciente os bens culturais os quais são (re) produzidos por eles mesmos historicamente, ocorrem chances reais e concretas de desenvolvimento das aptidões humanas em níveis singulares e coletivos. Nesta

perspectiva, o ensino literário apresenta nuances capazes de contribuir com uma formação que vise aprofundar a discussão que ultrapassa o caráter normativo-sistemático da educação em sua manifestação formal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as considerações que se buscou destacar neste trabalho, é possível observar como o conceito de letramento surgiu da necessidade de se trabalhar em sala de aula atividades significativas com maior alcance de significação. Destaca-se também o reconhecimento da amalgamação existente entre o conceito de alfabetização e o conceito de letramento: ambos se complementam e, juntos, oferecem uma melhor qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Por último, e não menos importante, evidenciou-se como atividades socioculturais de escrita, de leitura, de produção e de interpretação textuais significativas, as quais se concretizam por meio do trabalho com textos literários, mostram-se como mais uma aliada no processo de ensino-aprendizagem, bem como para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de. Currículo no ciclo de alfabetização: Princípios gerais. In: *Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa - Currículo na alfabetização: concepções e princípios*. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum (BNCC)*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2018.

BRITTO, Luiz P. L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003, p.47-63.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

COLOMER, Tereza, *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

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

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Organização Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GLÉRIA, Ana C. F. C. *Escola da vida: conhecimentos de adultos analfabetos sobre a escrita*. 2010. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2010.

INDICADOR Nacional de Alfabetismo Funcional. *INAF 2001: INAF 2001 Relatório disponibilizado para a imprensa*. 2001 (mimeo).

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 144 p. 2009.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado da Letras, 1995, p. 15-16.

KLEIMAN, Ângela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas, Cefiel/ IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008, p. 17.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A literatura rarefeita: leitura e livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.

MORTATTI, Maria do R. L. *História dos Métodos de Alfabetização no Brasil*. Brasília, 2006.

SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização? SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica. Visualizar documento.[GS Search], 1998.

SOARES, Magda. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil. Reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global. 2. ed. 2004, p. 89-114.

- SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- STREET, Brian. *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Harrow: Pearson, 1995.
- STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (org). *Discursos e práticas de letramento: pesquisas etnográficas e formação de professores*. São Paulo: Mercado das Letras, 2012, pág. 76.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2010.
- TFOUNI, Leda V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.
- TFOUNI, Leda V. *Letramento e Alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- XAVIER, Antônio C. dos S. Letramento digital e ensino. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, 2005, p. 133-148.
- ZILBERMAN, Regina. *Recepção e leitura no horizonte da literatura*. Alea: Estudos Neolatinos. vol. 10 nº 1. Rio de Janeiro. Jan-Jun, 2008.

Recebido em: 16/08/2024.

Aprovado em: 19/05/2024.