

# LETRAMENTO LITERÁRIO E ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA COM DIÁRIOS DE LEITURA

Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti<sup>1</sup>  
Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira<sup>2</sup>

O objetivo deste artigo é relatar o percurso metodológico de uma proposta de letramento literário implantada em uma turma de um curso de Pedagogia, na disciplina que trata de literatura infantil, com o intuito de minimizar o déficit de leitura dos acadêmicos, os quais pouco conhecem das obras com que deveriam desenvolver atividades voltadas para o incentivo e o gosto pela leitura, nas séries iniciais do ensino fundamental.

Levamos em consideração, entre outros, os estudos de Cosson (2012; 2014), para quem o letramento literário possui uma configuração especial, podendo ser descrito como um processo de letramento que se faz via textos literários, compreendendo não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio, como também os pressupostos de Dalvi (2013), a qual apresenta eixos considerados fundamentais nesse processo de ensino e aprendizagem da leitura, e de Rouxel (2013), cuja propositura ressalta que os métodos e a finalidade do ensino da literatura estão intrinsecamente ligados.

No sentido de propiciar a interação entre leitura e escrita, sugerimos a adoção de *diários de leitura*, em que são registrados, de forma simples e despretensiosa, os caminhos percorridos por entre os livros disponibilizados, escolhidos e lidos. Os resultados obtidos foram bastante positivos, por possibilitar, aos envolvidos, uma maneira de resgatar o direito, antes negado, em algum momento da vida escolar de muitos deles, de ler e de se encantar pela literatura infantil.

## O perfil leitor dos estudantes de Pedagogia abordados

Mesmo na universidade, em cursos de Pedagogia, deparamo-nos com alunos que apresentam inúmeras dificuldades em relação à leitura. Sendo a maioria deles oriundos de famílias cujos pais são analfabetos ou tiveram poucas chances de frequentar a escola, são, muitas vezes, os primeiros da família a frequentar um curso universitário. Não tiveram, assim, exemplos, em casa, de uma prática leitora. Chegam ao ensino superior tendo lido muito pouco, apresentando, em sua maioria, verdadeira aversão pela leitura, principalmente a de textos literários.

Como o coloca Chartier (2016, p. 27), aquele que tem dificuldades para ler com dez anos, será, certamente, um analfabeto funcional, incapaz de “destrinçar” o escrito para fazer seu trabalho escolar, como também será incapaz de acompanhar “um protocolo de tarefas a ser executadas ou preencher um formulário de candidatura de emprego”.

Afora essas questões, vale ressaltar que a vida contemporânea não induz à leitura, pelo menos em se tratando da leitura literária. Com internet, TV, redes sociais e o celular, há outro tipo de comunicação, que precisa, também, ser decifrada, entendida, contextualizada, mas que afasta as pessoas do livro tradicional.

A indicação farta de leitura acadêmica não é suficiente para suprir as lacunas deixadas, nesses jovens, por processos de ensino e de aprendizagem deficientes, oferecidos por uma escola que quase sempre não consegue ensinar o básico, que é ler e escrever, adequadamente,

---

<sup>1</sup> Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. Paraíba. Brasil. E-mail: [marineumaoliveira@gmail.com](mailto:marineumaoliveira@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. Paraíba. Brasil. E-mail: [claurenia@gmail.com](mailto:claurenia@gmail.com).

imagine possibilitar acesso a um patrimônio literário capaz de formar leitores proficientes, críticos e, principalmente, sensíveis à cultura que o cerca.

Para confirmar essas proposições, fiz uma enquete com alguns dos alunos da turma do curso de Pedagogia, escolhida para o desenvolvimento desse experimento. Os resultados foram desanimadores.

Dentre os questionamentos, perguntei se gostavam de ler, para o que quase a metade deles (46%) respondeu “não”. Questionei também sobre o que mais liam, com exceção de textos acadêmicos, e 34% deles disseram que liam mensagens no celular; 29%, *posts* na internet; 17%, revistas, em geral; 8%, jornais; 4%, quadrinhos; e apenas 8%, o que consideravam como sendo literatura. Sobre a quantidade de livros que leem, em média, por ano, 67% responderam que liam de um a três livros. Depois percebi que não coloquei a opção “nenhum”. Certamente, alguns ainda mudariam para essa alternativa.

Uma indagação que achei pertinente fazer, no sentido de dar suporte a minha proposta de letramento literário, foi sobre como os livros a serem lidos eram escolhidos por eles, para o que responderam: 59%, por indicação de professores; 17%, por influência de amigos; 8%, através da lista dos mais vendidos; 8%, por publicidade; e 8%, por pais e/ou responsáveis.

Desse breve levantamento, podemos concluir que ler não está entre as atividades prazerosas dos estudantes, até porque a maioria não gosta dessa tarefa, mesmo estando no ensino superior e num curso que vai, necessariamente, trabalhar com leitura. E quando leem, não é a literatura que faz parte do repertório deles, mas sim, muito mais as mensagens de celular e as postagens nas redes sociais.

Chamou-me a atenção, no entanto, a importância dada à opinião e às indicações dos professores sobre o material de leitura, o que comprova o papel relevante que podem representar na vida dos seus alunos, influenciando e conseguindo, quem sabe, mudar esse panorama.

Como o defende Cosson (2012, p. 35), é possível fazer alguém crescer como leitor, se for desafiado por leituras progressivamente mais complexas. Dessa forma, é papel do professor, também, partir daquilo que o aluno já conhece para o que desconhece, “a fim de proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura”.

Para Rouxel (2013, p. 29), o professor é o sujeito leitor que tem sua própria leitura do texto, mas é também “um profissional que deve vislumbrar, em função de diferentes parâmetros (idade dos alunos, expectativas institucionais), que leitura do texto poderá ser elaborada na aula”.

### **Leitura literária: a que será que se destina?**

Cândido (1995), em uma de suas célebres incursões acerca da finalidade e da relevância da literatura, diz que ela é capaz de desenvolver em nós a quota de humanidade, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. Cosson (2012), por sua vez, defende que a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo. Na leitura e na escritura do texto literário, encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. Como bem o sinaliza Rouxel (2013, p. 32), é “pela leitura sensível da literatura que o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade”.

A linguagem literária se distingue das demais formas de expressão pela criatividade, pela busca de recursos expressivos que chamem a atenção do leitor, fazendo-o se deter para ler e escutar a mensagem que lhe é dirigida. Quanto mais ela se caracteriza pela novidade, pela surpresa, pela subversão, pelo rompimento de normas estabelecidas, mais ela comunicará e mais constituirá sentidos novos.

Sendo assim, por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras, cores, odores, sabores e formas artísticas e

intensamente humanas, a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Dessa forma, como o defende Dalvi (2013), é necessário promover eventos de leitura literária, familiarizar os leitores em formação com vários gêneros, suportes e modos de apresentação do texto. A autora ressalta, ainda, que é preciso tornar o texto literário acessível, como também inserir os estudantes em circuitos mais amplos. Segundo ela, o maior desafio a ser vencido é o de fazer da leitura literária uma sedução, um prazer, uma conquista, um hábito.

Para o trabalho com a literatura na escola, alguns pontos precisam ser ponderados. Em primeiro lugar, há de se considerar, de acordo com Rouxel (2013), que literatura ensinar, a partir de que concepção desta, com que métodos e a partir de quais objetivos, tomando o aluno como um sujeito leitor, no âmbito da classe constituída em comunidade interpretativa, e a ação do professor, cujas escolhas didáticas e pedagógicas se revestem de uma responsabilidade maior, como mediador dessa interação.

Em segundo lugar, é de suma importância a seleção dos livros a serem lidos. Cosson (2012, p. 35) coloca que “o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas em sua atualidade”. Uma obra atual é a que tem significado para o leitor, no tempo dele, independentemente da época da sua escrita ou publicação. Para Rouxel (2013), é importante propor obras das quais os leitores possam extrair um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas.

Sobre essa questão, Dalvi (2013) orienta que cada livro escolhido, além de ter vocabulário e sintaxe acessíveis ao público-alvo, deve ser adequado à maturidade leitora, como também ser levado em consideração como projeto gráfico (acabamento, capa, orelhas, páginas, cores, tipos das letras, formatos, diagramações, etc.).

Em terceiro lugar, a atividade de leitura em sala de aula é, conforme Rouxel (2013, p. 28), em geral, frustrante, quando feita a partir de trechos selecionados. Ao lado do tempo de estudo, “a leitura integral efetuada na esfera privada é a única capaz de modificar a relação dos alunos com o texto”. Por isso, “a prática de leitura cursiva, que se pode discutir na sala, oferece possibilidades de renovação do ensino da literatura”.

### **Do plano de ação desenvolvido**

Após a aplicação da enquete e da posterior reflexão sobre o resultado obtido, parti para a elaboração e a aplicação de um plano de ação, objetivando amenizar os efeitos de tão pouca leitura desenvolvida pelos alunos de um curso voltado para o ensino de crianças, nas séries iniciais, como já o foi dito no início deste texto.

A parte fixa do planejamento usual da disciplina constava de uma ementa voltada para a literatura Infantil como coadjuvante no processo de alfabetização e suas implicações político-pedagógicas, o conhecimento e o estudo de vários gêneros literários, a leitura e a produção de textos infantis na escola, a poesia e a prosa, entre outros. No entanto, teorizar sobre a importância da leitura, suas concepções e possibilidades de reflexão era pouco e não muito produtivo. Dizer o que e como se deve desenvolver uma prática não é a mesma coisa que fazê-la, testá-la, coloca-la à prova.

Metodologias desenvolvidas por Solé (1998), como as estratégias de leitura; Dalvi (2013), com os eixos fundamentais no processamento de leitura; e Cosson (2012; 2014), com o uso da sequência básica para o letramento literário e o desenvolvimento de círculos de leitura, foram experimentadas. Também levei em consideração os procedimentos de leitura da Prova Brasil, referentes ao ensino de língua portuguesa. A ideia era trabalhar a teoria em consonância com a prática.

Assim, desenvolvemos o projeto, focando em atividades a serem otimizadas, tanto em sala de aula, quanto fora do ambiente escolar. Num primeiro momento, reuni um pequeno acervo (livros infantis dos mais diversos gêneros e graus de complexidade), com cerca de trinta exemplares, dos mais variados autores, sendo aqueles mais conhecidos e sobre os quais encontrei resenhas e análises positivas. Dentre eles, cito aqui os seguintes: *Uma professora muito maluquinha* (1995), de Ziraldo; *Felpe Filva* (2006), de Eva Furnari; *A casa sonolenta* (1984), Audrey Wood; *Ou isto ou aquilo* (1964), de Cecília Meireles; *A arca de Noé* (1980), de Vinícius de Moraes; *Emília no país da gramática* (1934), de Monteiro Lobato; e *Breve história de um pequeno amor* (2013), de Marina Colasanti.

As atividades em sala de aula sempre partiam da leitura coletiva de um livro, acompanhada do desenvolvimento de uma estratégia diferente, a cada semana. Assim, na primeira semana, foi apresentada *a sequência básica*, de Cosson (2012), para o trabalho com o livro daquele espaço de tempo. Na segunda semana, trabalhamos com os procedimentos de leitura da Prova Brasil; Na terceira semana, usamos as sugestões de Dalvi (2103); Na quarta semana, conhecemos as estratégias de leitura de Solé (1998); e na quinta, formatamos um círculo de leitura, baseado na proposta de Cosson (2014).

Concomitantemente às etapas desenvolvidas em sala de aula, uma atividade foi planejada para que os alunos ousassem pensar a partir de si mesmos e fizessem emergir sua subjetividade, buscando aprender a escutar a si próprios, como a aqui proposta, que se desenvolveu a partir da adoção de um diário de leitura, no qual eram feitos registros (dados do livro; perfil do autor; resumo do enredo; impressões sobre o livro), a partir do que foi lido durante a semana. No final de cada mês, organizamos o que chamamos de *roda de conversa*, para que os alunos trocassem experiências, apresentando trechos do diário de leitura, que julgassem mais significativos.

Todo o processo, ao final do período letivo, foi avaliado por todo o grupo. O objetivo dessa avaliação foi promover a aprendizagem pela troca de impressões, e, principalmente, a aproximação e o respeito, a partir de critérios claros e enunciáveis, antes definidos, como também avaliar a partir do diálogo. As questões ou atividades propostas foram sempre contextualizadas, num horizonte de expectativa ampla, contemplando distintas perspectivas ou pontos de vista em relação ao fato literário.

### **Considerações finais**

Um dos maiores problemas da leitura literária talvez não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração.

O professor, como o defende Rouxel (2013), é o sujeito leitor que tem sua própria leitura do texto e também precisa vislumbrar, em função de diferentes parâmetros (idade dos alunos, expectativas institucionais), que leitura do texto pode se elaborada na sala. É ele que guia a atenção para o texto e faz com que os alunos levantem hipóteses e cheguem a interpretações aceitáveis e satisfatórias.

É lugar-comum a máxima de que literatura não se ensina; se lê, se vive, entretanto, para Rezende (2013), uma das respostas possíveis às questões que possam ser suscitadas – em consonância com os demais autores aqui citados – reside num deslocamento considerável: ir do ensino de literatura para o de leitura literária.

O que considero como o maior ganho desse projeto foi a possibilidade de ler com os meus alunos, incentivando-os, tirando-lhes as dúvidas e percebendo o encantamento que aos poucos foi tomando conta deles. Pedagogicamente, posso dizer que aprenderam muito sobre os gêneros

textuais, sobre a poética dos textos e sobre o funcionamento dos discursos, num processo de descoberta só possível de ser vivida no âmbito da leitura literária.

### **Referências**

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CHARTIER, A. Como fazer os jovens lerem? Olhar histórico sobre o caso francês de incentivos à leitura. In: ROSING, T.; ZILBERMAN, R. **Leitura: história e ensino**. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2016.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.