

## LETRAMENTO LITERÁRIO: EVOLUÇÃO INTELECTUAL

### LITERARY LITERACY: INTELLECTUAL EVOLUTION

Anelise Schroeder dos Santos<sup>17</sup>

Célia Maria Vieira Ávalos<sup>18</sup>

Igor Alexandre B. G. Borges<sup>19</sup>

Laura Maria Paim<sup>20</sup>

**RESUMO:** A leitura é um processo capaz de alterar significativamente a consciência crítica do indivíduo. Ao desenvolver-se o olhar crítico pode-se subsidiar, de forma bastante lúcida, o direcionamento para o trabalho com as obras literárias, pois, o letramento do sujeito sem um viés que o aproxime de fatores culturais e artísticos, constituir-se-á de forma maçante e unilateral. A leitura é um estado singular de interação entre leitor e obra e, essa interação conduz à reflexão sobre a magnitude do papel social por ela desempenhado: formar seres capazes de transformar sua realidade; de atuar de forma positiva no meio em que vivem. Tornar-se um leitor implica atentar-se para a representação de nosso contexto atual, sem sofrer a ação corrosiva que ele proporciona. A literatura potencializa inúmeras dimensões do desenvolvimento cognitivo do indivíduo e letramento literário, sem essa engrenagem não propiciará uma guinada suficiente para que esse sujeito torne-se um indivíduo transformador do contexto social e, posicione-se de forma concisa e lúcida perante a vida. Isso é justamente o motivo pelo qual o estudo da literatura é necessário, pois a representatividade que ela proporciona é ímpar e polissêmica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura. Leitura. Letramento.

**ABSTRACT:** Reading is a process capable of significantly alter the critical consciousness of the individual. Develop the critical eye can be subsidized, quite lucidly, targeting to work with literary works, because the literacy of the subject without a bias that put together cultural and artistic factors, will be up - dull and unilaterally. Reading is a natural state of interaction between player and work, and this interaction leads to reflection on the magnitude of the social role it plays: forming beings able to transform your reality, acting positively in the environment where they live. Becoming a reader involves pay attention to the representation of our current context, without suffering the corrosive action that it provides. The literature enhances numerous dimensions of cognitive development of the individual and literary literacy, without this gear will not give a sufficient condition for a person to become a transformative individual's social context and position yourself in a concise and lucid lurch towards life. That is precisely why the study of literature is necessary, because its representation provided is unique and polysemic.

**KEYWORDS:** Literature. Reading. Literacy.

---

<sup>17</sup> Mestrando em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

<sup>18</sup> Mestrando em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

<sup>19</sup> Mestrando em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

<sup>20</sup> Mestrando em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

## 1. INTRÓITO

O ensino no Brasil, muitas vezes, organizava-se em torno de instituições ligadas ao clero, configurando-se em uma rede de ensino formal de fundo eclesiástico. O ensino das letras ganha contornos mais definidos a partir da segunda metade do século XIX, porém sob a égide da presença de um preceptor, quase sempre laico.

Percebe-se, nesse período, a ausência de uma formulação do ensino público de caráter inclusivo, uma vez que a educação formal e os preceptores dependiam de recursos financeiros de grande monta e, quase sempre, a educação era restrita às famílias mais abastadas.

Os primeiros registros das publicações didáticas, no Brasil, compreendiam os denominados “livros de leitura”, as “seletas”, destinadas às crianças em idade tenra e as “antologias”, aos estudantes dos últimos anos escolares que compreendiam coletâneas da literatura em língua portuguesa.

Tem-se registro que a obra “Tesouro dos meninos,” traduzida pelo francês Mateus José da Rocha tenha sido a primeira a circular no Brasil (Silva, 1808-1821) e ainda, a publicação de “Leitura para meninos”, da Imprensa Régia, coleção de histórias morais relativas aos defeitos ordinários às idades tenras e um diálogo sobre geografia, cronologia, história de Portugal e história natural (Cabral, 1881) retirado do artigo de Zilberman.

Essa era, basicamente, a forma de ensino ministrada aos estudantes e, pode-se perceber que era voltada para a educação de meninos, pois as meninas, nessa época, eram preparadas para aprender as lidas domésticas. Somente mais tarde, tem-se registro diferenciado de material didático direcionado a ambos os sexos, o que leva a crer que estaria incluído, já nessa fase, o público feminino.

Cabe aqui um exemplo de educação destinada às mulheres na obra “Livro das Noivas” (1896), na visão da autora Júlia Lopes de Almeida. Foi notória a repercussão e a vendagem deste livro em sua época, início do século XX, uma vez que ele norteava as atitudes das mulheres que aspiravam instruir-se.

Registros históricos apontam, segundo Zilberman (1996, p.17), o nome de Abílio César Borges como o mais renomado autor de livros voltados para a educação na

era republicana. Suas obras foram largamente utilizadas nesse período e, segundo ele *apud* Zilberman (1996, p.17) “a criança deveria primordialmente aprender a ler, pois considerava a tarefa da leitura já bastante árdua para que fosse aliada também à apreensão da escrita”.

Desse modo, seria mais interessante que à criança, por volta de seis anos de idade, fosse ensinado a ler e, posteriormente, fosse ministrado o ensino da escrita.

(...) nos primeiros tempos da escola, não devem os meninos aprender senão a leitura, que lhes é já não pequena dificuldade, para ser ainda acrescentada com outra igual ou maior, qual a da escrita, que só deverão começar a aprender depois que souberem ler e jamais antes dos seis, ou mesmo dos sete anos de idade (BORGES, *apud* ZILBERMAN, 1996, p 16).

Com relação à mercantilização de livros, nesse momento, voltou-se para a produção de exemplares destinados ao ensino formal que, mesmo vivenciando essa efervescência de mercado, ainda podia ser considerada ínfima, visto que se proliferavam críticas acerca da escassez de livros no cenário nacional.

Um dos defeitos é a falta de compêndios: no interior porque os não há, nas capitais porque não há escolha, ou foi mal feita; porque a escola não é suprida, e os pais relutam em dar os livros exigidos, ou repugnam aos mestres os admitidos pelas autoridades (MOACYR, *apud* ZILBERMAN, 1939, p.16).

Zilberman (1996) afirma que, a educação tornou-se obrigatória apenas a partir da segunda metade do século XIX, após uma reforma imposta pelo imperador e analisando essa afirmação, à luz de uma perspectiva histórica, pode-se perceber que, em decorrência dessa medida, a comercialização de obras didáticas tornou-se significativa e expansiva, atendendo a um público crescente.

Nessa proposta, registra-se que as obras didáticas passaram a ocupar relevante espaço no comércio de livros, podendo-se citar, como evidências da mudança, os principais títulos entre 1890 e 1910: Livro de leitura (1892), de Felisberto de Carvalho; Aprendei a língua vernácula (1893), Júlio Silva; Exercício de estilo e redação, Gramática (1894), Felisberto de Carvalho; Antologia nacional, Carlos de Laet e Fausto Barreto; Livro de leitura (1895), Seleta de autores modernos, Exercícios de língua portuguesa (1896), Felisberto de Carvalho; Livro de exercício, João Ribeiro; Primeiras

leituras, Arnaldo Barreto; Leituras infantis, Francisco Viana; Leituras morais e instrutivas (1908), João Kopke; Livro de leitura (1909), Arnaldo Barreto e Ramon Puiggari; Através do Brasil, Olavo Bilac e Manuel Bonfim; Livro de leitura (1910), Arnaldo Barreto e Ramon Puiggari; Livro de composição, Olavo Bilac e Manuel Bonfim; Livro de leitura (1911), Ramon Puiggari e Arnaldo Barreto. ZILBERMAN, Regina. No começo a Leitura. In: *Em Aberto*. n.69, ano 16, Brasília, 1996.

Assim, Scheffer (2007), por meio de uma pesquisa sobre a história do livro didático, aponta que, como era proibida a publicação de livros nacionais, as cartilhas utilizadas no Brasil eram importadas, conseqüentemente o valor dos livros era superestimado. A imprensa no Brasil, até a vinda da corte, não tinha serventia. O interesse de publicações surgiu para apresentar aos súditos as tarefas e lazeres da corte. “A imprensa, desde a sua oficialização no Brasil, em 1808, até o século XXI, vem caracterizando-se como instrumento de disseminação e manipulação de ideias” (ZANLORENZI, 2006). Nesse sentido, enfatiza-se que sendo livros importados, principalmente da França, eram caros e destinados ao ensino da elite, devido ao poder aquisitivo e por dispor do aprendizado de outros idiomas.

Quando as primeiras cartilhas nacionais surgiram, elas vieram permeadas sobre questões dos métodos de alfabetização, como uma tentativa de eliminar as dificuldades de aprendizagem. “Tal anseio fez com que ocorresse uma expansão do mercado editorial brasileiro, o qual encontrou na escola um espaço privilegiado de circulação e público consumidor de seus produtos” (SCHEFFER, 2007).

Tão logo, proclamou-se a República, o Brasil tomado pela necessidade de impor uma nova ordem política e social, deslumbrou-se frente à possibilidade de formar cidadãos republicanos. Mortatti (2006) faz alusão que: “No âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou um instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social.” Em 1892, foi publicado o “Primeiro Livro de Leitura”, de Felisberto de Carvalho, com ênfase no método da silabação e em 1907, foi publicada a “Cartilha Analítica” de Arnaldo Barreto que foi utilizada em muitos estados brasileiros.

Já em 1937, o Estado Novo, com o apoio do Ministro Gustavo Capanema, cria o Instituto Nacional do Livro (INL) <sup>21</sup>, órgão específico para formular políticas do livro didático, contribuindo para legitimar o livro didático nacional e, conseqüentemente, no aumento de sua produção.

Em meados do século XIX para o século XX, houve inúmeras mudanças nas propostas de ensino com a política de expansão do ensino público de Getúlio Vargas na década de 1930, por exemplo, a criação e fortalecimento de Universidades públicas, a instituição do Ministério da Educação, redimensionando a educação formal. Buscou-se delimitar como seria o ensino da Língua Portuguesa para assegurar a boa escrita, por intermédio do contato com a gramática, partindo do ensino de vocabulário e ortografia.

É, no entanto, na segunda metade do século XX com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e da legislação e regulamentação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental prevista na Constituição de 1988 que o ensino formal encontrou sustentação mais específica no Brasil.

Nesse contexto histórico, a ideia que passou a prevalecer, entre os autores de obras didáticas, era a de que seria necessário considerar a leitura como a gênese da aprendizagem do indivíduo, pois dela partiriam as demais experiências linguísticas, como a escrita. Percebe-se, pois, que o método de aprendizagem compreendido entre o século XIX e início do século XX era formal, rígido e baseado na leitura decorada, assim como na imitação do modo particular como o professor lia, para que os alunos, por meio dessa prática repetitiva, tornassem-se exímios leitores e entrassem em contato com a literatura das seletas e das antologias de textos literários. Segundo Zilberman, mas o melhor meio para se aprender a ler bem é ouvir atentamente a leitura do mestre, ou de qualquer bom leitor, e repeti-la, procurando imitá-los (ZILBERMAN, 1996, p.18).

Nota-se, nessa época, que a leitura é posta como ação primordial para a aquisição do conhecimento inerente à língua, visto que seu ensino seria baseado na

---

<sup>21</sup> Art. 2º A autorização para uso do livro didático, cuja autoria seja no todo ou em parte de algum membro da Comissão Nacional do Livro Didático, será requerida ao Ministro da Educação, com observância do disposto no art. 12 do Decreto-lei n. 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Recebido o livro, submetê-lo-á o Ministro da Educação ao exame de uma comissão especial de três ou cinco membros, por ele escolhidos dentre especialistas estranhos à Comissão Nacional do Livro Didático.

leitura e estudo de obras literárias brasileiras, incluindo as consideradas modernas, uma vez que as clássicas foram destinadas à fase em que o aluno já estivesse apto a analisá-las, ou seja, quando possuísse um nível mais elevado de experiência literária.

Nesse período, para cada série do ensino básico foi destinada uma normatização de metodologia de trabalho, para ser seguida pelo professor, visando à que o aluno, ao final de cada série, fosse capaz de apreender o conhecimento linguístico necessário para ingressar na série seguinte. Para tanto, incluía o conhecimento literário, pois a literatura era ensinada aliada ao ensino formal do idioma.

Ademais, poucas foram as alterações sólidas em sua estrutura. No entanto, paulatinamente a leitura tornou-se mais complexa, visto que vinha acompanhada de tarefas que exigiam (ou exigem) aspectos mais cognitivos e a leitura passa, assim, a confundir-se com o ensino da língua.

Nessa perspectiva, é possível compreender historicamente, a partir do limiar da instauração da república, como se propagou a evolução do ensino de Língua Portuguesa e da Literatura no Brasil para que se possa traçar uma linha do tempo, compreender a metodologia utilizada naquela época, perceber como era abordado o ensino, a prática da leitura das obras literárias nacionais para assim, depreender as mudanças ocorridas até os dias atuais.

## 2. FORMAÇÃO DE LEITORES NO BRASIL

A leitura contribui, significativamente, para formação crítica do indivíduo. Sabe-se que, sem a prática da leitura, outros mecanismos da vida social acabam sendo comprometidos. A capacidade de acionar os processos de leitura é tarefa laboriosa, sendo necessário que o professor adote um posicionamento crítico acerca da prática de leitura nas instituições de ensino, propondo mudanças na postura rígida em que se oferece a leitura.

Hoje, em nossas escolas, a leitura encontra-se sob a forma de textos fragmentados e preestabelecidos de forma arbitrária e, ainda por meio de recortes adaptados para determinados fins, como por exemplo, para a obtenção de respostas prontas. Percebe-se, assim, a necessidade de mudanças nos currículos escolares para o

oferecimento de tempos e espaços de leitura nas instituições, bem como a necessidade do educador, como agente social, repensar suas práticas acerca dos textos trabalhados em sala de aula.

Essas escolhas demandam certo grau de discricionariedade por parte do educador que, por meio de sua consciência crítica, apesar das condições adversas, possui a importante tarefa de auxiliar na criação do hábito da leitura em seus alunos, assim como, valorizar a importância que se configura o ato de ler. Nessa perspectiva, Silva salienta:

O ato de ler inicia-se quando um sujeito, através da sua percepção, toma consciência de documentos escritos existentes no mundo. [...] o sujeito abre-se para possibilidades de significação, para as proposições de mundo que os signos do documento evocam ou surgem. (SILVA, 1992, p.95).

A leitura leva-nos a refletir sobre sua real finalidade: formar indivíduos capazes de transformar e atuar de forma positiva no meio em que vivem. Tornar-se esse leitor compreende muito além da fruição, das questões que excedam situações de preconceito social ou linguístico, compreende uma análise de um momento único de conscientização do indivíduo frente ao texto e das exigências contemporâneas.

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade entregar-se a esta escrita ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1982, p.59).

Muitas vezes a leitura é relegada a um segundo plano, competindo de forma desigual com a televisão e as mídias digitais. A proposta deste artigo é mencionar a importância da leitura subsidiada pela literatura para a vida do indivíduo, assim como a importância de tentar resgatá-la, assim como suscita Geraldi (1983, p. 83) “a qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende e muito da qualidade de seus mergulhos anteriores”.

Nesse sentido, o ambiente formador deve garantir o acesso à literatura, à leitura e a diferentes formas de manifestações artísticas. O contato deve ser primeiramente sob a forma textual e, posteriormente, sob outros inúmeros vieses. A instituição de ensino deveria ampliar a capacidade de interpretação dos alunos, não a delimitando nos textos, como também, a leitura de esculturas, peças teatrais, etc. Nessa perspectiva, Silveira

(1976, p. 46) salienta: “a aprendizagem da leitura é um longo e complexo processo que exige inteligência, maturidade, esforço e continuidade”.

Como forma de ilustrar o que foi mencionado, percebe-se que o educador pode, por exemplo, trabalhar de forma mais acentuada a prática da leitura, correlacionando-a com os inúmeros recursos atuais que ampliarão seu campo, assim como repensar suas ações como mediador. Para tanto, é necessário que os professores sejam leitores e tenham conhecimento das áreas escolhidas para que o auxílio constitua-se de forma mais crítica e proficiente.

A experiência linguística e artística decorre dessa primeira manifestação que ocorre na escola, para posteriormente ser possível que esse leitor, torne-se apto a interpretar e a apreciar as várias manifestações de leitura que se encontram a sua volta, pela própria experiência, maturidade e competência.

### 3. LETRAMENTO LITERÁRIO: A RELEVANCIA PARA O INDIVÍDUO.

No século XIX, a instituição escolar era um centro formador rígido, no qual o estudante ingressava para adquirir conhecimento denso e sistematizado, se comparado ao ensino contemporâneo. Esse conhecimento incluía a obrigatoriedade da aprendizagem das obras literárias de escritores brasileiros. Ou seja, mesmo que regidos por força da obrigação, os alunos mantinham contato direto com a literatura e, de certo modo, já era o primeiro passo para o amadurecimento intelectual.

Sabe-se que, sem a prática da leitura, inegavelmente, a capacidade de acionar os processos de leitura é tarefa árdua, uma vez que o desenvolvimento cognitivo do sujeito-leitor é feito de forma progressiva.

O conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural. Saber ler e escrever, já entre gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, (...) possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à classe dos senhores, homens livres (MARTINS, 2004,p.22).

Percebe-se que a leitura significa mais do que o simples ato em si, possui implicações maiores, como o efeito que ela consegue causar e a percepção de cada leitor e seu aprimoramento intelectual. É, portanto como afirma Ezequiel Teodoro (1992) “o constatar, o cotejar e o transformar”. Ou seja, esse processo que é desenvolvido gradativamente e, à medida que ele se realiza torna-se autônomo, o leitor vai adquirindo maiores níveis de proficiência.

O mundo atual é ainda o mundo da letra impressa. Os princípios democráticos entre os quais sobreleva o direito de todos à educação, conferiram à escola a responsabilidade de transmitir a todos os indivíduos aquele legado cultural-patrimônio comum da humanidade (SILVEIRA, 1967, p.45).

Desse modo, o desenvolvimento da criticidade pode ser subsidiado de forma bastante lúcida se direcionado para o trabalho com as obras literárias, pois, o letramento do sujeito (indivíduo), ferramenta de aperfeiçoamento sócio-intelectual, sem um viés que o aproxime de fatores culturais e artísticos, que é justamente o que a literatura faz, constituir-se-á de forma maçante e unilateral.

A leitura é um estado *sui generis* de interação entre leitor e obra e, desse modo, conduz-se à reflexão sobre a magnitude do papel social por ela desempenhado por meio da criticidade, pois, tornar-se um leitor implica conhecer a representação do nosso meio, sem sofrer a ação corrosiva que ele proporciona.

Ademais, esse é o papel da literatura, amortecer o contato do sujeito-leitor com a realidade. A literatura potencializa inúmeras dimensões do desenvolvimento cognitivo do indivíduo e o letramento literário, sem essa engrenagem não propiciará uma guinada suficiente para que esse sujeito torne-se um indivíduo transformador do contexto social e, posicione-se de forma concisa e lúcida perante a vida. Isso é justamente o motivo pelo qual o estudo da literatura é necessário, pois a representatividade que ela proporciona é ímpar e polissêmica.

Nessa perspectiva, Roger Chartier (1997, p.71) suscita que “a obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, ela carrega a cada vez outro significado”, assim, o multiletramento permite esse olhar multifocal que possibilitará ao professor utilizar-se da literatura aliada à prática docente para reposicionar-se frente ao desafio de criar, nos alunos, o hábito pela leitura e tornar o sujeito-leitor.

A leitura, como ressaltado anteriormente, é a trajetória para maiores ramificações com a literatura e essa, por sua vez, possui uma polissemia que permite que suas obras transitem por inúmeras áreas do saber, criando um delineamento profundo e denso da representação sociocultural de uma nação.

É a maturidade de leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem, cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida (LAJOLO, 1982, p. 53).

A literatura é uma arte com uma complexa gama de representação que é resgatada dentro da essência das obras quando se podem constatar aspectos psicológicos, sociais, culturais entre outros. E tais características, mais a sutileza com que a literatura transpassa o real com sua subjetividade instigante, são o cabedal que constituirão o questionar do sujeito-leitor, pois, afinal, as respostas são importantes, mas são os questionamentos que transformam a realidade.

Nesse sentido, o letramento literário difere dos outros letramentos uma vez que a literatura ocupa um lugar singular em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p.17).

Nesse aspecto, o letramento embasado, em textos literários, propicia ao aluno a inserção no mundo da escrita, visto que ele corrobora com o domínio da palavra a partir dela mesma. Ademais, a escola é o local para concretizar-se o letramento literário, haja vista que ele demanda um processo educativo específico que a prática de leitura de textos literários sozinha não se efetiva. Assim, urge e justifica-se a necessidade de incentivo da cultura da leitura literária.

Assim, o letramento literário pode concretizar-se de várias formas, uma delas é apresentada por Cosson (2006) em *Letramento Literário: Teoria e Prática*, cujo objetivo é propor uma série de atividade que vá muito além da leitura, orientando o professor no processo de abordagem do texto selecionado, por meio de “sequências metodológicas”, sendo uma sequência básica e outra expandida, tornando a atividade uma fonte de conhecimento e de prazer.

No que tange à sequência expandida, proposta voltada para o ensino médio, o autor baseia-se nas etapas de: *motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão* que, muitas vezes tais etapas deixam de ser planejadas, no entanto, é imprescindível preparar o aluno para recepcionar a leitura.

Nesse sentido, a primeira etapa da sequência consiste na motivação que, segundo Cosson (2006), deve anteceder todo o processo referente ao trabalho com o texto para despertar o interesse do aluno pela leitura.

A segunda é a da introdução. O objetivo é apresentar o autor do texto e com esse intuito incita-se o aluno a um diálogo acerca do gênero textual escolhido e sobre o autor. Com esta atividade estimulam-se os alunos a expressar opiniões, além de refletirem sobre o significado da leitura para eles.

A terceira é a leitura completa do texto que deve ser orientada pelo professor de modo a facilitar o processo de interpretação e consolidação da sequência, pois como afirma Cosson (2006) “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista.” (COSSON, 2006, p.62). Assim, faz-se relevante o acompanhamento do professor, na busca de instigar nos alunos a descoberta de sentidos embutidos no gênero.

A quarta é a mais subjetiva delas, compreende a atividade de primeira interpretação do texto, que, *a priori*, deve ser pessoal. Apenas posteriormente o professor agregará informações, porém, é necessário “ênfatar o caráter de atividade prática, de algo que requer a ação dos alunos e não a simples exposição do professor” (*Ibidem*, p.121). E, ainda, como forma de o aluno captar a impressão geral do que leu, cabe ao professor o papel de deixar explícito o seu papel de mediador.

Após a primeira interpretação, vem a etapa mais significativa do letramento: a contextualização, isso por ela poder desdobrar-se em diversos itens, todos responsáveis por adicionar informação à leitura, como também oportunidade de o professor proporcionar aos seus alunos um repertório de conhecimentos. Segundo Cosson (2006), o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é teoricamente ilimitado, mas ele indica-nos sete contextualizações.

Assim, em uma sequência das contextualizações, o autor apresenta: a contextualização teórica que explicita as ideias que sustentam ou que estão encenadas na obra; a histórica, a época ou o período da publicação do texto; a estilística, o diálogo entre obra e período, mostrando como uma alimenta a outra; a poética, a estruturação, composição e organização do texto; a crítica, outras leituras que visam contribuir para a ampliação do horizonte de leitura da turma; a presentificadora, a correspondência da obra com a atualidade e a temática, o tema ou temas expressos na obra.

Nessa etapa, é possível acrescentar ou ampliar um contexto já dado, realizar pesquisas participativas que levem os alunos a fazer registros e, assim, associá-las à segunda interpretação que aborda aspectos específicos do texto literário, podendo centrar-se sobre um tema, uma personagem, um traço estilístico, questões contemporâneas, etc.

E por último, a expansão que destaca as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou com os contemporâneos ou os posteriores. Além de que o professor deverá promover oportunidades ímpares de diálogo entre leitura e texto, aproximando sobremaneira as questões relativas aos saberes e experiências que ocorrem no plano ficcional da vivência dos alunos.

Dessa forma, com a proposta pedagógica de Cosson, na íntegra ou associada a outras, e de acordo com o interesse da turma e da criatividade do professor, seja na maneira como convida o aluno para o ato de ler, seja nas estratégias para abordar a leitura empreendida, desfaz-se a concepção de que ler um texto literário é tarefa árdua e complexa, além de proporcionar aulas de literatura mais interessantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que a leitura é uma prática social libertária que se constitui como uma chance de superar uma condição social excludente e que esta não deve ser negligenciada ou fragmentada pela escola, destaca-se toda a relevância das

pesquisas e estudos, que têm por intuito a melhoria na qualidade da escola e das práticas pedagógicas norteadoras do ensino, bem como a proficiência dos multiletramentos que auxiliam a leitura, como o letramento literário, digital e outros.

Desse modo, uma das finalidades da leitura na escola é que o estudante seja capaz de ler para compreender os textos, participando assim, de forma crítica da dinâmica do mundo. No entanto, a leitura, por mais que esteja vinculada à escola e que seja parte imprescindível do processo de ensino, não podendo dele desvincular-se, é também uma prática pessoal, variando conforme a experiência do leitor em que o acompanhará pela vida, como um bem inerente.

Nessa perspectiva, deve-se, ainda, mencionar que a influência da família é fator preponderante para o sucesso do indivíduo no letramento literário, pois o auxílio e cuidado dispensados por ela deve ser uma das vertentes de formação do jovem leitor.

Ademais, faz-se necessário ressaltar que, a leitura direcionada principalmente a literatura, seja por meio do livro impresso, ainda hegemônico em nossa sociedade, seja por meio das mídias, que se encontram hoje, em franca expansão, a leitura constitui-se uma prática realmente capaz de alterar a consciência crítica do indivíduo.

Em suma, por meio deste trabalho, espera-se, sem a pretensão de dar soluções, mas sim, de suscitar que o letramento literário, embasados em tudo abordado anteriormente, seja algo a ser desenvolvido nas instituições de ensino, demonstrando que, ele concatenado com a leitura consolida-se em um rol de possibilidades que as escolas poderão utilizar-se para, realmente, formar cidadãos convictos de seus deveres, conscientes de seus direitos, ou seja, livres pensadores.

## **REFERÊNCIAS**

BAIRRO, C. C.de. *Livro didático: um olhar nas entrelinhas da sua história*. HISTEDBR.Disponível em: [www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/...Cj5GgE6L.doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/...Cj5GgE6L.doc)

BALDI, Elisabeth. *Leitura nas séries iniciais, uma proposta para a formação de professores de literatura*. Porto Alegre: Editora Projeto. 2 ed. 2009.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*.São Paulo:Edunesp,1997.

- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. *Prática da leitura de textos na escola*. Texto apresentado no Segundo Encontro Anual da AFL/RS em 1983 e publicado na revista *Leitura: teoria e prática*, 3, p.25-33,1984.
- LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Contexto, 1997.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MORTATTI, Maria Rosário Longo. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Disponível em:<[www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf\\_martattihist\\_textalfbbr.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf_martattihist_textalfbbr.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2008.
- SCHEFFER, Ana Maria Moraes et al. *Cartilhas: das cartas ao livro de alfabetização*. Campinas, 2007. Disponível em:<[www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss20\\_40.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss20_40.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2008.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1992.
- SILVEIRA, Juraci. *Leitura na escola primária: guia para normalistas e professores*. Rio de Janeiro: Editora Conquista. 1967.
- ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak. *Educação e ideologia na imprensa de Irati: 1954-1959*. Dissertação de Mestrado Na Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2006.
- ZILBERMAN, Regina. *No começo a Leitura*. In: *Em Aberto*. N.69, ano 16, Brasília, 1996.