

LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA: uma prática viabilizada pelos círculos de leitura

LITERARY LITERACY AT SCHOOL: a practice made possible by reading circles

Hilma Liana Soares Garcia da Silva¹ - UERN
Verônica Maria de Araújo Pontes² - IFRN

RESUMO

O tratamento dado ao texto literário na escola tem sido amplamente discutido no meio acadêmico e no próprio âmbito escolar, tendo em vista estudos mostrarem que o ensino de literatura muitas vezes está intrinsecamente ligado ao ensino de língua portuguesa. Nesse contexto, o texto literário é apresentado de forma fragmentada, por meio de atividades que didatizam os textos com vistas aos estudos gramaticais e distanciam os estudantes do gosto pela leitura. Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo apresentar uma discussão sobre o trabalho com os círculos de leitura na escola como uma prática de letramento literário que fomente a leitura de obras literárias e, por conseguinte, a formação leitora. Uma prática que fomenta a efetiva a leitura literária e necessita de um acompanhamento sistematizado sem, no entanto, estar prioritariamente atrelada às atividades de estudos linguísticos presentes no livro didático.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Letramento literário; Círculos de leitura

ABSTRACT

The data of literary literature in school has been studied in the middle treatment and in the school scope itself, teaching with a view to show that Portuguese literature is intrinsically linked to studies. In this context, the literary text at a distance is presented in a fragmented way, through activities that didacticize the texts with a view to reading students. In this, this article presents a discussion about working with school reading circles as a practice of literary literacy that encourages the reading of literary works and therefore the formation of the reader. A practice that encourages the effectiveness of literary reading and requires systematic monitoring without, however, being primarily linked to the linguistic activities presented in the textbook.

KEYWORDS: School; Literary literacy; Reading circles

DOI: 10.21920/recei7202392995106
<http://dx.doi.org/10.21920/recei7202392995106>

¹Mestra em Ensino de Linguagens e Artes pelo IFRN. Professora tutora do curso de Letras EaD da UERN. E-mail: hilmaliana@hotmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5232-2058>.

²Doutora em Educação pela Universidade do Minho. Professora do IFRN E-mail: veronicauern@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2774-4491>.

INTRODUÇÃO

A escola é um ambiente propício para variadas práticas de letramento, tendo em vista ser um local onde a pluralidade cultural se apresenta de forma ampla e se traduz nas múltiplas possibilidades de trocas de ideias, de saberes e de diálogos possíveis entre textos, leitores e contextos que podem promover construções de sentidos no ato cognitivo que envolve a leitura. Nesse processo, os eventos de letramento em sala de aula têm um papel fundamental, pois, a partir deles, os estudantes podem ler, escrever e se expressar em contextos reais, envolvendo-se em práticas sociais nas quais a leitura literária também pode ser viabilizada, compartilhada e discutida.

Segundo Kleiman (1995), o letramento vai além do aprender a ler e a escrever como uma forma de assimilar competências individuais de leitura e escrita. É “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 18-19), ou seja, é, antes de tudo, uma ação cujo objetivo é conduzir o indivíduo a interagir nas práticas discursivas de determinado grupo social. Ampliando esse pensamento, Rojo (2009, p. 98) afirma que o letramento

busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Nessa perspectiva, o significado do letramento abrange não só o desenvolvimento de capacidades e competências do indivíduo para aprender a ler e a escrever, mas também engloba aspectos históricos, sociais, políticos e culturais que envolvem as suas vivências cotidianas, nas mais diversas esferas da sociedade. Diante dessa concepção de letramento, Paulino e Cosson (2009) destacam a importância de analisar esse termo no plural, tendo em vista a variedade de letramentos existentes de acordo com as práticas sociais. Dessa forma, eles fazem menção à expressão multiletramentos, mediante a existência dos múltiplos canais de comunicação e a diversidade linguística que envolve também a pluralidade cultural.

De acordo com esse cenário, Zilberman (2009, p. 28-29) faz um alerta sobre a crise da leitura evidenciada em avaliações diagnósticas como o PISA e o SAEB. A autora diz que essa crise se origina em virtude dos problemas ocasionados pela precariedade da escolarização e “da expansão de outros meios de veiculação de informações”, os quais, ao que parece, retira da escola um olhar mais atento para o trabalho com a leitura literária. Ainda segundo a autora, “as pessoas que poderiam vir a constituir o público da literatura apresentam outros interesses que não coincidem com o consumo de textos impressos, mas visuais, auditivos ou performáticos”. No entanto, apesar de observar um distanciamento da escola em relação à leitura literária em detrimento do novo cenário midiático, no qual a multimodalidade se faz presente por meio de textos ricos em imagens, sons, efeitos e movimentos, a pesquisadora reflete positivamente que “os suportes da literatura são flexíveis e mutáveis, adaptando-se às novas condições”.

Nesse sentido, Rojo (2012, p. 29) aponta para uma escola que trabalhe com os multiletramentos com o intuito de possibilitar aos alunos a construção de sentidos de acordo com as novas demandas sociais. “Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar [...] os discursos e significações, seja na recepção ou na

produção”. Ainda seguindo esse pressuposto, faz-se necessário também englobar nesse trabalho múltiplo as práticas de letramento literário, que favorecem a leitura de textos clássicos e/ou contemporâneos, que suscitem novas descobertas e diálogos por meio da força simbólica dos textos literários.

Diante desses aspectos, este artigo tem como objetivo apresentar uma discussão sobre o trabalho com os círculos de leitura na escola, como uma prática de letramento literário que fomenta a leitura efetiva de obras literárias e, por conseguinte, a formação leitora. Para isso, alicerçamo-nos nas discussões teóricas propostas por Kleiman (1995), Chartier (1998), Petit (2009), Rouxiel (2013), Cosson (2009), dentre outros pesquisadores que discutem a importância da leitura literária na escola, bem como sua sistematização e acompanhamento no desenvolvimento da prática leitora dos estudantes da educação básica. Isso posto, discorreremos ao longo deste artigo, inicialmente, sobre o termo letramento em seus múltiplos sentidos, dando maior ênfase ao letramento literário, e na sequência, apresentaremos uma proposição de práticas de leitura literária sistematizadas por meio dos círculos de leitura.

O LETRAMENTO LITERÁRIO E AS PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA

Paulino e Cosson (2009, p. 66-67) ressaltam que o termo letramento se volta para competências que envolvem a construção de significados. Já que existe uma ampliação do termo letramento evidenciando a condição de sujeitos construtores de sentido em relação à leitura e à escrita, há também um letramento que se volta diretamente para o texto literário, o qual, segundo os autores, é “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, no plural, já que é possível abarcar mais de um sentido. Isso indica um contínuo no qual o sentido se constrói e se reconstrói durante as várias leituras feitas pelos indivíduos.

Os autores ainda afirmam que o letramento literário é um processo contínuo de transformação que não se restringe à escola, que acompanha o indivíduo por toda a vida e é renovado a cada nova obra literária lida. Além disso, Paulino e Cosson (2009) dizem que existem leituras e compreensões diferentes, as quais dependem do olhar e interesse de cada leitor que interage com o texto e com o outro, presente na experiência literária.

Todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelo texto [...]. A experiência da literatura amplia e fortalece esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes, até mais intensa que o vivido (PAULINO; COSSON (2009, p. 69-70).

Assim, vivenciar a literatura é adentrar em um universo textual de encontros consigo e com o outro, desvelando segredos, descobrindo novas ideias, mergulhando em novos sentimentos ou revisitando alguns até então adormecidos. Esse processo de interação é possível pela experiência com os textos literários e com outros tipos de textos, também, a exemplo das citações, imagens, dentre outros.

No entanto, quando se trata de letramento literário na escola, algumas dificuldades podem ocorrer, a exemplo do já exposto caso das inadequações de uso do texto literário na sala de aula (SOARES, 2006). De acordo com Rezende (2013, p. 111),

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na sala de aula – que vejo, como possibilidade – não se encontra na resistência dos alunos à leitura, mas não falta de espaço – tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa.

Quanto a esse aspecto supracitado, Paulino e Cosson (2009, p. 73) corroboram com a ideia de Rezende (2013) e explicam que

No curto tempo da aula, só há espaço para a leitura de textos curtos e simples, os quais tendem a ser explorados com perguntas previamente preparadas que não contemplam a especificidade da leitura individual de cada aluno. Ao professor, resta indicar leituras a serem realizadas fora do ambiente escolar misturando-se o prazer da descoberta do mundo com o caráter de obrigação de tarefas disciplinares. [...] “provas de livros”, realizam-se “seminários de literatura”, normalmente debates sem forma e sem objetivos claros, que se perdem na discussão estéril de detalhes de conteúdos de um livro literário nem sempre apreendido em sua totalidade.

O problema enfatizado pelos autores é perceptível quando as aulas de Literatura ganham um pequeno espaço de tempo para serem realizadas, geralmente em apenas um horário dos dedicados à disciplina de Língua Portuguesa, e que, muitas vezes, é restrito a atender às demandas dos planejamentos anuais da escola, cumprimento das propostas dos livros didáticos e/ou a realização de atividades que versem sobre conteúdos exigidos nos exames vestibulares.

Desse modo, o que se vê, geralmente, é o uso do texto literário, quando isso acontece, apenas como pretexto para se ensinar esse ou aquele conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, o que acaba por afastar os jovens do prazer da leitura, como atesta Kleiman (2008, p. 30):

O contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino da língua. Assim, encontraremos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado [...], quando se trata de leitura, de interação a distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe.

Nessa perspectiva, em que o texto literário é trabalhado com vistas à aquisição e articulação de conteúdos, o letramento literário vai sendo posto em segundo plano, prevalecendo, assim, as atividades relacionadas a sínteses, questionários e análises de parágrafos de obras literárias que exemplificam essa ou aquela figura de linguagem, por exemplo.

Para que a leitura se efetive no jovem, é preciso seguir passos. Como diz Soares (2006), quando se refere ao termo letramento, o qual é a condição que assume quem aprende a ler ou escrever, pode-se dizer também que o letramento literário é a condição de quem pratica a leitura, compreendendo a diversidade de gêneros e textos literários presentes na sociedade a fim de vivenciar experiências, de encontrar no texto o reflexo da vida de cada leitor. Assim, ao apresentar textos para o aluno, é importante que o professor tenha uma noção de como iniciar o trabalho com o texto e como desenvolver as práticas de letramento. A partir dessa percepção, o letramento literário poderá fluir com mais efetividade e possibilitar que o aluno compreenda os sentidos que a obra lhe traz. Ou seja, a relação texto-leitor se efetivará se houver um diálogo entre a obra e aquele que vai lê-la.

É válido ressaltar que letramento literário aqui discutido é o que propõe práticas a serem desenvolvidas na escola e que favoreçam ao aluno a apropriação da obra e da leitura, pois é no ensino secundário, no qual há uma disciplina que possibilita o ensino da Literatura, que a efetivação da leitura, principalmente a literária, deveria se fazer mais forte, havendo uma troca de experiências e de saberes entre professor, alunos e a obra literária. Nesse sentido, a escola pode promover a prática da leitura significativa, favorecendo o contato entre os jovens e a diversidade de textos de diferentes gêneros literários, oportunizando-lhe o contato com a riqueza polissêmica que há na Literatura. Petit (2009, p. 49), a esse respeito, discorre que:

Mitos, contos, lendas, poesias, peças de teatro, romances que retratam as paixões humanas, os desejos e os medos ensinam às crianças, aos adolescentes, aos adultos também, não pelo raciocínio, mas por meio de uma decifração inconsciente que aquilo que os assusta pertence a todos. São tantas as pontes lançadas entre o eu e os outros, tanto os vínculos entre a parte indizível de cada um e a que é mostrada aos outros.

Nessa perspectiva, Paulino e Cosson (2009) afirmam que, para a realização do letramento literário na escola, o contato com o texto literário deve ser constante a fim de possibilitar as vivências literárias. Para isso, torna-se necessária a organização de tempo e espaço, além de algumas práticas que favoreçam esse tipo de letramento, as quais estão elencadas nos pontos a seguir:

- A primeira prática é a criação de uma comunidade de leitores para assegurar a participação do aluno e a circulação dos textos;
- A segunda é a ampliação da relação do aluno com a literatura, valorizando não só os textos literários, mas também as produções que circulam em sua comunidade, provenientes da tradição oral e também das mídias;
- A terceira prática é a interferência crítica do professor com vistas a construir o repertório literário do aluno. Partindo do conhecimento desse repertório já existente para a formação de um personalizado de cada aluno;
- E a quarta refere-se à oportunidade de o aluno interagir com a literatura também por meio da sua própria escrita.

Esses procedimentos podem ser efetivados no ensino de Literatura e originar outros textos capazes de possibilitar o letramento literário em sala de aula. Cosson (2014b) destaca algumas dessas estratégias, a exemplo das práticas de leitura em voz alta, dramatizações, contação de histórias, diários de leitura, discussões de obras literárias em sala de aula, produção de resenhas, dentre outras. Contudo, Paulino e Cosson (2009, p. 76) alertam que tais práticas

devem ter como objetivo formar um leitor que interaja de forma diversificada com a literatura, tendo como base “a interação verbal intensa e o (re)conhecimento do outro e do mundo que são proporcionados pela experiência da literatura”. Seguindo essa premissa, os círculos de leitura podem ser considerados exemplos de possíveis diálogos entre os conhecimentos de mundo dos estudantes, seus modos de pensar e interagir verbalmente e a pluralidade de ideias presentes nos textos literários.

OS CÍRCULOS DE LEITURA E A FORMAÇÃO LEITORA

Um exemplo desses momentos de possibilidades de interação verbal por meio da experiência literária são os letramentos literários a partir dos círculos de leitura. Segundo Cosson (2014b, p. 140-141), um dos círculos de leitura mais bem sucedidos é o proposto por Harvey Daniels (2002), intitulado de círculo de literatura.

[...] um círculo de literatura começa com a seleção dos livros pelo professor, que monta uma lista segundo os interesses da turma. Os livros são levados para a sala de aula para que os alunos possam manuseá-los e indicar os seus preferidos para leitura. [...] Em seguida, é estabelecido um cronograma de leitura e de discussão da leitura nos grupos que dura cerca de uma hora em bases semanais [...].

Esses círculos de literatura propostos por Harvey Daniels possuem algumas características fundamentais, tais como a escolha das obras literárias poder ser feita pelos alunos, os quais se reúnem em pequenos grupos para fazer leituras de obras diferentes. Outro ponto importante do círculo é a organização de um cronograma de encontros, com tópicos de discussões definidos pelos próprios estudantes, os quais também realizam a avaliação dos encontros e sua autoavaliação. Nesse propósito, o professor tem o papel de facilitador do grupo, mobilizando as condições necessárias para que os encontros se realizem.

Nessa prática, a interação social torna-se um ponto positivo, tendo em vista que os leitores, ao escolherem uma obra literária, têm a oportunidade de não só ler o texto selecionado, mas também de discutir sobre ele, fazer inferências, refutar ou concordar com o autor, construir e atribuir sentidos à obra literária de forma coletiva, ainda que suas ideias sejam concebidas também de forma individual. Esses aspectos são pontos importantes a serem trabalhados nos momentos dedicados à leitura na escola, principalmente, nas aulas de Literatura.

Experiências desse modelo de compartilhar ideias a partir de momentos destinados à leitura, a exemplo dos círculos de literatura de Harvey Daniels, são contados por Michèle Petit (2009) em seu livro *A arte de ler ou como resistir à diversidade*, que apresenta vivências e relatos de suas pesquisas sobre a importância da leitura e dos círculos de leitura para a constituição psíquica, emocional e social de crianças, jovens e adultos, em diversos lugares do mundo. São os intitulados clubes de leitura ou cafés literários que, segundo a autora, já existiam desde o século XIX, mas só a partir de 1990 se multiplicaram por vários países. Esses clubes promovem experiências literárias compartilhadas em grupo, os quais favorecem a integração das pessoas, o contato efetivo com a leitura e a socialização de histórias. A autora relata que em suas pesquisas encontrou “muitos leitores, de diferentes meios sociais, [...] leitores felizes, em

certos momentos, por compartilhar seus achados, suas emoções, suas questões, suas reflexões” (PETIT, 2009, p. 69).

Diante desses aspectos, falar em leitores de diferentes meios sociais leva-nos a suscitar também a ideia de uma diversidade de leitores, modos diferentes de ler, formas diversificadas de compreender e de lidar com a leitura literária. Chartier (1998b), ao tratar sobre histórias de leitura, discorre sobre as chamadas comunidades de leitores e as diferenças que existem no que se refere aos hábitos, às competências de leitura de cada indivíduo e aos modos de compreender o texto. Segundo o autor, há contrastes

entre as normas e as convenções de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, os usos legítimos do livro, as maneiras de ler, os instrumentos, os procedimentos da interpretação. Contrastes, enfim, encontramos entre os diversos interesses e expectativas com os quais os diferentes grupos de leitores investem a prática de leitura. Dessas determinações que governam as práticas dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos – e lidos diferentemente por leitores que não dispõem das mesmas ferramentas intelectuais, e que não mantêm uma mesma relação com o escrito (CHARTIER, 1998b, p. 13).

Dessa forma, o autor chama a atenção para a diversidade dos modos de agir de cada comunidade de leitores e para a importância do leitor e suas especificidades e singularidades, as quais são compartilhadas nas práticas de leitura constituídas na coletividade. Para Cosson (2014b, p. 138-139),

uma comunidade de leitores é definida pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em um conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler. [...] Dentre as muitas e diversas comunidades de leitores, isto é, de grupos de leitores que se reconhecem como parte de uma comunidade específica, o círculo de leitura é uma prática privilegiada.

Segundo o autor, essa prática de leitura apresenta um caráter social da interpretação de textos, favorece a socialização dos grupos e proporciona uma aprendizagem colaborativa ao favorecer as práticas de leituras e o diálogo sobre as obras literárias. Dessa forma, essas comunidades de leitores podem ser constituídas no ambiente escolar com vistas a proporcionar aos alunos o diálogo com o texto literário e dar vez e voz às suas ideias, suas compreensões acerca dos textos lidos e do seu universo particular. Partindo do enfoque da leitura, na qual o aluno tem prioridade em suas ações e nas suas expressões, Rouxiel (2013, p. 31) relata que

as pesquisas atuais em didática da literatura [...] mostram que é a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e a seu pensamento construído na e pela escrita que favorece seu investimento na leitura. A importância do clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor) é enfatizada: um contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta mútuos é propício ao encontro com os textos literários.

Nessa perspectiva, as comunidades de leitores proporcionam não só o contato com os textos literários, mas, também, contribuem para o estabelecimento de elos afetivos por meio da

sociabilidade proporcionada pelas práticas leitoras coletivas. Em um dos relatos de Petit (2009, p. 64), sobre os benefícios de uma comunidade de leitores, a autora destaca justamente esse vínculo afetivo e a importância das relações sociais descritas pelos membros dos clubes de leitura destacados em suas pesquisas: “[...] o que é mais frequentemente mencionado pelos participantes é a riqueza da sociabilidade que tanto as reuniões como os encontros com pessoas vindas de outros lugares propiciam [...], que se reflete também nos laços entre os recém-chegados e antigos [...]”.

Ao tratar das comunidades de leitores ligadas ao ensino de Literatura, Cosson (2014b) destaca como os círculos de leitura podem ser organizados na escola ou fora dela, com o objetivo principal de realizar encontros para discutir obras literárias. Para o autor, esse tipo de atividade pode ser desenvolvido na biblioteca da escola nas aulas destinadas à Literatura ou também em outros locais públicos da cidade. Além disso, o autor atenta para os círculos organizados pelos alunos em espaços virtuais interativos, tais como *blogs* e salas de bate-papo, dando espaço para a escrita criativa e colaborativa e acesso ao mundo digital. Para Rojo e Moura (2013, p. 238), “não é a escola, mas sim os alunos que dominam e ampliam constantemente seu repertório a respeito desses aparatos, suas linguagens e práticas letradas, ainda que o mundo digital não tenha ainda democratizado acesso a seus bens”. Dessa forma, as comunidades de leitores virtuais também são possibilidades que atendem à demanda de multiplicidade de informações e linguagens que permeiam o universo cultural dos jovens, das quais estão também associadas à leitura literária. Um exemplo disso são as comunidades de *fandoms* ou *fanfics*. De acordo com Cosson (2014b, p. 118-119),

o fandom ou fanfiction vai além de textos escritos a partir de obras cultuadas, ou seja, o texto do fã que reescreve, amplia ou dá continuidade à obra original ou aos personagens que admira, para atingir uma constelação de textos ou gêneros do sistema literário que tem a peculiaridade de se desenvolver na internet.

Nessa perspectiva, ampliam-se as possibilidades de tratamento com o texto literário e também as habilidades do leitor, que associa os multiletramentos às suas práticas sociais e de leitura, também na interação por meio da comunidade de leitores em ambientes digitais.

O autor ainda distingue três tipos de círculos de leitura: o primeiro é o círculo estruturado, de modelo escolar, o qual segue uma estrutura pré-estabelecida e um roteiro para nortear as discussões acerca da obra literária, a partir de registros feitos pelos alunos; o segundo tipo de círculo é chamado semiestruturado, o qual se utiliza de orientações sob a responsabilidade de um coordenador para guiar e iniciar as discussões dos leitores; o terceiro é intitulado círculo aberto ou não estruturado, semelhante a um clube de leitura, com cronograma de encontros, escolha das obras literárias e revezamento de participantes na condução das reuniões. Segundo Cosson (2014b, p.159), esses círculos podem ser reorganizados de outras maneiras e, “na escola, [...] devem começar estruturados, para depois passarem a semiestruturados e, por fim, chegarem aos círculos abertos [...] um processo formativo que é a aprendizagem da leitura compartilhada.” Ainda para o autor, para que os círculos se realizem de forma organizada, “são fundamentais: a seleção das obras, a disposição dos participantes e a sistematização das reuniões”.

É importante ressaltar que esse tipo de atividade com a leitura literária pressupõe uma sistematização, visto que ele segue passos importantes para que os objetivos da comunidade sejam alcançados. Estes são ligados diretamente ao diálogo com as obras literárias e com os

participantes dos grupos de leitura, os quais interagem e compartilham experiências e aprendizagens sobre o mundo e seus diversos contextos, sobre si e sobre o outro. Nesse sentido, Filipouski e Marchi (2009, p. 23) argumentam que

a leitura literária torna-se significativa quando é sucedida de um espaço para trocas entre os alunos e deles com o professor, de criações coletivas a partir do lido, que valorizem diferentes negociações de sentidos e invistam na existência de um ambiente de diálogo como suporte à construção de conhecimentos e à liberdade de expressão. [...] Tais práticas têm o potencial de ampliar o repertório, estimular a variedade de experiências, a formação de juízo crítico, a autonomia e a responsabilidade do leitor.

De acordo com essa perspectiva, o ensino de Literatura alicerçado em propostas de letramento literário necessita de que haja um contínuo trabalho com a leitura na escola e uma sistematização para que esse trabalho se desenvolva de forma concreta e efetiva. Desse modo, Cosson (2014a) sugere duas formas de sistematizar o letramento literário, a partir de duas sequências, uma básica e outra expandida, as quais ele chama de “exemplares”. Contudo, nos deteremos a descrever mais detalhadamente apenas a sequência denominada básica, tendo em vista contemplar, de forma inicial, a nossa proposição sobre o trabalho com os círculos de leitura como forma de sistematizar o letramento literário nas aulas de Literatura.

A sequência básica proposta por Cosson (2014a) é composta de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Na **motivação**, há uma preparação para que o aluno se aproxime da obra literária. Dessa forma, são criadas estratégias que possibilitem a criação de expectativas dos alunos em relação ao texto literário e despertem o desejo de lê-lo. Nesse passo da sequência, podem ser utilizadas atividades que envolvam a escrita, a leitura e a oralidade e, o mais indicado, é que essa tarefa deve ser realizada em uma aula.

A **introdução** é o momento da sequência no qual é feita a apresentação da obra a ser lida e também de informações básicas sobre autor, se possível, ligadas ao texto. É importante também que sejam apresentados os elementos paratextuais da obra física: capa ou capas diferentes, caso existam outras edições, orelha, além de críticas literárias que possam estar dispostas na contracapa do livro.

No terceiro passo, inicia-se a etapa de caráter individual, a experiência literária, propriamente dita, a **leitura** do texto pelo aluno. Um processo que necessita de acompanhamento, pois sendo uma atividade escolar, tem um objetivo a cumprir e, portanto, um direcionamento a ser seguido, a exemplo da organização do tempo necessário para que o aluno realize a leitura da obra e tire as suas dúvidas quanto ao vocabulário em momentos denominados de intervalos.

Por fim, dá-se a etapa da **interpretação**, a qual se estabelece em dois momentos: um interior (que se dá no encontro individual do leitor com o texto) e outro exterior (no momento do compartilhar de ideias com a comunidade de leitores), ambos com vistas à construção de sentidos a partir do diálogo e interação estabelecidos entre o leitor, a obra literária e os participantes do círculo de leitura.

O segundo tipo é a sequência expandida, a qual se utiliza dos mesmos passos iniciais da sequência básica: motivação, introdução e leitura, com as mesmas características de funcionamento. Contudo, faz uma ampliação da etapa de interpretação, dividindo-a em dois momentos intitulados, respectivamente, de: primeira e segunda interpretação. A primeira, destinada ao entendimento global da obra literária; e a segunda, com o objetivo de uma

compreensão mais aprofundada de um dos aspectos do texto. No intervalo das duas há a etapa de contextualização, a qual, segundo Cosson (2014a, p. 86), é “o movimento de ler a obra dentro do seu contexto”, ou seja, uma leitura que se faz da obra, observando-se o contexto em que ela foi criada, podendo ser analisado, por exemplo, o estilo, a composição, o período de sua feitura. Para isso, o autor sugere sete tipos de contextualizações: “teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática”. Cada uma com suas especificidades, que podem ser todas trabalhadas pelo professor ou selecionadas de acordo com o interesse dos alunos.

No entanto, em face das descrições mencionadas, observa-se que a sequência básica pode ser a mais adequada para a iniciação da sistematização do letramento literário nas aulas de Literatura no Ensino Médio. Em outras palavras, para dar início às práticas de letramento literário pelo viés dos círculos de leitura, os quais, segundo o autor, proporcionam ao aluno o mergulho no universo textual, a sequência básica pode, a nosso ver, ser o melhor caminho para aproximar o jovem leitor do texto literário, pois os alunos do Ensino Médio estão habituados ao ensino de Literatura baseado em textos fragmentados e tarefas ligadas à historiografia literária e análises sintáticas e semânticas de trechos das obras literárias.

Dessa forma, entende-se que a sequência básica, alicerçada em suas quatro etapas, poderá fomentar a formação do leitor literário paulatinamente, tendo em vista essa formação ser também um processo de sedução que envolve vários aspectos do contexto, do texto e dos leitores. Além disso, os círculos de leitura trazem uma perspectiva de aprendizado coletivo, colaborativo e de possibilidades de favorecimento de práticas sociais mais humanas, empáticas e respeitadas com relação ao dizer do outro, tendo como alicerce fundamental as temáticas diversas dos vastos horizontes da leitura.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A leitura literária é um vasto e frutífero campo de aprendizados, ampliação de ideias e valiosos modos de identificação das relações humanas. Trabalhar com os textos literários em sala de aula é trazer à tona temáticas que perpassam a história da humanidade, que podem estar em evidência nos dias atuais e trazer indagações e reflexões relevantes para os jovens leitores, independentemente de sua origem, classe social e modos de pensar, viver e agir.

Nessa perspectiva, as práticas de letramento literário são formas sistematizadas de viabilizar o acesso à literatura, por meio de textos canônicos ou clássicos, e fomentar o gosto pela leitura. Seguindo esse viés, algumas estratégias de fomento ao ato de ler podem ser mediadas em sala de aula, dentre elas, destacamos aqui, a criação de círculos de leitura, os quais favorecem a criação de comunidades de jovens leitores e desenvolvem a capacidade leitora dos estudantes. Esses círculos são organizados por procedimentos pré-estabelecidos pelo professor com o objetivo de guiar a leitura literária e favorecer a aprendizagem, o compartilhar de ideias e a participação de todos. Um momento democrático que busca uma sequência de atividades que vai da escolha da obra literária, seus momentos de leitura individual e/ou coletiva até as mais diversas formas de expressão e discussão das temáticas propostas pelos livros.

Assim, mediante as discussões aqui propostas, acreditamos que as práticas de letramento literário viabilizadas pela formação de círculos de leitura na escola podem proporcionar aos alunos, professores e à comunidade escolar como um todo importantes aprendizados e diversas repercussões que podem surgir a partir da motivação pelo gosto da leitura, pois entendemos que por meio do contato efetivo, sistematizado e prazeroso com os

textos literários ampliam-se os horizontes do conhecimento, os processos interativos no âmbito escolar, o compartilhamento de ideias e o respeito aos dizeres de cada leitor.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**. Do leitor ao navegador. Conversações com Jean Lebrun. 1ª reimp. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1998a.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Trad. Mary Del Priory. 2 ed. Brasília: EdUnB, 1998b.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria. **A formação do jovem leitor: temas e gêneros da literatura**. ERECHIM: Edelbra, 2009.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11. ed. Campinas: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras, (1995).

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. *In*: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Souza, Celina Olga de. São Paulo, 2013.

REZENDE, Neide Luzia de. **O ensino de literatura e a leitura literária**. *In*: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de, JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROUXIEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *Il.*: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de, JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2012.

Submetido em: dezembro de 2022

Aprovado em: março de 2023