

Literatura e letramento literário: contribuições e implicações para a formação do leitor

Autores: Sabrina Camargo Pinoti da Silva¹, André Luiz Alselmi²

Centro Universitário Barão de Mauá

¹sabrinapinoti97@hotmail.com (Letras), ²andre.alselmi@baraodemaua.br

Resumo

A pesquisa tem como objetivo analisar a importância e o papel da literatura e do letramento literário na formação do aluno leitor, uma vez, por meio de avaliações de desempenho dos alunos de ensino médio, como o Saeb, é perceptível uma defasagem na habilidade leitora desses estudantes. Portanto, o trabalho busca investigar as causas dessa defasagem, com a intenção de que sejam apresentadas propostas de intervenção para reverter esse quadro.

Introdução

A leitura sempre é um dos principais pilares dentro da formação escolar de todos os indivíduos que compõem qualquer sociedade. O ato do letramento é fundamental para o processo da aprendizagem da leitura e da escrita. Essa capacidade é a responsável pela comunicação, expressão e decodificação do mundo (COSSON, 2014, p. 35).

Além do mais, o exercício da leitura é o que leva os cidadãos a desempenharem seus papéis, “[...] a ganhar consciência de si e do mundo” (COSSON, 2014, p. 34). Assim, a leitura é vista pelo autor como um grande agente de inclusão social, pois “aquele que não sabe ler [...] vive [...] à margem de nossa sociedade e tudo aquilo que ela oferece por meio da escrita.” (2014, p. 33).

Por isso, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) desenvolveu um Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que propõe analisar os níveis de aprendizagem entre os anos iniciais do Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Médio. Um dos enfoques é a Língua Portuguesa, que consiste não somente em aprender regras gramaticais, mas também saber em interpretar adequadamente um texto e reconhecer e relacionar elementos fundamentais dentro de diversos gêneros textuais.

A última análise estatística feita pelo Saeb aconteceu em 2017. A pesquisa aponta que, “Após 12 anos de escolaridade, cerca de 70% dos estudantes terminam a Educação Básica sem conseguir ler e entender um texto simples [...]” (p.

13). O Inep estabelece as Escalas de Proficiência, que são as habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo sua vida escolar. Deve-se levar em consideração que o Ministério da Educação propõe que o mínimo básico a ser atingido é o nível 4 para as três categorias. Por exemplo, no estado de São Paulo, mais especificamente nas escolas públicas da cidade de Ribeirão Preto, o 5º ano recebe nível 4, e o 9º ano o nível 3, sendo que o 3º ano do Ensino Médio encontra-se sem dados por falta de cumprimento de requisitos.

Mas fica o questionamento sobre o motivo desses resultados: qual a razão desses jovens terem um baixo desempenho na área de linguagens? Uma pesquisa feita em 2015, “Retratos da Leitura no Brasil”, teve como propósito analisar os comportamentos juvenis diante da leitura, como motivos, limitações, condições de acesso aos livros, intensidade, dentre outros. Determinou-se que leitor era aquele que tinha lido um livro inteiro ou partes nos últimos 3 meses, e não leitor aquele que não tinha lido nada. O estudo realizado pelo Instituto Pró-Livro revelou que 44% dos entrevistados não poderiam ser considerados leitores. As razões de maior porcentagem foram: falta de tempo, não gostar de ler, não saber ler, não ter paciência, preferir outras atividades e, por fim, ter dificuldades para ler. O mais preocupante é a ausência do gosto pela leitura, que ocupa o segundo lugar da pesquisa, com 28%.

Um dos principais responsáveis pela formação do leitor na sociedade é a escola. E, se essa instituição é a encarregada dessa construção, quais são os fatores que estão levando a performance dos estudantes ao fracasso?

Também é necessário observar a construção dos materiais didáticos, que, como forma de facilitar a compreensão dos alunos, não sugerem a leitura dos livros clássicos de literatura na íntegra, mas oferecem e instigam os alunos a procurarem fragmentos, resumos e resenhas dos textos literários.

Portanto, esta pesquisa tem como valor fundamental analisar o porquê de muitos jovens

apresentarem as dificuldades de leitura, de onde esses entraves surgem, e por qual motivo se perpetuam.

Objetivos

A pesquisa propõe, a partir da leitura e do fichamento de referenciais teóricos que fundamentam a noção de letramento literário, identificar as razões da defasagem no âmbito de leitura dentro das escolas públicas para, em uma fase posterior, investigar de que maneira os professores estão conduzindo as experiências de leitura em sala de aula.

Materiais e Métodos

A pesquisa foi desenvolvida, inicialmente, por meio da leitura e do fichamento dos referenciais teóricos. Posteriormente, o material coletado foi analisado para encontrar as causas do fracasso escolar no âmbito do letramento literário, tais como leituras dos resultados do desempenho dos estudantes em provas que avaliam seu desempenho como leitores. E, por fim, foi redigido um relatório apresentando a análise crítica desses dados, com base no referencial teórico.

Resultados e Discussões

Para entender os atuais problemas com a leitura e o letramento literário, é necessário voltar algumas décadas. O livro “Letramentos múltiplos, escola e inclusão social”, da autora Roxane Rojo, traz essa contextualização. Na segunda metade do século XX, ocorreu a democratização escolar, quando as camadas populares passaram a ter acesso à escola. Visto que essa instituição era exclusiva da elite, os professores tiveram problemas em se adequar a esse novo cenário (2009, p. 86). A ideia principal que se tinha naquela época era que ler se resumia à decodificação de palavras dentro de um determinado texto. Esse ato de decodificar englobava diferenciar a escrita de outras formas gráficas, reconhecer o alfabeto e as palavras, entre outros (2009, p. 76).

Porém, depois de algumas pesquisas, surgiram resultados apontando outros fatores influentes na questão da leitura, como conhecimentos armazenados na memória que se aplicam durante essa leitura, facilitando sua compreensão. O destaque desse segundo momento é a compreensão de textos. Há uma transição da decodificação para a cognição (2009, p. 77). Por fim, é entendido que ocorre uma interação entre o leitor e o texto, que o indivíduo utiliza-se de estratégias para compreender o texto de uma forma em que ele consiga captar sentidos e intenções do autor, resultando em novos significados (2009, p. 77)

Com essa mudança, Rojo (2009, p. 87) cita Clare, a qual comenta que, uma vez que uma quebra de

cenários aconteceu, o foco passou a ser o estudo dos diversos gêneros jornalísticos, publicitários e midiáticos, deixando de lado os literários, “como se mero conhecimento de estrutura e tipos textuais, regras e normas pudesse fazer circular o diálogo e os sentidos do texto” (2009, pp. 88-89). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Rojo (2009, p. 88) concorda com Geraldí, no sentido de que é necessário o estudo das mais diferentes esferas textuais, sem que os textos sejam pretextos ou apenas suporte, mas também prática. Essas indagações foram a chave para a mudança nas áreas de leitura e da escrita.

A partir dessa breve contextualização, a autora Roxane Rojo aponta que a leitura desenvolvida nas escolas atuais parece ter parado na metade do século passado, pois é possível fazer essa comprovação com a simples pergunta: “o que é ler?”, e os alunos responderão que é o ato de resolver um questionário com as informações localizadas e copiadas do texto (p.7-9). A autora destaca a posição de Lahire, de que existe uma linha tênue entre o alfabetismo e o letramento (2009 pp. 60-61).

A Constituição de 1988 determinou que a educação básica era um direito de todos, uma vez que 80% da população ao final do século XIX e início do século XX eram analfabetas (ROJO, 2009, pp. 15-16). Mesmo com as taxas decrescendo ao longo dos anos, grande parte da população ainda é afetada. As estatísticas mostram que a quantidade de reprovações acontece no sistema de educação do ensino fundamental público está diretamente relacionada à evasão e à exclusão escolar (ROJO, 2009, p. 18).

Segundo Rojo (2009, p. 28), essas reprovações condizem diretamente com os resultados de aprendizagem e, conseqüentemente, com o “[...] insucesso das propostas de letramento escolar, principalmente em termos de letramento e de capacidade de leitura, visíveis nos últimos anos por meio dos exames e avaliações nacionais e internacionais” (2009, p. 29). Essas avaliações são conhecidas como ENEM, SAEB e PISA, e têm o objetivo, além de avaliar os conhecimentos específicos das mais diversas matérias escolares, de “[...] medir os resultados da educação básica em termos de construção de capacidades e competências pelos alunos.” (2009, p. 31), e uma de suas principais competências é a capacidade leitora.

Logo, torna-se explícito que as práticas de letramento nas escolas públicas são, metaforicamente, a ponta do iceberg desses resultados negativos. A grande questão é: quais são essas práticas? Como já citado anteriormente, a respeito da questão da decodificação da leitura, Rojo aponta que “[...] parece estar ensinando mais

regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções [...]” (2009, p. 33).

Os alunos das camadas populares, em si, comprovam mais do que os próprios resultados estatísticos as falhas decorrentes dessas práticas. É possível perceber a falta de interesse, de ânimo e da resistência deles diante de propostas de ensino e letramentos. Então, a autora cita Soares (2009, p. 44), que comenta o conceito de alfabetismo, que, além de ser as capacidades de leitura e escrita que a pessoa desenvolve com o processo de alfabetização, também pauta a maneira como essas capacidades são obtidas de formas múltiplas e variadas, ou seja, o aluno não está somente inserido em um único ambiente (a escola) que fornece o trabalho com a escrita e a leitura, mas sim em uma sociedade que trabalha com esses dois fatores cotidianamente de diversas formas.

Não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto, contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto. Reciprocamente, para escrever, não basta codificar e observar as normas da escrita do português padrão do Brasil, é também preciso textualizar: estabelecer relações e progressão de temas e ideias, providenciar coerência e coesão, articular o texto a partir de um ponto de vista levando em conta a situação e o leitor (ROJO, 2009, p. 44).

Outro aspecto importante a ser ressaltado no âmbito de letramento é que ele está diretamente ligado à leitura. Segundo Rojo (2009, p. 47), 67% da população no geral leem para se distrair. Consequentemente, existe uma relação entre a escolarização e o gosto pela leitura. Sabe-se que 98% da população tem materiais impressos em casa. Cada classe social dispõe de diferentes materiais, porém, o mais relevante é saber o que essas pessoas leem.

É importante pautar que essa leitura também varia de acordo com a classe social. As camadas mais elitizadas focam-se em literatura de romance, aventura, policial, ficção. Já as menos favorecidas, em livros sagrados e religiosos. Devido à globalização, o volume de informações é maior a cada dia (ROJO, 2009, p. 89). Uma vez que está

acontecendo uma democratização do acesso aos impressos no Brasil, a escola deve se atentar aos outros meios de cultura que fazem parte do cotidiano dos alunos e que facilitam a obtenção desses impressos. Essas demais culturas englobam cinema, vídeo, televisão paga, mídias digitais, teatro, museus, entre outros (p. 52).

Mas de que modo o gosto pela leitura, o que os alunos leem e as diferentes esferas de cultura se relacionam com o trabalho da leitura e escrita? Por meio do letramento, tido como um “[...] conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES apud ROJO, 2009, p. 96). Essas práticas não se dão somente nas escolas, como já foi mencionado anteriormente. O dever dessas instituições é preocupar-se com o acesso de cada um (p. 52), uma vez que as práticas sociais variam de acordo com o contexto do aluno (p. 98).

Tendo essas informações como base, a autora (2009, p. 102), em seu sexto capítulo, cita Hamilton, para quem o conceito de letramento deve ser plural, devendo-se falar em letramentoS, pois podem ser de duas ordens: os dominantes e os vernaculares. O primeiro tipo está relacionado com organizações formais, já o segunda “tem sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais” (pp. 102-103) que são frequentemente desvalorizadas.

Em decorrência da globalização, o acesso às informações e às demais culturas se expandiu, mas a escola não conseguiu acompanhar essas rápidas mudanças. O acesso à educação básica não proporcionou permanência e nem qualidade de ensino. Uma vez que os antigos métodos consistiam apenas em ensinar a elite a decodificar os textos. O aparecimento do chamado letramento vernacular faz com que os professores saiam da sua zona de conforto, criando um conflito com as práticas de letramento valorizadas, dominantes, e as não valorizadas, vernaculares. Para Hamilton, mesmo os letramentos que são valorizados e influentes “não contam como letramento ‘verdadeiro’”.

Desse modo, a partir da leitura de Roxane Rojo, é possível destacar alguns pontos. O primeiro deles é o direito à educação básica. O segundo é que as escolas e os professores não conseguiram acompanhar essa primeira mudança, que seria a inclusão das camadas populares, deixando, assim, impactos visíveis. O terceiro se refere ao fato de os alunos viverem e crescerem em contextos diferentes e possuírem características próprias, podendo, no entanto, apresentar pontos de convergência em relação ao outro. O quarto diz respeito a essas diferenças, principalmente as que são relacionadas com as camadas populares, vistas como letramentos vernaculares, que são desvalorizados pelas instituições, por não serem

considerados verdadeiros. O quinto refere-se à globalização e, com ela, o surgimento de outros meios de letramento. O sexto diz respeito à necessidade de a escola ter de se atentar ao acesso desses alunos a esses outros meios de letramentos. E por fim, o sétimo: “Um dos objetivos da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizem da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 107)

Como Rojo afirma em seu livro (2009, p. 9), o letramento desenvolvido nas escolas tem uma ligação direta com o desenvolvimento pelo gosto da leitura. A respeito disso, Abreu acrescenta (2006, p. 19): “A escola ensina a ler e gostar de literatura. Alguns aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que quase todos aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal.”.

A autora começa a discorrer sobre o assunto partindo das famosas listas literárias, obras renomadas da “Grande Literatura” que devem ser lidas por todos aqueles que pretendem se tornar leitores ávidos. Mas o seu questionamento é: quem monta essas listas? Essa pergunta é a chave para o funcionamento de seu pensamento. As pessoas que redigem essas listas possuem um grande histórico acadêmico, e, portanto, entendem de literatura; é o que ela chama de prestígio social (2006, p. 58).

“As listas refletem, portanto, a média dos gostos particulares de algumas pessoas e não de um padrão estético universalmente aceito”, ou seja, “[...] a qualidade estética não está no texto, mas nos olhos de quem lê” (ABREU, 2006, p. 16). Os textos são selecionados de acordo com a literariedade, e o que torna o texto como tal são os espaços destinados a ele pela crítica (2006, p. 40). Como considera a autora, “A apreciação estética não é universal: ela depende da inserção cultural dos sujeitos. Uma mesma obra é lida, avaliada e investida de significações variadas por diferentes grupos culturais” (2006, p. 80).

“A imagem que se tem do lugar do autor do texto na cultura é um dos elementos que afetam fortemente a maneira pela qual se leem seus textos e se avaliam suas obras” (2006, p. 50). Ao comentar sobre o contexto de produção das obras, pode-se estabelecer uma relação com o livro de Roxane Rojo quando ela discorre sobre a inclusão das camadas populares na escola e a falta de preparo dos professores com essa nova cultura dentro da sala.

Marcia afirma: “Nós temos que discutir o que é literatura, pois ela é um fenômeno cultural e histórico e, portanto, passível de receber

diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais” (2006, p. 41). Contando com o fato de que as pessoas que determinam o que é literatura ou não são pessoas altamente instruídas (âmbito acadêmico), quando surgem outras formas de literatura, como as populares (cordel, folheto), que retratam o cotidiano de classes sociais desfavorecidas economicamente, que são mais simples e espontâneas (2006, p. 64), a comunidade já enxerga com outros olhos.

Entretanto, a própria autora comenta que esse tipo de linguagem simples e espontânea é utilizada por autores eruditos aclamados (2006, p. 57). Com isso, deixa bem claro que o verdadeiro valor de uma obra depende de quem a lê e de seu contexto. Abreu acredita que as obras qualificadas como parte da Grande Literatura são utilizadas para manter a reflexão sobre a sociedade na qual se vive, isso para quem vê a literatura como uma válvula de escape para as frustrações do dia a dia. Assim, a autora acredita que somente dessa maneira é possível analisar a sociedade de uma forma crítica e ética (2006, p. 82).

Em sua obra, é importante ressaltar os principais aspectos de conflito na leitura da literatura. Em primeiro lugar, pode-se começar pela crença ingênua de que apenas críticos e intelectuais, devido as suas instruções, são os únicos capazes de definir a literariedade de um texto a partir de suas características formais e de elaboração (2006, p. 99). Depois tem-se a questão de a escola adotar somente essa visão intelectual e deixar de lado o gosto individual comum (2006, pp. 109-110).

Essa falta de incentivo pelo gosto pessoal, segundo a autora, pretende formar leitores literários baseados no currículo escolar, e não no seu “currículo” individual, pessoal. Consequentemente, se existe alguma rejeição por parte dos alunos aos livros escolhidos pela escolha, os próprios estudantes são rotulados de imaturos, por não terem capacidade de ler essas obras, ou de alienados por ficarem só nos best-sellers (p. 110). Por fim, a autora afirma: “Não estou propondo que se abandone o texto literário canônico, e sim que se garanta espaço para a diversidade de textos e de leituras; que se garanta o espaço do outro” (2006, p. 111).

Ainda sobre essa visão de que a escola impõe apenas a visão intelectual, e deixa de investir no gosto pessoal dos alunos, Rildo Cosson aponta, em seu livro “Paradigmas do Ensino da Literatura”, que, nesse novo paradigma que está sendo desenvolvido para o ensino da literatura, é importante que os professores escolham textos a serem trabalhados de uma forma delicada, a fim de que os alunos se sintam próximos da temática, uma vez que os alunos preferem gêneros como fantasia e aventura a cânones e clássicos da

literatura. Contudo, há algumas divergências na hora de estabelecer esse método.

A primeira trata-se de ler cultura em massa. É comum encontrar professores que falem com certeza de que os alunos têm que ler aquilo de que eles, estudantes, gostam, pois pelo menos dessa forma eles praticam a leitura. Então, não importa o gênero, contanto que exerçam os seus respectivos papéis de leitores. E a escola, por outro lado, impõe, sem nenhum critério, um número mínimo de leituras a serem realizadas. Essa prática de quantidade, de acordo com a escola, automaticamente, levaria os próprios alunos a procurar outras leituras, finalizando nos cânones, em outras palavras, qualidade (2020, p.168).

Seguindo esse raciocínio, a leitura de textos de cultura de massa também poderia ser utilizada como uma etapa de desenvolvimento da habilidade leitora até chegar no estágio final, que é a leitura de cânones. Porém, essa prática pode levar à superficialidade do trabalho com a literatura, pois perde-se tempo, que já é escasso para as aulas da disciplina, podendo levar à negação da experiência da literatura tradicional, pois as obras de cultura de massa são postas como sem qualidade para serem trabalhadas em sala de aula. (2020, p. 170). Por fim, outro aspecto que tenta aproximar o aluno do texto é o estabelecimento de obras de acordo com a faixa etária ou a capacidade cognitiva. Além de encaixá-los em padrões de leitores e livros, isso também limita o leitor a outras variedades do texto (2020, p. 148).

O acesso a essas obras literárias nem sempre é fácil. São sugeridas adaptações que tentam facilitar a leitura para o aluno. O professor, no caso, precisa ser cauteloso ao escolher de acordo com a qualidade literária (2020, p. 170, 171). Entretanto, quando não há acesso para essas ferramentas, os docentes utilizam outros gêneros para que possam ser fáceis de serem adquiridos e lidos pelas crianças (2006, p.19). Logo, a escola argumenta que, no mundo contemporâneo, há uma certa multiplicidade de textos que também devem ser considerados, recusando, assim, o espaço para a literatura (2006, p.12).

Além disso, quando ocorrem aulas de literatura, o caminho a ser percorrido é o que está levando as escolas a falharem nesse cenário. A começar pelo ensino fundamental, em que as práticas de leitura se iniciam efetivamente. São interpretações textuais advindas de texto incompletos, resumos, fichas de leitura, que têm como linha de chegada recontar a história ou comentar o poema com as próprias palavras. Seguindo para o ensino médio, são encontradas as aulas explicitamente informativas, nas quais a biografia dos autores, características das escolas literárias e obras são

organizadas de modo incompreensível (2006, p.22), apenas com o destino de “é necessário para o vestibular”. Dessa forma, a leitura de fragmentos literários não forma leitores, de acordo com a citação de Regina Zilberman por Rildo Cosson em “Círculos de Leitura e Letramento Literário” (2014, p.13)

Os alunos, dentro das escolas, não têm a chance de ler uma obra em sua íntegra (2006, p.22). O processo de leitura, quando realizado, passa por diversas ferramentas de interpretação que são aprendidas na escola (2006, p. 26), portanto, se não acontece a leitura da obra por completo, conseqüentemente os alunos estão fadados a não conseguirem compreender esses tipos de texto dentro ou fora da escola. O desenvolvimento da leitura está diretamente relacionado ao modo como a instituição ensina a ler (2006, p. 26). Arelado a esse cenário, a escola também pressupõe que o ato de ler é solitário. Entretanto, Cosson afirma que “Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro.”. Em outras palavras, é necessário o contato do leitor com o texto íntegro, e que esse leitor também tenha um conhecimento de mundo para ser aplicado durante a leitura na escola, a fim de se estabelecer relações de sentido entre os diversos contextos.

Essa ideia de que a leitura literária é uma atividade individual traz outros pontos negativos em suas práticas, como o pensamento de que é impossível se expressar através da literatura, pois ela é intraduzível. O argumento é posto da seguinte forma: a análise literária não deve ser realizada, pois “destruiria a magia e a beleza da obra ao revelar seus mecanismos de construção” (2006, p. 28), ou seja, a palavra poética, expressão dada pelo autor, serve para que se possa contemplar, e não contestar. A partir dessa constatação, todos os alunos que passaram as aulas de literatura preenchendo fichas de leitura terão dificuldades para admirar uma obra literária mais complexa em decorrência das argumentações citadas.

Para se estabelecer um processo de análise literária, é necessário que seja efetivada uma leitura antes. O ato de ler consiste em dois procedimentos que são extremamente importantes para a leitura se dar de modo eficaz. Em seu livro “Letramento Literário: teoria e prática”, Cosson cita uma síntese proposta por Vilson J. Leffa em “Perspectivas no Estudo da Leitura: texto, leitor e interação social”, que diz que “ler é um processo de extração do sentido que está no texto.” (2006, p.39). Essa extração a que os autores se referem passa por dois níveis: o das letras e palavras na superfície do texto e o do significado do texto. Esses dois recursos juntos resultam na leitura.

Entretanto, os problemas se encontram no processo de decodificação das letras e palavras, pois, se há dificuldade no primeiro nível, certamente não será possível chegar ao segundo. Contudo, críticos argumentam que a leitura não se limita apenas à decodificação, e não depende apenas do texto.

De modo geral, a leitura de literatura era considerada uma tradição, uma vez que era aplicada pelos gregos como “uso pedagógico” a fim de ser um processo educativo, no qual o primeiro ponto era manusear os textos literários com o propósito de acesso à escrita. Cosson afirma que já não faz mais tanto sentido centralizá-la, devido às novas manifestações de cultura. Manter isso seria um ato anacrônico (2014, p.14;15). Nesse cenário de mudanças, vive-se em um tempo em que a sociedade já não dispõe de tempo livre para dedicar à leitura. De um modo alternativo, a literatura é mantida como fonte ou referência, pois essa ausência de tempo para contemplar ou privilegiar uma obra faz com que as leituras sejam precárias de integridade, restando fragmentos em citações ou apenas referências (2014, p. 21)

Em suma, é necessário lembrar que o ato de ler está diretamente relacionado a um fator de inclusão social. Isso ocorre devido ao fato de que a cultura se reflete na escrita e, uma vez que o indivíduo não dispõe de acesso à leitura e à escrita, ele viverá marginalizado pela sociedade e não terá acesso a tudo que por ela é oferecido (2014, p.33), em outras palavras, não será dada a ele a oportunidade de apropriação para que possa entender os sentidos do mundo (2014, p.25). A literatura faz parte da herança cultural e “não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la.” (2006, p.34). Portanto, a escola é o principal órgão responsável por essas práticas sociais, com a leitura e o letramento literário (2006, p.23), ou seja, por meio da “escolarização da literatura” (2006, p.12).

Conclusão

Após as diversas leituras e análises, é possível perceber que os problemas do ensino da literatura dentro das escolas são de origem histórico-político-social. Em síntese, decorrem dos seguintes fatores: de professores que ainda não sabem lidar com diferentes contextos sociais, que possuem dificuldades em trabalhar com textos cânones, que querem adotar os novos paradigmas para o ensino, mas possuem impasses na hora de escolher os textos certos para aproximar os alunos da leitura; da falta de incentivo da própria escola e dos materiais didáticos, como obras literárias em quantidades significativas para que todos os

alunos tenham a possibilidade de ler; da ausência de infraestrutura para o acesso aos livros; por fim, das aulas de literatura ministradas com metodologias retrógradas, que não estimulam o aluno a querer se adentrar ao universo de obras clássicas.

Portanto, o letramento literário deixou de ser uma decodificação de textos e passou a ser uma nova leitura de mundo. Consigo, traz a percepção e a criação de novos sentidos, a sabedoria de utilizar informações previamente armazenadas sobre um determinado assunto. Não se trata apenas de ler, mas de inferir, criticar, hipotetizar, intertextualizar, mostrar um ponto de vista. É importante também frisar que o letramento literário aborda o contexto dos mais diversos alunos, sendo esse fato um aspecto relevante para entender a sociedade que está a sua volta, e levar os alunos a participarem e serem incluídos nas práticas sociais de suas respectivas comunidades. Tudo isso em prol de formar alunos que estejam aptos para ler o mundo, em suas diversas linguagens, especialmente dentro de um texto, e posteriormente, aqueles de maiores prestígios sociais.

Referências

ABREU, Márcia. **Cultura letrada, literatura e leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. PDE: PROVA BRASIL **Plano de desenvolvimento da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (INEP), 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf. Acesso: 27 mai. 2019.

_____. MEC. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)**. Press Kit com informações essenciais sobre a Avaliação, os destaques da edição e o acesso aos resultados do Brasil, Unidades da Federação, Municípios e Escolas. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/presskit_saeb2017.pdf. Acesso: 27 mai. 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

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

COSSON, Rildo. **Paradigmas no ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: [s. n.], 2015. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Pesquisa_Retratos_da_

Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf. Acesso em: 27
mai. 2020.

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