

LETRAMENTO LITERÁRIO: A INFLUÊNCIA DOS TEXTOS LITERÁRIOS NA FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL DOS ALUNOS

LITERARY LITERACY: THE INFLUENCE OF LITERARY TEXTS ON THE SOCIOCULTURAL EDUCATION OF STUDENTS

João Otávio Sousa 1
Kléber Aparecido da Silva 2

Resumo: O presente artigo visa apresentar as contribuições do letramento literário para a formação escolar e cidadã dos alunos do segundo ano do ensino médio. Este processo buscou desenvolver e aprimorar as habilidades de escrita dos participantes. Embora já existam estudos que contemplem as contribuições do letramento literário na formação escolar do aluno, ainda enxergamos uma lacuna no que diz respeito ao incentivo do professor e ao interesse do aluno no que tange às produções de textos literários. Portanto, este trabalho busca compreender essa lacuna, bem como apresentar uma proposta que possa mitigar esse desinteresse pela produção de texto literário. Constitui o escopo teórico desta discussão Candido (1988), Freire (1989), Kleiman (2005), Rocha (2006), Zappone (2007, 2008), Cosson (2021), dentre outros pensadores.

Palavras-chave: Letramento Literário. Leitura Literária. Oficina de Escrita Literária. Conto.

Abstract: This article aims to present the contributions of literary literacy, promoted through a literary writing workshop, to the academic and civic education of second-year high school students. This process sought to develop and improve the participants' writing skills. Although there are already studies that consider the contributions of literary literacy to the student's academic training, we still see a gap in terms of teacher encouragement as well as student interest in the production of literary texts. Therefore, this work aims to understand this gap as well as present a proposal that can mitigate this lack of interest in the production of literary texts. The theoretical scope of this discussion constitutes Candido (1988), Freire (1989), Kleiman (2005), Rocha (2006), Zappone (2007, 2008), Cosson (2021), and other thinkers.

Keywords: Literary Literacy. Literary Reading. Literary Writing Workshop. Tale.

- 1 Graduado em Letras (pela UNIP), Especialista em Língua Portuguesa e Literatura em Contexto Escolar (pela UNIP), Especialista em Gestão Escolar (pela UNAR) e Mestre em Linguística (pela UnB). Atualmente é Professor de Língua Portuguesa no colégio Seriös. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7578305853426317>. E-mail: joao.otavio@edu.se.df.go.br
- 2 Pós doutor em Linguística Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) E Mestre em Linguística pela UNICAMP. Atualmente, é professor associado 3 do Curso de Letras (Português do Brasil como Segunda Língua) e do Curso de Relações Internacionais e é pesquisador/professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística e em Relações Internacionais da Universidade de Brasília e também do Programa de Pós-Graduação em Letras. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5411877784984041>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7815-7767>. Email: kleberaparecidodasilva@gmail.com

Introdução

A escrita é de fundamental importância para a comunicação e para a (re)organização de ideias, informações e conhecimentos. É uma habilidade importante para o desenvolvimento pessoal e profissional. A sociedade está inserida em contextos de práticas de escrita desde o nascimento, quando ocorre o registro civil, até a morte, quando se faz necessária a certidão de óbito. Dito isso, é possível notar que os contextos de utilização da escrita permeiam toda a nossa existência. Este artigo emerge neste contexto de escrita como ferramenta social e cultural, envolvendo práticas escritas de alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola particular do Distrito Federal (DF).

Diante disso, a escrita não será abordada de forma isolada ou independente, mas sim atrelada à literatura. Para Cosson (2021), a disciplina da literatura vem passando por questionamentos, chegando inclusive a ser cogitada uma unificação com a disciplina de história. Trabalhar essa disciplina nas salas de aula não tem sido uma tarefa fácil. A fim de que o educando encontre sentido na literatura, cabe ao professor, segundo Cosson (2021), contextualizar os textos literários com a realidade dos alunos. Sendo assim, faz-se necessário envolver os educandos em práticas de letramento literário, ressignificando as práticas que pressionam as atividades de escrita literária.

Com o objetivo de criar um ambiente propício ao desenvolvimento do letramento literário, foi planejada uma oficina literária focada na produção de contos. A proposta visou sensibilizar os alunos sobre a relevância da leitura de textos literários, além de identificar o letramento literário nas produções textuais dos participantes, com a intenção de promover sua publicação. O estudo abrange a produção dos contos pelos alunos, precedida por atividades de leitura e análise, com o intuito de preparar os textos para a publicação.

Ademais, consideramos que essas práticas de letramento literário transcendem os contextos extraescolares, sendo necessário o seu estímulo. Nessa perspectiva, Rocha (2006) afirma que a formação global do educando deve incluir, “além do desenvolvimento linguístico-comunicativo, o desenvolvimento de atitudes e a construção de valores.” (Rocha, 2006, p. 18). Esta formação global proposta por Rocha (2006) vai ao encontro da proposta da oficina, uma vez que esta busca levar o aluno a dialogar com os textos literários e, a partir de então, estimular a escrita literária por meio do gênero conto.

Diante do exposto, este artigo teve como objetivo analisar sobre a contribuição da oficina de escrita literária para o letramento literário, enfatizando seu papel na promoção da participação ativa dos alunos na produção de textos. Para alcançar esse objetivo, o estudo definiu como meta específica: analisar as contribuições da leitura e da escrita para a construção desse letramento.

Contextualização da experiência

A oficina de escrita literária surgiu a partir de reflexões realizadas em 2021, motivadas pelas respostas dos alunos durante uma atividade de redação no primeiro ano do ensino médio, na qual lhes foi solicitado que produzissem uma resenha crítica da última obra literária lida. Trata-se de uma escola da rede privada de ensino e localizada em Ceilândia, região administrativa¹ do Distrito Federal (DF). A faixa etária dos estudantes variava entre 15 e 16 anos.

O que inicialmente parecia uma tarefa simples revelou-se desafiador. Após a solicitação da atividade, os alunos apresentaram algumas ponderações, expressas nas seguintes falas:

- “Professor, eu não lembro qual foi a última obra que eu li”.
- “Pode ser sobre séries? O último livro que eu li foi aos 9 anos”.
- “Eu li um livro, mas não me lembro o nome dele, e a história, eu lembro vagamente”.
- “Professor, ler obrigado é muito ruim, a gente busca resumo ou vídeos e faz as atividades que os professores pedem”.

¹ O DF, diferentemente dos outros estados que são divididos por cidades e/ou bairros, encontra-se dividido em regiões administrativas, sendo Ceilândia uma delas.

Todos esses relatos suscitaram reflexões sobre a relevância da leitura literária na vida dos educandos, levando também ao questionamento da prática docente. Mais da metade do ano letivo havia passado e o interesse pela leitura literária não fora despertado em muitos. Sendo assim, o foco da aula foi alterado, a fim de que houvesse tempo para se pensar em uma maneira eficaz para despertar o interesse pela leitura literária, visto que ela se faz necessária, em nosso contexto escolar, principalmente na disciplina de língua portuguesa (LP).

Trabalhar literatura nas escolas, principalmente quando não se tem um professor específico para isso, pode contribuir para um apagamento desta matéria. Cosson (2018) relata que, em um encontro de professores e alunos de pós-graduação da área de letras, ouviu o comentário de que as imagens são mais importantes do que as palavras e que a literatura, com seus romances e poemas, deveria ser substituída como objeto de estudo por filmes, telenovelas e outros artefatos mais significativos culturalmente.

A perceber pelos relatos trazidos, infere-se que o interesse literário, por parte do alunado, não está em um de seus melhores momentos. É intrigante a necessidade de se trazer a importância de um gênero em detrimento de outro, visto que todos os gêneros possuem a sua importância e não há a necessidade de anularmos a literatura a fim de trabalharmos filmes e/ou cenas de telenovelas. Ao professor, cabe contextualizar e articular todos estes gêneros bem como suas transposições midiáticas. Entretanto, parece não haver um consenso por parte dos docentes, conforme Cosson (2021, p.20) “Para muitos professores e estudiosos da área de letras, a literatura só se mantém na escola por força de tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI.”

A literatura, em toda a sua completude, não pode simplesmente ser substituída. Candido (1988) nos informa que essa disciplina deveria ser vista como um direito básico do cidadão assim como saúde e lazer. Compactuamos com o autor e percebemos a necessidade de uma ênfase maior nos âmbitos escolares. Nessa lógica, um déficit na leitura literária seria como retirar um direito básico do aluno. A literatura dialoga com a realidade, provoca reflexão, ajuda na construção de identidade, comove, denuncia ou emociona o leitor – se os textos literários são trabalhados de uma forma que o aluno não compreenda essas dimensões, retira-se do aluno uma parte de sua formação cidadã.

Ao ler uma obra literária, o leitor é imerso em uma realidade distinta, construída pela ficção. Hansen (2005), Zappone (2008) e Colomer (2003) entendem a literatura a partir de sua natureza ficcional. Hansen (2005) amplia essa perspectiva, considerando literárias todas as formas ficcionais, independentemente do gênero ou propósito, desde que possuam uma função estética e lúdica. Esse universo desconhecido é capaz de despertar as mais variadas sensações.

Ademais, quando imerso em uma história literária, o leitor torna-se suscetível à capacidade de se colocar no lugar do outro, pois, ao se conectar com diferentes realidades, é natural identificar-se com os personagens, celebrar suas conquistas ao longo da narrativa e até mesmo sofrer com suas perdas. Dito de outro modo, em um texto literário, o leitor é levado a participar da obra ou a se introjetar nela, isso implica dizer que a literatura nos torna seres empáticos. Desenvolver a habilidade de nos colocarmos no lugar do outro constitui um exercício de cidadania, que pode ser promovido, principalmente, pela literatura.

As declarações dos alunos do primeiro ano, quando a atividade foi solicitada, apenas reforçam o discurso apresentado pelos professores e pós-graduandos da área de Letras no evento mencionado por Cosson (2018). A leitura literária trabalhada de uma maneira descontextualizada, ou seja, fora da realidade do aluno propicia esse apagamento da literatura nas escolas. Conforme Freire (1989), a leitura de mundo precede a leitura da palavra, portanto é necessário levar em consideração o contexto dos estudantes a fim de que haja sentido na aprendizagem. Trabalhar um cânone, sem uma contextualização com a realidade vivida pelos estudantes, acaba por invalidar a obra e conseqüentemente as várias possibilidades de ingresso no imaginário do leitor.

Contexto da oficina literária

Para entender, de uma maneira mais acurada, o cenário em que nos encontrávamos,

dias depois, nessa mesma turma, foi aplicado um questionário indicado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que consistia na identificação de práticas letradas dos estudantes do ensino médio. Além disso, também foi aplicado um outro de nossa autoria, a fim de identificar que tipo de leitura mais agradava os alunos. A partir da realidade mapeada, através das respostas obtidas nos questionários, sentimos a necessidade de (re)pensar sobre como incorporar ao ensino da leitura/letramento na escola, outras formas de ler, a fim de que se consiga uma aprendizagem significativa², uma vez que a escola *locus* instiga que o professor trabalhe com esta metodologia. Além disso, compactuamos com a definição feita por Ausubel (1963) e replicada por Moreira (2010) ao afirmar que

a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (Moreira, 2010, p. 2).

A definição de Ausubel (1963) *apud* Moreira (2010) vai de acordo com o que hoje conhecemos como letramento, o que diferencia é que Ausubel (1963) não necessariamente envolvia o contexto de leitura e escrita. Conforme Kleiman (2005), os estudos sobre letramento são relativamente novos e o conceito que mais se aproximava ao do letramento seria o de alfabetização, mas este é muito limitado, ou seja, não contempla as dimensões culturais e ideológicas das práticas que envolvem o ensino e aprendizagem da escrita e seus impactos. Letramento é “um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar” (KLEIMAN, 2005, p. 5).

Kleiman (2005) nos informa que mesmo Freire não tendo usado o termo letramento, o conceito freireano sobre alfabetização é muito próximo à definição de letramento. Compactuando com essa ideia, alguns pesquisadores do Grupo de Estudos Críticos Avançado em Linguagens (GECAL)³, em estudos mais recentes, nos apresentam a seguinte visão:

O estudo sobre os letramentos, definidos, aqui, a partir da década de 70, à luz do pensamento freireano, principia a educação crítica e visa à formação ética e emancipatória. E, embora o termo letramentos não tenha sido mencionado por Freire (1987), em suas obras ou discursos, acreditamos que a práxis educativa, apontada pelo filósofo da educação, sinaliza a promoção dos estudantes, compreensão que mais tarde, década de 90, denominou-se letramentos críticos (Costa; Faria; Nunes; Silva, 2021, p. 18).

Conforme citado acima pelos autores, fica evidente a contribuição do patrono da educação para que os estudos sobre as aprendizagens pudessem avançar. Freire (1987) via a alfabetização como uma prática sociocultural da língua escrita, em constante transformação ao longo do tempo, de acordo com as épocas e os indivíduos que a utilizam, podendo também ter um caráter libertador. [...]. “A escrita passou do domínio de uns poucos para um saber universal direito de todos” (Kleiman, 2005, p. 19-20).

Sendo a educação uma prática sociocultural, é fundamental envolver os alunos em práticas

² A teoria da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel, destaca a importância da aquisição de significados (conceitos) como a forma mais relevante de aprendizado para os seres humanos. Dito isso, a aprendizagem significativa precisa fazer uma lógica para o aluno, é necessário que ele entenda a aplicabilidade daquilo que está sendo estudado, do contrário, aquilo se tornará uma aprendizagem mecânica.

³ Grupo de estudos criado em 2012, que, dois anos depois, já obteve certificação junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O grupo é formado por pesquisadores linguistas de diferentes universidades do Brasil, sob a liderança do professor Kleber Silva da Universidade de Brasília (UnB). Entre as várias contribuições para o campo da linguística aplicada crítica (LAC), destacam-se a coordenação e a elaboração de séries e de dossiês temáticos em publicações na área de linguagens do Brasil e do exterior. As reuniões ocorrem quinzenalmente e promovem discussões relacionadas à educação com ênfase no Sul Global. Atualmente, além da própria UnB e do CNPq, o GECAL conta com o apoio e reconhecimento da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

de letramento, sempre considerando, como destacado por Freire (1989), que o aluno já possui uma leitura de mundo, a qual deve ser reconhecida e valorizada no processo educativo. Pensando nisso, o questionário, apresenta-se como um ponto de partida a fim de que consiga mapear a realidade local. Conforme Silva (2020), as informações coletadas por intermédio de um questionário irão indicar conhecimentos prévios dos estudantes bem como revelará uma aptidão/competência no que diz respeito às práticas letradas. Além disso, as informações coletadas “contribuirão com a organização do processo de ensino e aprendizagem conforme as situações identificadas” (Silva, 2020, p.12).

A relevância do letramento no contexto de uma oficina literária

As respostas ao questionário 1 (CAPES), revelaram que a maior parte dos alunos não demonstra interesse pela leitura literária, não recorda o título da última obra lida e não possui o hábito de ler. Esse dado contradiz outra informação, que indica que a maioria desses estudantes recebe incentivo dos pais em casa.

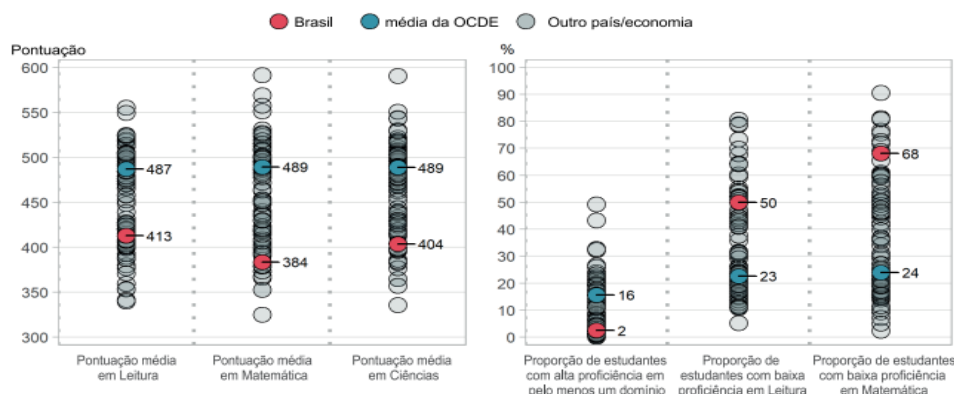
Mapear essa realidade requer implicações maiores. É necessário entender as variáveis que estão por trás destes discursos dos educandos. Para isso, fez-se necessário compreender o contexto em que esta pesquisa se desenvolveu. Mesmo sendo uma escola particular, é necessário considerar outras variáveis. Dito isso, em uma perspectiva mais ampla, os estudantes no Brasil, conforme os indicadores divulgados pelo *Programme for International Student Assessment (Pisa)*⁴, encontram-se abaixo da média dos outros países no que diz respeito à leitura. Vale frisar que o Pisa possui como objetivo a geração de indicadores para debater a excelência educacional entre os países participantes, a fim de apoiar aperfeiçoamentos nas políticas de educação básica. A avaliação busca determinar a eficácia das escolas em preparar os jovens para atuarem como cidadãos na sociedade atual. Infelizmente, os alunos não apresentaram uma proficiência satisfatória no que diz respeito à leitura, muitos conseguem ler textos, entretanto não compreendem a essência do que foi lido. Conforme os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em dezembro de 2019, é possível identificar uma lacuna na área da leitura, o aluno não consegue avançar e progredir, sua subjetividade encontra-se comprometida.

O último Pisa, que deveria ocorrer em 2021, acabou acontecendo em 2022, por consequência das dificuldades enfrentadas em virtude da pandemia, segundo nota divulgada pelo site do INEP. Os países-membros e associados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁵ optaram também por adiar o Pisa de 2024 para 2025. Por este motivo, apresentam-se no gráfico 1, os dados de 2018, visto que, até o presente momento, os resultados de 2022 ainda não foram divulgados pelo INEP.

4 O Pisa é um estudo trienal, conduzido com estudantes de 15 anos de idade em determinados países, buscando verificar o que é chamado de letramento em Leitura, Matemática e Ciências. A avaliação além de se concentrar nas três áreas sempre apresenta também um domínio inovador – em 2018, o domínio inovador foi a Competência Global –, bem como no bem-estar dos estudantes. Vale ressaltar que o programa é coordenado pela OCDE e que cada país possui uma coordenação nacional, no caso do Brasil, o órgão responsável é o Inep.

5 A Organização permite a troca de informações e alinhamento de políticas entre os países-membro com o objetivo de potencializar o crescimento econômico e contribuir para o desenvolvimento de todos os participantes, tornando-se um importante ator na busca de soluções de políticas públicas em um mundo globalizado.

Gráfico 1. Resumo do desempenho em Leitura, Matemática e Ciências



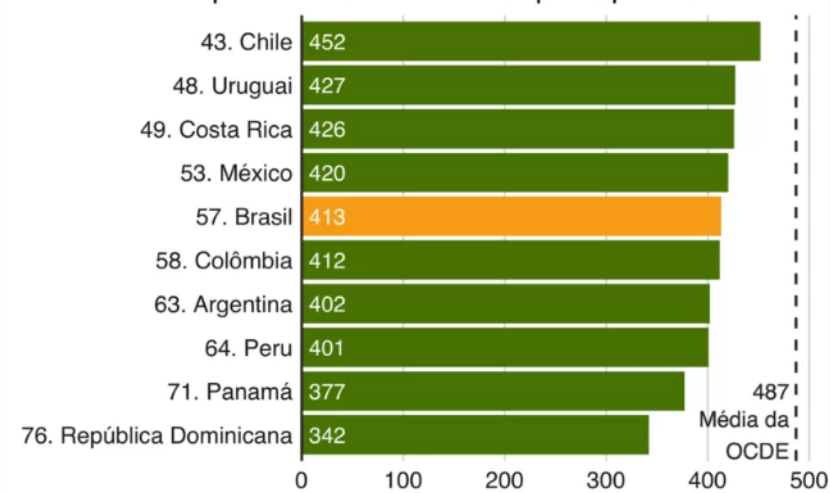
Nota: São apresentados somente países e economias com dados disponíveis.
 Fonte: OCDE, Base de dados Pisa 2018, Tabelas I.1 e I.10.1.

Fonte: OCDE (2018).

Mesmo o gráfico apresentando informações referentes à matemática e a ciências, direcionaremos o olhar ao que diz respeito à leitura. Conforme os dados acima, os estudantes brasileiros pontuaram 413 em leitura, seis pontos acima do exame anterior, realizado em 2015. O relatório da OCDE, representado no gráfico 2, ainda não consegue visualizar este progresso como algo significativo e acredita que tal resultado não necessariamente configura uma tendência de alta.

Gráfico 2. Classificação no critério leitura dos países latino-americanos participantes do Pisa

Resultados dos países latino-americanos participantes



Fonte: OCDE

Fonte: OCDE (2018).

No Brasil, 50% dos estudantes atingiram pelo menos o nível 2 de proficiência em leitura (média da OCDE: 77%). Estes estudantes conseguem, no mínimo, identificar a ideia principal em um texto de extensão moderada, encontrar informações baseadas em critérios explícitos, embora às vezes complexos, e refletir sobre o propósito e a forma dos textos quando explicitamente instruídos a fazê-lo.

O Brasil alcançou o 57º lugar no ranking mundial de um total de 79 países, ficando assim com uma pontuação abaixo da média dos países da OCDE. Esses resultados são reflexos de problemas estruturais no sistema educacional brasileiro. A Educação⁶, ainda não tem sido tratada como

6 Optamos pelo termo com a letra “E” maiúscula para que fique claro o sentido da palavra

prioridade, o que pode ser justificado pelo panorama apresentado.

Em uma esfera mais específica, a escola está localizada no DF, na Região Administrativa (RA) ⁷de Ceilândia, a qual o governo dos Estados Unidos (EUA) já chegou a citar em seu site oficial, conforme se evidencia na figura 1.

Figura 1. Alerta americano⁸

Brasília's Administrative Regions (commonly known as "Satellite Cities") – Level 4: Do Not Travel

Without advance approval from security officials, U.S. government personnel are not permitted to travel to Brasília's Administrative Regions of Ceilandia, Santa Maria, Sao Sebastiao, and Paranoa between the hours of 6:00 p.m. and 6:00 a.m. (non-daylight hours) due to crime.

Fonte: Embassy of the United States (2020).

O nosso intuito não é discutir toda a problemática que há neste excerto, pois existem várias, ater-nos-emos apenas à visão apresentada sobre as RA's citadas de Brasília e, mais especificamente, da Ceilândia, já que os dados para este artigo decorrem deste *locus*.

Ceilândia é vista, de uma maneira geral, como uma cidade perigosa; este estereótipo se fortalece mais ainda com um alerta destes emitido pelo governo americano. Os EUA são considerados a maior potência do mundo, ou seja, há uma relação de poder que é exercida por este país sobre outros.

Os Estados Unidos são a principal potência econômica e política do mundo, com interesses globais e um alcance sem comparações no cenário internacional. O Produto Interno Bruto americano representa quase um quarto da economia global, e seu orçamento militar é quase o mesmo que os gastos de todos os outros países somados (BBC News Brasil, 2021).

Essa potência mundial, ao tornar pública uma nota com este conteúdo, acaba não apenas orientando seus funcionários, mas sim, causando um alarde às outras pessoas que talvez estivessem interessadas em conhecer Brasília e suas RA's.

A Oficina de Escrita Literária surge, portanto, com o intuito de mitigar as problemáticas que envolvem os discursos destes alunos do primeiro ano, e provar que é possível promover a literatura em regiões periféricas, como é o caso de Ceilândia. O projeto foi idealizado e elaborado no final do ano letivo de 2021. Neste mesmo ano, foi entregue à equipe diretiva a qual permitiu que houvesse sua implementação no contraturno do ano seguinte, através de encontros semanais e o gênero escolhido para ser trabalhado foi o conto.

A oficina

O primeiro encontro ocorreu no dia 10/05/2022 e contou com a presença de 20 alunos. Houve uma organização em círculos a fim de que os alunos não enxergassem aquele momento

⁷ O Distrito Federal (DF) possui uma organização administrativa diferente da maioria dos estados brasileiros. Enquanto os estados são divididos em municípios, o DF é composto por Regiões Administrativas (RAs), que funcionam como bairros ou cidades, mas sem autonomia política e administrativa própria.

⁸ Tradução: "Regiões Administrativas de Brasília (comumente conhecidas como "Cidades Satélites") – Nível 4: Não Viajar - Sem a aprovação prévia das autoridades de segurança, o pessoal do governo dos Estados Unidos não está autorizado a viajar para as Regiões Administrativas de Ceilândia, Santa Maria, São Sebastião e Paranoá, em Brasília, entre as 18h e 6h (fora do horário diurno) devido ao crime.

como uma aula, tampouco a um modelo tradicional de ensino. Ressaltamos que nenhuma participação era obrigatória, tampouco valia nota em alguma disciplina. Nesta primeira reunião, foram apresentados aos participantes as motivações que levaram a elaboração desta oficina. Nosso objetivo era concretizar um livro literário que pudesse ser apreciado pelos estudantes nas disciplinas de literatura do ensino fundamental (Anos Finais) e do Ensino Médio. Para o primeiro dia, selecionamos dois contos de Lygia Fagundes Telles⁹ (LFT), O primeiro foi A Caçada, o segundo, Venha Ver o Pôr do Sol. A escolha da escritora foi motivada pela admiração que temos por suas obras. Além disso, há uma citação de LFT que se tornou um marco para nós. Em uma entrevista concedida a Clarice Lispector, posteriormente publicada no livro *Entrevistas* (2007), Lygia Fagundes afirma: “leia-me enquanto estou quente”. Esta citação foi escolhida como a frase de abertura da oficina de escrita literária. LFT era uma das poucas autoras que ainda estudávamos enquanto viva, ou seja, enquanto estava “quente”. Essa mesma proposta desejamos para nossos alunos: que sejam lidos enquanto estão quentes.

Oferecer ao aluno a oportunidade de publicar um livro torna-o protagonista do processo, alinhando-se ao que foi mencionado por LFT: essas obras serão lidas enquanto os alunos ainda estiverem “quentes”. Além disso, valorizar a obra de um colega como objeto de estudo confere ao estudante o protagonismo previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, oferecer ao aluno um ambiente de contato com autores e obras literárias, incentivando-o a produzir textos que serão compartilhados e apreciados por colegas, dentro ou fora da oficina, revela-se uma estratégia para estimular novos escritores.

Conforme afirmam Bordini e Aguiar (1988) o professor deve partir de textos que são mais próximos de seus alunos.

O primeiro passo para a formação do hábito da leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele [...] A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o conseqüente desencadeamento do ato de ler (Bordini; Aguiar, 1988, p. 18).

Seguindo a mesma ideia, Cosson (2014), também afirma que

Crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura (Cosson, 2014, p.35).

Essa proximidade à realidade do leitor é necessária para que o aluno desperte o interesse pela leitura, já que, ao lermos um texto literário, conhecemos diversas realidades, identificamo-nos com determinados personagens, logo vibramos com as conquistas destes, também sofremos com as perdas em suas trajetórias, isto é, o leitor é levado a participar da obra ou a se introjetar nela. Dito de outro modo, a leitura literária é também responsável pelo desenvolvimento da criticidade, e a empatia. Desenvolver a habilidade de nos colocarmos no lugar do outro constitui um exercício de cidadania, que pode ser promovido, principalmente, pela literatura.

Inicialmente, foi preciso que o aluno estabelecesse uma relação com os contos lidos, permitindo-se refletir sobre as temáticas abordadas, associando-as aos seus conhecimentos prévios intertextuais. Posteriormente, as características do gênero conto foram trabalhadas, a fim de que os alunos se sentissem confiantes e com aptidão para suas produções pessoais. Conforme Piglia (2001), o conto possui um caráter duplo, sempre nos contará duas histórias (uma visível e outra secreta), ou seja, a habilidade do contista é individual e caberá a ele explicitar ou deixar de uma maneira mais implícita determinadas informações.

Após leituras e discussões da obra lida, a fim de instigar a subjetividade dos alunos,

9 A escolha pela autora não representa uma limitação, pois, se necessário, poderíamos explorar outros escritores. LFT (1923-2022) foi uma escritora brasileira reconhecida como uma das principais representantes do movimento Pós-Modernista. Ela foi membro da Academia Paulista de Letras, da Academia Brasileira de Letras e da Academia de Ciências de Lisboa.

elaboramos um esquema de questionamentos para ser respondido após a leitura dos contos, incluindo: i) Explicar a compreensão do texto ii) Refletir sobre a relação entre o conto (ficção) e a realidade, questionando se as temáticas abordadas ainda representam dilemas atuais; iii) Identificar se algum integrante da oficina se reconhecia na realidade apresentada; iv) Destacar os momentos subjetivos que possibilitam diferentes interpretações; v) Apontar os elementos que classificam o texto como pertencente ao gênero conto; vi) Identificar as características que tornam o texto literário, considerando elementos e/ou metáforas presentes.

Escrever nem sempre é uma tarefa fácil, pois exige inspiração e criatividade. Para que os alunos não se sentissem pressionados a produzir apenas durante as oficinas, foi permitido que escrevessem em diferentes ambientes, incluindo outros espaços da instituição.

Diante disso, tivemos o primeiro conto autoral, apresentado pela aluna-autora em 14/06/2022. O texto foi desenvolvido a partir das reflexões e debates do grupo. A estudante revelou que já possuía uma ideia inicial, e a oficina potencializou sua criatividade, motivando-a a compartilhar seu conto para leitura e discussão com os colegas. O conto recebe o nome de “Fragmentos de Azul”. Após a leitura, propus, aos alunos, os mesmos questionamentos citados anteriormente, os quais foram facilmente respondidos pelo grupo. No encontro seguinte, esta mesma aluna trouxe novamente o seu conto, dessa vez com algumas alterações que ela julgou necessárias após os debates com os colegas em nossa reunião, dessa vez, houve uma alteração no desfecho e a inserção de outras pistas a fim de que houvesse uma maior exploração do imaginário.

O segundo conto foi apresentado por outra aluna. É importante destacar que, anteriormente, essa mesma estudante havia relatado estar sem criatividade e não se sentir capaz de produzir um conto, especialmente para ser debatido entre os colegas. Diante dessa colocação, o grupo a desafiou a criar um conto autoral, incentivando-a com falas como: i) todos nós passaremos por esta etapa, ii) todos nós, que cá estamos, conseguiremos, iii) pode trazê-lo incompleto que discutiremos juntos. Esta aluna encorajada pelos colegas, sentiu-se confiante e trouxe o seu conto intitulado A Saudade. A temática gira em torno das dificuldades em lidar com a perda de um ente, no caso a protagonista, perdeu o seu esposo em um acidente. A narrativa aborda uma temática social e atual, que pode refletir experiências vividas por alguns participantes do grupo, especialmente no que diz respeito ao luto e à necessidade de aprender a lidar com essa realidade.

É válido informar que o nosso papel, nesse processo, consistia em estimular a criatividade dos alunos por meio de perguntas previamente elaboradas ou formuladas a partir das interações durante ou após as leituras dos contos. O professor mediador de uma oficina de escrita deve intervir o menos possível na prática escrita do aluno, uma vez que conforme Piglia (2001) as práticas de escrita são individuais. O objetivo era que as produções textuais refletissem a identidade do próprio aluno-autor, e não a do professor.

A oficina contou com um total de 16 encontros, finalizou com 8 integrantes e 8 produções textuais, cada participante entregou uma produção. Para este artigo, destacamos apenas as duas primeiras obras introdutórias.

Discussões

Conforme Colommer (2003), a literatura é um instrumento culturalizador que “se transforma em uma verdadeira ‘escada’ ”, (Colommer, 2003, p. 265), ou seja, à medida que ingressamos nesse universo, as formas cada vez mais complexas de usos distanciados da linguagem literária vão ficando mais próximas do nosso real.

Para Cosson (2018), o letramento literário consiste em escolarizar a literatura, ou seja, trazer a literatura para dentro da escola de forma que esta não perca o verdadeiro sentido, que é humanizar, não a tomar somente como uma disciplina, sem contextualização e discussão. O autor também aponta o letramento literário como forma de garantir o domínio e uso de textos literários na escola a fim de formar maior número de leitores.

A Oficina de Escrita Literária se atrela ao conceito de letramento literário com o intuito de atenuar a distância entre o leitor real e o leitor ideal¹⁰. Cabe ao professor encontrar, dentro da

10 Conforme Haddad (2021), o leitor ideal é aquele que lê e gosta de ler de fato.

sua realidade, outras maneiras de despertar o interesse pela leitura literária. Assim, para que a escola cumpra seu papel na formação de leitores, ela deve estimular a leitura adequada dos textos literários, por meio do ensino das regras que regem esse tipo de escrita, como gênero e estilo. Para garantir que não haja desconexão entre a sala de aula e o resto da vida do aluno, é necessário rever as técnicas eficazes de letramento utilizadas pelos próprios alunos, para que eles desenvolvam estratégias de leitura eficazes e interajam com o texto. Sabendo disso, é possível promover letramento literário a partir da realidade daquele educando, já que essas práticas sociais, além de envolver a escrita, são ficcionais e estão arraigadas na vida dos indivíduos. Compete ao docente encontrar um meio de (re)significar todo esse material a fim de que ele consiga desenvolver a atividade.

Práticas de letramento literário são aprendidas na escola e precisam ser ressignificadas pelos professores. A tarefa do professor é fazer com que o aluno enxergue aquilo que até então era invisível a ele. Isso remete a Kleiman (2005), quem, ao explicar o conceito de letramento, aborda criticamente o papel do professor, além de remeter também a Bakhtin (1995), quando o autor nos fala sobre o auditório social de cada indivíduo:

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas (Bakhtin, 2006, p.115).

Sobre isso Soares e Sousa (2020) também afirmam que:

É preciso explorar o texto literário em sala de aula, não apenas como entretenimento, mas também como forma de letramento, leitura de mundo, além de outras formas de leitura que contribuem para formar um sujeito leitor mais crítico (Soares; Sousa, 2020, p.1-2).

Bakhtin (1995) sugere que cada indivíduo tem um mundo interior que é influenciado pelo ambiente social em que vive. A cultura e as ideologias da sociedade criam um “auditório social” que molda as deduções, motivações e apreciações de uma pessoa. Em outras palavras, a linguagem e as opiniões de uma pessoa são fortemente influenciadas pelo contexto social em que vive, mas existem limites a essa influência. É possível, a partir de tais afirmações, inferir que o contexto influi diretamente neste auditório social.

Outrossim, para Soares e Sousa (2020, p.2) “a leitura literária deve ser uma prática significativa, tendo como grande objetivo na sala de aula a formação de leitores críticos”. Consentimos com os autores, já que a leitura literária, independentemente de ser fictícia, possibilita ao leitor aspectos tais como: i) refletir sobre o mundo, ii) desenvolver a habilidade de escrita e com isso obter maior propriedade textual. Com isso, é possível inferir que tais aspectos constituem também a formação crítica de nós, enquanto sujeitos.

É cabido ao professor a função de sempre interligar a literatura com a educação e, mais do que isso, com a contextualização do cenário em que se encontram seus educandos. Cosson (2021) exemplifica com uma determinada situação de aula em que um aluno questionou a presença da literatura no Ensino Médio, informando que os professores apresentavam as características dos períodos literários, os nomes dos autores e das obras em uma sequência que poderia ser facilmente substituída por uma aula de história. A conclusão é que, se não trabalhamos a literatura de uma maneira mais próxima à realidade do aluno, o mero compartilhamento de nomes e características dos períodos literários pode sim ser facilmente substituído pela disciplina de história e/ou arte.

Ainda conforme preconiza a BNCC Brasil (2018), ao se referir ao componente Língua Portuguesa, é necessário proporcionar aos estudantes “experiências que contribuam para a ampliação de letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p.67/68). Além disso, este mesmo documento pressupõe o ensino de literatura como

uma contribuição para a formação do aluno como leitor competente, crítico e reflexivo, capaz de compreender e apreciar diferentes gêneros literários e reconhecer suas implicações estéticas, culturais e sociais.

Partindo desse princípio, é essencial que possibitemos aos nossos alunos uma forma de ensino que perpassa apenas o gênero discursivo que está sendo trabalhado, é necessário exceder, apropriar-se dos multiletramentos, a fim de atingir o nosso aluno.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (Brasil, 2018, p. 68).

Com base no exposto, a Oficina de Escrita Literária apresenta-se como uma forma de resgatar o interesse pela leitura e escrita literária, a fim que se promova eventos de letramento, letramento literário, letramento crítico, letramento digital (multiletramentos). Há várias possibilidades que podem ser exploradas por pesquisadores em futuros estudos.

Considerações finais

Os relatos dos estudantes do primeiro ano apontam uma lacuna na formação como leitores e como escritores. Mesmo com o incentivo à leitura por parte da escola, a persistência deste desvio incide sobre o letramento literário dos educandos. Por este motivo, surge a necessidade de um olhar mais sensível à essa questão. A oficina desenvolvida proporcionou aos alunos experiências que ampliaram o letramento literário.

Como informado anteriormente, a oficina começou com 20 alunos, contudo finalizou com oito. Este dado apenas reforça a afirmação de Cosson (2018) ao inferir que a disciplina de literatura vem perdendo forças nas escolas. Ainda há uma dificuldade de engajamento dos alunos com as práticas literárias nas instituições de ensino. Essa realidade reflete uma crise de valorização da literatura e da leitura além de uma necessidade de repensar as abordagens didáticas a fim de que seja despertado o prazer pela leitura e escrita, e não apenas a obrigação de cumprir tarefas.

A Oficina de Escrita Literária se apresenta com uma forma de buscar estimular leitura e escrita literária. Os oito integrantes, que concluíram a oficina, conseguiram entregar um conto autoral como produto final. Todos os textos entregues, enquadraram-se dentro do gênero conto. Isso implica dizer que a oficina proporcionou as condições necessárias para que os integrantes se inserissem em um contexto de letramento literário. Todos os contos foram compilados em um arquivo único e salvos em PDF, a fim de que fossem enviados às editoras. Até o presente momento, ainda não recebemos devolutiva de nenhuma delas. Há uma segunda opção que consiste na produção independente, contudo, os alunos preferiram esperar pela devolutiva das editoras.

A publicação – seja em forma de livro, revista ou blog – é o objetivo final para muitos escritores, afinal escrevemos para que possamos ser lidos. Portanto, é necessário que ensinemos aos participantes os processos pelos quais seus textos passarão até que possam ser submetidos.

A oficina proporcionou aos alunos experimentar conhecimentos novos e por vezes até inimagináveis, fazendo com que relacionemos tais eventos/acontecimentos com os que acontecem no mundo real. Estas experiências, conforme Alonso (2022), são características de uma imersão na leitura literária.

O texto literário, por vezes, alerta sobre as consequências que realidades, ainda que fictícias, podem nos trazer. Consoante Alonso (2022), a literatura possui um caráter emancipador, pois emancipa o leitor de saber e, talvez, de não sofrer com a materialização de possíveis realidades absurdas que, acontecendo e nos fazendo personagens dentro delas, podemos agir de forma a transformá-las. A visão trazida pela autora sobre o texto literário incide diretamente na formação do sujeito, não somente enquanto aluno, mas se enxergando também como cidadão. Afinal, ela proporciona uma experiência não apenas escolar, mas cultural, preparando o indivíduo para a vida.

Referências

ADMINISTRAÇÃO Regional do Plano Piloto. **Conheça a RA**. 2022. Disponível em: <https://www.planopiloto.df.gov.br>. Acesso em: 11 nov. 2022.

ADMINISTRAÇÃO Regional de Ceilândia. **A história de ceilândia**. 2013. Disponível em: <https://www.ceilandia.df.gov.br>. Acesso em: 1 fev. 2023.

ALONSO, K. F. O potencial dos textos literários na aprendizagem de línguas adicionais sob a perspectiva da teoria dos multiletramentos. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, n.12, jul. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Tradução: Augusto Pinheiro. São Paulo: Almedina, 2011.

BBC NEWS BRASIL. **Os Estados Unidos são a principal potência econômica e política do mundo**. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-5628697>. Acesso em: 11 nov. 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 dez. 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Governo do Distrito Federal. **Administrações Regionais**. 2023. Disponível em: <https://segov.df.gov.br/category/administracoes-regionais/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

EMBASSY OF THE UNITED STATES. **Message for U.S. citizens: Travel advisory update**. 2020. Disponível em: <https://br.usembassy.gov/message-for-u-s-citizens-travel-advisory-update/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000.

GANCHO, C. **Como Analisar Narrativas**. São Paulo: Ática, 1991.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso 'ensinar' o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

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

BBC News. **Pisa: como o desempenho do Brasil no exame se compara ao de outros países da América Latina**. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50646695>. Acesso em: 06 nov.2022.

PISA. **Matriz de Letramento em Leitura: versão preliminar**. 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2018/pisa2018-matriz_referencia_leitura_traduzida.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

SOARES, Ludmila; SOUSA, Magalhães. O letramento literário na formação do leitor. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, v. 6, n. 2. 2020.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa e o ensino de ciências. **Ciênc. cogn.** Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 94-100, mar. 2008.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

OECD, Organization for Economic Co-operation and Development. **What is PISA?** 2022. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em: 08 jan. 2022.

Recebido em 19 de maio de 2024.

Aceito em 11 de agosto de 2024.