



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB

Departamento de Teoria Literária e Literaturas (TEL)

ISABELA FLOR DA CUNHA

LETRAMENTO(S) NO BRASIL: LETRAMENTO LITERÁRIO E O PROGRAMA
NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA

Brasília - DF

2022

ISABELA FLOR DA CUNHA

LETRAMENTO(S) NO BRASIL: LETRAMENTO LITERÁRIO E O PROGRAMA
NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA

Monografia em Literatura apresentada ao curso de
Letras Português da Universidade de Brasília - UnB,
como requisito parcial para a obtenção do título de
Licenciada.

Orientador: Prof. Dr. Robson Coelho Tinoco

Brasília - DF

2022

Agradecimentos

A jornada universitária não é, de forma alguma, fácil. Agradeço imensamente a Deus por me permitir chegar até aqui e a todos os amigos e familiares que me apoiaram de alguma forma.

Resumo

A literatura pode ser entendida como bem inapreensível da humanidade e um direito fundamental do ser humano (cf. CANDIDO, 2006 [1995]). Na infância e adolescência, a literatura tem papel fundamental na formação do indivíduo e grande participação nos processos de escolarização em contexto formal. O Estatuto da Criança e do Adolescente (lei nº 8.069) garante à criança e ao adolescente direito ao lazer, educação, cidadania, saúde e cultura. As práticas de letramento(s) são fundamentais para que sujeitos na infância e na juventude se posicionem e se relacionem na sociedade como sujeitos de direitos. Sendo assim, este trabalho busca compreender melhor as práticas de letramento presentes em contexto escolar e analisar o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) por meio de uma revisão bibliográfica.

Palavras Chaves: Letramento Literário; Brasil; Programa Nacional Biblioteca da Escola

Abstract

Literature can be understood as an incomprehensible patrimony of humanity and a fundamental human right (cf. CANDIDO, 2006 [1995]). In childhood and adolescence, literature plays a fundamental role in the individual formation and it has a basic role in the teaching and learning process in formal education. The Estatuto da Criança e do Adolescente (law n° 8069) ensures to children and adolescents the right to leisure, education, citizenship, health and culture. Literacy practices are fundamental for children and adolescents to position themselves as a subject of rights in society. By means of a bibliographic review, this work aims to understand literacy practices in formal school context and analyze the Programa Nacional Biblioteca da Escola.

Keywords: Literary Literacy; Brazil; Programa Nacional Biblioteca da Escola

SUMÁRIO

1. Introdução
2. Letramento(s): um pouco sobre o conceito
 - 2.1. Letramento literário
 - 2.2 Letramento digital
3. Uma reflexão sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola
4. Considerações finais
5. Referências bibliográficas

1.0 - Introdução: literatura enquanto direito e a importância da escola nas práticas de letramento literário.

De acordo com Candido (1995) a literatura se constitui como um direito do ser humano. Para construir tal argumentação, Candido defende que os direitos humanos se constituem daquilo que é indispensável para o ser humano. Para chegar a uma resposta do que seria indispensável, Candido convida o leitor a um exercício de empatia ao propor que, primeiro, estabeleçamos o que é indispensável para nós e estender isso a todas as outras pessoas, uma vez que “aquilo que consideramos indispensável para nós também é indispensável para o próximo.” (CANDIDO, 2006 [1995], p. 172). Segundo o autor, a literatura pode ser entendida como um bem incompreensível da humanidade que não pode ser negado a qualquer indivíduo.

Antes de defender a literatura como um direito, é importante delimitar o que é literatura dentro do contexto deste trabalho. Para esta pesquisa, literatura não se refere somente ao o cânone literário, mas sim a “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.” (CANDIDO, 2006 [1995], p.174). Ou seja, a literatura compreende produções culturais que permeiam o imaginário social coletivo. A literatura, portanto, constitui formas do sujeito fabular, explorar o imaginário e se expressar na sociedade, o que significa que a literatura é essencial para o ser humano (cf. CANDIDO, 2006 [1995]).

Na infância e adolescência, o papel da literatura não é diferente. Ela permite que o indivíduo desenvolva seu repertório sociocultural e entre em contato com diferentes perspectivas de mundo. A relação entre educação e literatura é estreita, uma vez que o ensino formal contribui para a formação do sujeito ao inserir práticas de letramento literário e leitura literária na infância. É importante ressaltar que essas práticas não são inseridas somente pela escola, uma vez que as práticas sociais de leitura escrita, como será discutido posteriormente, independem do ensino formal. No que tange a leitura literária, a escola formal impacta completamente a forma que consumimos literatura, mesmo quando a leitura é realizada fora da instituição formal: “Nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira com que ela nos ensinou a ler. Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola.” (COSSON, 2009, p. 26).

Além disso, a leitura literária e as práticas sociais de letramento literário integram o cotidiano escolar como um recurso essencial para que a escola proporcione um ambiente plural aos alunos. Segundo Rojo, 2009, página 115, uma das muitas funções da escola é a de:

“Potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores.”

A literatura, quando entendida de forma ampla como defendido acima, é capaz de proporcionar esse diálogo dentro da escola e trazer o repertório sociocultural de alunos e professores para dentro da sala de aula. Entretanto, Souza e Cosson (2018) alertam para o fato de que a proximidade entre literatura e ensino não impede de surjam problemas nessa relação. De acordo com o autor e a autora, muitas obras de literatura infantil sofrem com o “didatismo”, uma vez que a obra literária infantil, muitas vezes, tem como propósito “civilizar” a criança, ou seja, lhe passar algum valor/aprendizado desejado pela escola, como, por exemplo, algum comportamento higiênico e/ou social.

Ademais, em 1990, foi promulgada a lei nº 8.069, que se refere ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA, entre outras coisas, garante à criança o direito à cultura, saúde, lazer e educação. Também é importante mencionar que o direito à educação garante à criança o acesso ao sistema formal de ensino, algo capaz de enriquecer seu repertório sociocultural. Concomitantemente, a literatura e as práticas de letramento literário permitem que a criança se relacione na sociedade como um sujeito de direitos, além de mediar o acesso a formas de cultura e lazer. Portanto, assume-se, neste trabalho, que o acesso a literatura e a práticas de letramento literário é um direito da criança. Conforme explicitado acima, a escola é uma instituição que participa do processo da formação sociocultural infantil e as práticas de leitura e letramento literário são alguns de seus deveres, além de se constituírem meios para que a escola efetive outros de seus objetivos, como, por exemplo, o acesso a diferentes culturas e discursos além da cultura hegemônica.

Dessa forma, essa pesquisa se propõe a analisar práticas de letramento literário na em contexto de ensino formal no Brasil a partir do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

2.0 - Letramento(s): um pouco sobre o conceito.

De acordo com Soares (2004), até a década de 1980, o termo alfabetização era utilizado para se referir aos usos da leitura e da escrita enquanto decodificação. No entanto, em 1980, surgiu a necessidade de um termo para se referir a práticas de leitura e escrita além de ler e escrever. Segundo a autora, esse processo ocorreu simultaneamente na França, com o termo *illettrisme*; Portugal, com o termo *literacia*, e no Brasil, com o termo letramento. Isso se dá, em parte, pelo fato de que ao fim da década de 1970, a UNESCO sugeriu que as avaliações internacionais que se propunham a avaliar a leitura e a escrita, avaliassem mais do que saber ler e escrever.

A alfabetização pode ser entendida como a aprendizagem formal do alfabeto, dos grafemas da língua e da competência de transformar sons em palavras escritas (cf. ROJO, 2003). No processo de alfabetização, também estão contidos os procedimentos de leitura, como, por exemplo, saber que a leitura se inicia do topo ao fim da página e da esquerda para a direita, entre outras competências. Todas essas são atividades que precisam ser ensinadas de forma ativa ao sujeito, mas sem demandar a decodificação do que está sendo lido: “Embora estes procedimentos requeiram capacidades (perceptuais, práxicas, etc.) não constituem diretamente o que é normalmente denominado, nas teorias, capacidades (cognitivas, lingüístico-discursivas) de leitura.” (ROJO, 2003, p. 2).

A concepção do que é ser alfabetizado mudou ao longo das décadas no Brasil, entre 1940, em que para ser alfabetizado bastava que o indivíduo fosse capaz de assinar o próprio nome, e 1990 até atualmente, em que a alfabetização é medida por meio dos anos de escolarização do indivíduo. Essa mudança, de acordo, com Soares (2004), p. 7, deixa implícito a expectativa de que:

“[...] após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita, verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.”

É possível observar, como mencionado anteriormente, a demanda por avaliar outras práticas de leitura e escrita além da decodificação, o que é relacionado ao conceito de letramento.

O letramento, por sua vez, é um conceito mais abrangente. Street (1984), em sua obra *New literacy studies*, propõe dois modelos para o conceito de letramento: o modelo autônomo e o modelo epistemológico. O modelo autônomo se caracteriza por atrelar as práticas de leitura e escrita somente a atividades de decodificação da língua. Esse modelo se aproxima do conceito de letramento escolar. O letramento autônomo exclui a oralidade das práticas sociais de leitura e escrita e compreende o letramento do sujeito como uma competência, a qual ele é capaz ou não de desempenhar. Essa percepção do letramento enquanto competência advém do debate em torno da oralidade e da escrita (cf. PEREIRA, OLIVEIRA & CACHIONI, 2018), no qual a língua escrita é tida como superior a língua oral, por ser, supostamente, “neutra, pois independe dos processos social-histórico-culturais que condicionam os usos que os indivíduos fazem dela em contextos sociais variados.” (PEREIRA, OLIVEIRA & CACHIONI, 2018, p. 424). A modalidade escrita da língua é, sim, relevante para o conceito de letramento, no entanto, ela não pode ser vista como centro do conceito. Rojo (2003) alerta para o fato de que a leitura enquanto decodificação configura somente uma parte do letramento.

O segundo modelo elaborado por Street (1984) é o modelo epistemológico (ou ideológico) de letramento. Nessa concepção, são levados em consideração o contexto social e histórico do sujeito em suas práticas de letramento. O sujeito é quem protagoniza as práticas de letramento na concepção epistemológica, uma vez que as práticas sociais de leitura e escrita dialogam com toda a bagagem sociocultural do indivíduo. Mesmo em uma atividade de leitura e decodificação de um texto, por exemplo, o sujeito exerce uma prática social, já que ele realiza o processo de internalizar esse texto e relacioná-lo com suas vivências. Existem, ainda, os “eventos de letramento”, que são práticas de leitura e escrita que ocorrem a partir de um texto escrito (cf. HEATH, 1983 apud OLIVEIRA, PEREIRA & CACHIONI, 2018).

Os conceitos de letramento e alfabetização são distintos, mas indissociáveis, uma vez que, por vezes, esses conceitos se sobrepõem e, em prática, ocorrem concomitantemente. No entanto, são conceitos que se referem a processos diferentes relacionados à leitura e à escrita. O termo “alfabetização” perdeu sua especificidade e foi substituído, algumas vezes erroneamente, pelo termo “letramento” (cf. SOARES, 2004). Os termos não são sinônimos, cada um tem sua importância no processo de formação do sujeito. Não se pode, portanto, unificar os termos em um só conceito: é necessário manter os dois termos, uma vez que se referem a “conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino.” (SOARES, 2004, p. 15)

Este trabalho adota a concepção ideológica de letramento, uma vez que essa perspectiva contempla as práticas sociais do sujeito. Na perspectiva ideológica, é importante mencionar que o indivíduo não precisa passar pelo processo de alfabetização para protagonizar práticas de letramento, algo de suma importância em contexto de educação formal infantil. Na infância, antes de aprender a ler enquanto processo de decodificação, a criança já está em processo de letramento, uma vez que presencia, por exemplo, contação de histórias e outras práticas sociais de leitura e escrita. É importante citar que o processo de letramento não se finaliza (como o processo de alfabetização), pois o sujeito está em constante contato com práticas de letramento.

Em processo de ensino formal, é de suma importância que a alfabetização e o letramento sejam trabalhados juntos. O ensino do alfabeto e da decodificação de textos não supre as demandas sociais de leitura e escrita. Portanto, é importante que a escola insira práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, práticas de letramento:

“Para ler, por exemplo, 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 [...] 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

Letramento e alfabetização são práticas interligadas. Dessa forma, a escola é capaz de fazer diferentes discursos e culturas circularem entre os alunos no processo de aprendizagem. Essa prática poderia ser capaz de resolver o insucesso escolar em formar leitores, uma vez que escola, embora trabalhe com textos e obras literárias, não forma leitores (cf. ROJO, 2003). Isso ocorre porque, muitas vezes, a escola trabalha a alfabetização sem inserir práticas de letramento, o que acarreta em um aluno que assume como prática de leitura somente decodificar o texto:

“Isso, se dá, em boa parte, porque as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozear falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra. Isto é feito, em geral,

em todas as disciplinas, por meio de práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritas.” (ROJO, 2003, p. 1)

A leitura exige do aluno mais do que somente decifrar o código da língua escrita, é necessário que o sujeito relacione o objeto de leitura com seu repertório sociocultural. É importante ressaltar, também, que as práticas de letramento não ocorrem somente quando o indivíduo está exercendo a leitura. Como já foi citado anteriormente, o letramento se constitui de práticas sociais de leitura e escrita, o que significa que o sujeito realiza práticas de letramento a todo momento em seu cotidiano, como, por exemplo, votar, pegar um ônibus e fazer compras no supermercado. Muitas dessas práticas são desempenhadas por sujeitos que não tiveram acesso a escola formal e que não foram alfabetizados. Em contexto escolar, ocorre algo semelhante: antes de ser alfabetizada, a escola pode proporcionar à criança diversas práticas sociais de leitura e escrita, como peças de teatro, por exemplo. Além disso, as práticas de letramento não “[...] colaboraria somente para a adaptação dos cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes” (ROJO, 2009, p. 100). Ou seja, a escola pode inserir práticas de letramento que estimulem a formação crítica do sujeito antes que ele entre em processo de alfabetização.

2.1 - Letramento literário

O conceito de letramento foi utilizado amplamente desde sua criação na década de 1980. Com o tempo, esse conceito foi lapidado e pode aparecer como “letramentos” e “multiletramentos”. De acordo com Cosson (2015), isso ocorre porque o termo “letramento”, no singular, se refere à concepção que antagoniza a oralidade e escrita e que elege a escrita e a leitura enquanto decodificação como centro das práticas de letramento do sujeito. Além disso, o termo “letramento” se refere a visão crítica promovida por Street (1984) em sua obra *New Literacy Studies*. Esse último fato, de acordo com Cosson (2015), é uma passagem do termo “letramento” para “letramentos”/“multiletramentos”, uma vez que, a partir da obra de Street, o conceito de letramento passou a ser visto de forma pluralizada e sem a escrita como centro das práticas de letramento, já que ele passa a ser a “capacidade de se comunicar, de fazer uso dos instrumentos de representação da linguagem, reconhecendo-se o impacto das novas

tecnologias nas relações sociais e culturais contemporâneas.” (COSSON, 2015, p. 177). O termo “letramento” também passou a ser utilizado adjetivado com termos que se valem de diferentes significações sociais do conceito de letramento, como, por exemplo: letramento matemático, letramento tecnológico, letramento ambiental e, também, letramento literário.

O letramento literário seria as práticas sociais de leitura e escrita envolvendo a literatura (cf. COSSON, 2015). Cosson (2015) defende que, no modelo de letramento epistemológico, é importante conceber a literatura não somente como os textos literários canônicos, mas também como as construções de sentidos feitas por meio da literatura e das práticas sociais que a envolvem:

Aqui o letramento é menos uma prática social da escrita do que um processo de construção de sentidos que se efetiva individual e socialmente; e o literário deixa de ser aplicado apenas a um conjunto de textos, para ser reconhecido como um repertório cultural constituído por uma grande variedade de textos e atividades que proporcionam uma forma muito singular – literária – de construção de sentidos. (COSSON, 2015, p. 182)

A concepção de literatura defendida por Cosson (2015) se assemelha a defendida por Candido (2006 [1995]), as quais entendem a literatura como uma forma de o sujeito se posicionar e se relacionar na sociedade.

A linguagem se constitui como um dos principais intermediários entre o ser humano e as diversas representações de mundo possíveis (cf. COSSON, 2009), uma vez que ela nos permite expressar ações, pensamentos, fantasias, entre outras criações. Em nossa sociedade atual, a linguagem escrita possui prestígio social e também é utilizada pelo ser humano para construir representações de mundo, assim como para se comunicar, passar instruções ou, até mesmo, como lazer por meio de um hobby. De acordo com Cosson (2009), a literatura é a forma mais versátil que a linguagem, tanto escrita quanto oral, pode assumir:

“O corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício. A literatura não somente tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana.” COSSON, 2009, p. 16

A literatura, portanto, pode se apresentar em diferentes estruturas para permear as relações sociais de diferentes formas, o que a torna essencial para o ser humano. Em contexto de ensino formal, a literatura também está presente, uma vez que a forte relação entre literatura e escola se iniciou por volta do século XIX (cf. COSSON, 2009). Na escola, a literatura é utilizada tanto para ensinar a criança a ler e escrever (alfabetização), como para inserir a cultura brasileira no contexto dos alunos por meio do uso de obras canônicas da literatura brasileira no ensino médio (cf. COSSON, 2009). Nessas atividades, dificilmente o aluno tem acesso ao texto literário na íntegra, uma vez que, na maioria das vezes, o trabalho com o texto literário ocorre por meio de trechos de livros contidos nos livros didáticos ou de fragmentos apresentados pelo professor. Quando o aluno tem a oportunidade de ler o texto completo, isso ocorre sem a mediação do docente entre o aluno e o texto literário, já que o professor, geralmente, passa a leitura como atividade extraclasse a ser realizada em casa.

É importante que a literatura não seja trabalhada somente sob um viés didático, que objetiva somente, como citado anteriormente neste trabalho, “civilizar” o aluno. No entanto, em contexto escolar, a leitura literária não pode ser trabalhada sem a mediação do professor, porque, no processo educacional, é preciso estabelecer objetivos a serem cumpridos por meio do texto literário. A decodificação de um texto literário é apenas uma das práticas envolvidas no letramento literário, o que significa que, ao propor práticas de letramento que envolvam o texto literário, a escola deve não só promover a decodificação do texto, mas também proporcionar ao aluno a prática social com o texto literário ao articulá-lo com o mundo da linguagem oral e à bagagem sociocultural do aluno: “A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.” (COSSON, 2009, p. 23).

Dessa forma, também é importante refletir sobre as obras literárias que são abordadas em sala de aula. É muito comum que professores recorram ao cânone literário e aos autores clássicos, principalmente no que tange à literatura brasileira. No entanto, é importante o uso de obras contemporâneas e que fazem parte do cotidiano do aluno para que ele se sinta representado em sala de aula. De acordo com Cosson (2009), a literatura pode ser vista como um “sistema composto de outros tantos sistemas.” (p. 34). O cânone literário é um desses sistemas e deve integrar o repertório literário da sala de aula, mas há outros sistemas aos quais o aluno precisa ter contato na escola.

Sendo assim, é importante que o professor ou profissional da educação responsável pela escolha dos livros a serem trabalhados em sala realize escolhas assertivas e que estejam

de acordo com os objetivos que ele estabeleceu. Portanto, a formação continuada dos docentes é essencial para que o professor mantenha seu repertório literário atualizado, pois seu repertório influencia diretamente nas obras que chegam aos alunos.

A leitura literária ocorre por meio da interação entre leitor e texto, passando pelas etapas de antecipação, que são as suposições que o leitor faz antes de ler o texto, a decifração, que é a decodificação do que está escrito, e a interpretação, que é o sentido que o leitor atribui ao texto e as relações que ele estabelece com o que foi lido (cf. COSSON, 2009). Dessa forma, o leitor é o protagonista da prática de leitura, já que os processos de leitura ocorrem a partir de sua forma de se relacionar com a obra. Portanto, a escola deve contemplar as atividades de leitura literária não apenas como decodificação de texto, uma vez que o processo de leitura vai além disso. É preciso que a escola estimule o aluno a se relacionar com o texto ao realizar suposições prévias a leitura, a interpretar obra partindo de seu conhecimento prévio e inseri-la em seu repertório de maneira crítica, em vez de somente repetir as palavras do autor:

“Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão. Portanto, trata-se de nos acercarmos da palavra não de maneira autoritária, colada ao discurso do autor, para repeti-lo “de cóp”; mas de maneira internamente persuasiva, isto é, podendo penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor, mesclar-nos a elas, fazendo de suas palavras nossas palavras, para adotá-las, contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica.”
ROJO, 2002, p. 7

Logo, os processos de letramento e leitura literária em contexto de ensino formal não visam somente a leitura do texto enquanto decodificação, mas também as práticas sociais que ocorrem a partir da literatura, assim como a formação crítica e cultural do sujeito.

2.2 - Letramento digital

Também se faz necessário, neste trabalho, dedicar uma breve sessão para o conceito de letramento informacional. Com o avanço da tecnologia em nossa sociedade atual, as práticas de letramento também são realizadas em momentos em que o indivíduo está em contato com o mundo virtual. Hoje é possível assistir peças de teatros e cultos religiosos por meio de transmissões online. Além disso, o uso das redes sociais demandam atividades de leitura e

escrita para o que o sujeito as utilize. No entanto, o indivíduo não precisa dominar a leitura e a escrita enquanto decodificação para fazer uso das redes sociais e das práticas de letramento realizadas por meio delas. São muitos os indivíduos que fazem uso da rede social WhatsApp somente para mandar mensagens de voz ou da rede social Facebook para assistir vídeos e interagir por meio de emojis. Também existem ferramentas de digitação por voz, as quais transcrevem o que o sujeito fala, permitindo que ele utilize a escrita no meio digital.

As crianças da sociedade atual já nascem em contato com essas ferramentas antes mesmo de dominar a leitura e a escrita como decodificação. Essas práticas são abordadas pelo conceito de letramento informacional, o qual pode ser entendido como “o processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessário à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica” (DUDZIAK, 2003, p. 28), o letramento informacional é um conceito da área das ciências da informação que tem dialogado com o conceito de letramento literário. Isso ocorre porque, atualmente, a tecnologia permite que a criança protagonize práticas de letramento e leitura literária no meio digital. Existem, por exemplo, ebooks infantis e book apps, que são livros aplicativos que permitem à criança interagir de diversas formas com as obras literárias.

Logo, os letramentos da criança acontecem de diversas formas e dialogam entre si de diferentes formas, também. Contextualizar o conceito de letramento literário em interface com o conceito de letramento informacional faz-se necessário a partir do momento em que essas práticas ocorrem concomitantemente em diversos momentos da infância e da vida adulta.

3.0 - Uma reflexão sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) é um programa desenvolvido em 1997 pelo governo federal que visa incentivar o acesso à cultura e à literatura por meio da distribuição de acervos de obras literárias, de pesquisas e de referências. O programa busca atender escolas de ensino infantil, fundamental, médio e educação de jovens e adultos (EJA). O programa distribui, junto com o acervo literário destinado aos alunos, acervos com conteúdos teóricos e metodológicos para apoiar a prática docente. Para que a escola seja incluída no projeto, basta participar do censo escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para que um autor ou editora tenha sua obra contemplada pelo programa, há um edital específico em que a editora ou o autor precisa se inscrever. A página inicial do PNBE, no portal do MEC, afirma que:

“A apropriação e o domínio do código escrito contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para que os educandos e educadores possam transitar com autonomia pela cultura letrada. O investimento contínuo na avaliação e distribuição de obras de literatura tem por objetivo fornecer aos estudantes e seus professores material de leitura variado para promover tanto a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade, quanto a leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos, em especial o aprimoramento das práticas educativas entre os professores.”

Essa afirmação demonstra que o projeto busca garantir que os alunos tenham acesso a um número amplo de obras, a fim de que seu repertório sociocultural seja ampliado. Também pode-se perceber que o livro e as práticas de leitura são entendidos como fontes de práticas pedagógicas em sala de aula. No entanto, nesse trecho, o projeto associa a leitura e contato da literatura diretamente à leitura enquanto competência de decodificação, ou seja, percebe as práticas de leitura na visada do letramento autônomo. O contato com o livro não ocorre somente em função da leitura enquanto decodificação, existem outras práticas de letramento que podem ocorrer a partir do texto literário, principalmente em contexto de educação infantil. Existe a possibilidade de contação de histórias com fantoches, por exemplo, em que o aluno tem contato com o texto sem precisar dominar o código escrito.

Outro ponto a ser mencionado é o de que o simples contato com o texto/livro literário não forma, por si só, um aluno leitor. É importante que a escola possua uma estrutura adequada para intermediar as práticas com os livros, assim como a presença de profissionais capacitados para trabalhar o livros fornecidos às escolas: “o PNBE manteve-se apenas como um grande programa de distribuição de livros, como se a existência de acervos (de qualidade) fosse o caminho natural de formação de leitores nas escolas públicas brasileiras, sem prever apoio algum a projetos de formação continuada de professores com o foco na leitura literária.” (PAIVA & BERENBLUM, 2009, p. 74). De 2001 a 2004, o PNBE distribuiu livros por meio do programa “Literatura em Minha Casa”, no qual as coleções literárias distribuídas foram direcionadas, também, aos alunos da rede pública para que eles pudessem levar para casa. Dessa forma, a figura do professor mediador fica marginalizada das práticas de leitura do aluno, ou seja, sem que o professor forneça objetivos de leitura e outras ferramentas para contribuir para o letramento literário do aluno.

O letramento literário ocorre a partir da construção de sentido realizada com o texto literário, o que abrange muito mais que a decodificação do código linguístico. É necessário, portanto, mais do que a entrega de obras literárias para as escolas ou para os alunos. É preciso

que o PNBE garanta, também, práticas sociais com o texto literário: “A simples distribuição de livros nas escolas não mudará, portanto, as práticas pedagógicas em relação ao uso de livros de literatura nem a apropriação e a construção de novos sentidos a partir da leitura.” (PAIVA & BERENBLUM, 2009, p. 182).

Ocorre problema semelhante em relação aos materiais teóricos ofertados aos docentes: embora sejam disponibilizados textos teóricos e materiais com orientações sobre o uso das obras, não há uma formação continuada a respeito do trabalho a ser desenvolvido junto aos discentes com o texto literário. Assim como com os alunos, os professores precisam de um mediador e entre eles e os textos teóricos para que a formação continuada se concretize.

Cosson e Paiva (2014) realizam um trabalho em que buscam analisar o processo de seleção das obras literárias contempladas pelo PNBE. De acordo com o autor e a autora, o processo possui três etapas: triagem, avaliação pedagógica e compra das obras. A triagem se refere, basicamente, aos aspectos documentais da obra, assim como quantas obras cada editora pode inscrever por categoria. Isso se dá, de acordo com Cosson e Paiva (2014), para estimular mais editoras a participarem do programa. No entanto, o trabalho ressalta o fato de que o PNBE não estimula a produção nacional e regional, uma vez que as editoras da região Sul e Sudeste têm mais obras selecionadas pelo projeto. Por exemplo, em 2012, apenas duas editoras da região Nordeste foram contempladas e nenhuma da região Norte (cf. COSSON & PAIVA, 2014). Conforme defendido anteriormente, a literatura deve, em contexto escolar, possibilitar que o aluno expanda seu repertório sociocultural e tenha acesso a diferentes perspectivas de mundo, a fim de realizar suas próprias construções de sentido. Dessa forma, é importante que a criança tenha acesso a diferentes produções culturais.

Cosson e Paiva (2014) também chamam atenção para o fato de que existem muitas obras traduzidas no acervo do PNBE. Para uma editora, muitas vezes, pode ser mais vantajoso inscrever uma tradução/adaptação de uma obra já renomada em vez de investir em um autor/obra inédita. Com isso, o aluno leitor perde a chance de “ter sua realidade cultural rerepresentada pelo texto literário, um efeito considerável quando se sabe que as obras, presumivelmente, serão objeto de leitura em escolas de todo o Brasil.” (COSSON & PAIVA, 2014, p. 483). Além disso, o PNBE não aceita a inscrição de obras de domínio público nacionais, mas aceita as de domínio público do exterior. Essa medida exclui o cânone literário nacional, mas permite que obras canônicas de outros países sejam contempladas.

É interessante observar, também, que o PNBE combate o didatismo nas obras inscritas no programa, uma vez que as obras predominantemente informacionais e didáticas são desclassificadas da seleção das obras, assim como as que possuem lacunas para o aluno

preencher durante a leitura. Dessa forma, o programa estimula que o objetivo da leitura seja trabalhado na mediação entre professor e aluno. O PNBE, todavia, aceita livros que possuem uma seção introdutória sobre a obra para o leitor, o que é relevante para que o aluno conheça sobre a obra que está consumindo e sobre seu contexto sem que isso se torne uma prática didática, mas sim como uma prática de leitura. O PNBE preza pela diversidade nas obras, principalmente sobre a temática, no entanto, o programa não aceita obras de cunho religioso, uma vez que se trata de um programa governamental e o estado brasileiro é laico.

O PNBE é um programa que consegue, sim, levar às escolas livros com temas e abordagens diversas, no entanto, isso não é suficiente para garantir práticas de letramento no ambiente escolar. O simples contato com o texto literário não é suficiente. É importante que o professor mediador tenha uma formação acadêmica de qualidade, assim como uma formação continuada para manter seu repertório literário atualizado. Além disso, as escolas públicas também carecem de estrutura para mediar as práticas de letramento. Muitas escolas não possuem uma biblioteca, somente um “cantinho da leitura”, que muitas vezes é um espaço apertado e que não permite atividades mais lúdicas com o texto literário, como contação e encenação de histórias. Ademais, muitas vezes o contato com o texto literário ocorre no mundo virtual, logo, uma escola bem equipada e com acesso a ferramentas digitais poderia permitir que os alunos aumentassem ainda mais seu repertório sociocultural por meio de práticas de letramento literário em interface com práticas de letramento informacional, isto é, realizassem atividades com o texto literário por meio do acesso a diferentes tecnologias.

A escola é um espaço interdisciplinar e que precisa incentivar os diversos usos da leitura e da escrita. Mesmo após diversos autores seminais postularem sobre a importância de a leitura ser abordada não só enquanto como decodificação (Street, Soares, Rojo, Cosson e Kleiman, por exemplo), muitas escolas trabalham as práticas de leitura e escrita a partir da visada autônoma do conceito de letramento.

4.0 - Considerações finais

A discussão sobre os letramentos no Brasil tem ganhado destaque e impactado nas práticas escolares, no entanto, é importante que o conceito de letramento seja abordado em sua visada epistemológica, de forma a contemplar os diferentes usos da leitura e da escrita em contexto de educação formal. No que tange ao conceito de letramento literário, deve-se atentar ao adjetivo literário, uma vez que a literatura não se constitui somente do cânone literário ou de outros textos renomados. Para que o aluno se interesse pela literatura e se sinta

representado por ela, é importante que o adjetivo “literário” seja compreendido de forma ampla, a fim de contemplar as diferentes produções artísticas e construções sociais realizadas por meio do objeto literário.

O PNBE é um programa governamental que visa promover atividade com a leitura e a escrita por meio da distribuição de acervos literários para as escolas, o que estimula, sim, as práticas de letramento literário, todavia, outras medidas e outras formas de mediar a literatura são necessárias para contemplar as diversas vivências que um aluno pode ter com a literatura.

5.0 - Referências Bibliográficas

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. Vários escritos, 5ª edição. p. 171 - 195. Rio de Janeiro, 2006 [1995].

CACHIONI, Meire. OLIVEIRA, Eliane. PEREIRA, Daniel. **Revisão integrativa: letramentos do idoso e os círculos de cultura freireanos.** EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 47, p. 419-439, set./dez. 2018.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma localização necessária. LETRAS & LETRAS. v. 31, n. 3 (jul./dez. 2015) - ISSN 1981-5239

COSSON, Rildo & PAIVA, Aparecida. O PNBE, a literatura e o endereçamento escolar. Remate de Males, Campinas-SP, (34.2): pp. 477-499 , Jul./Dez. 2014.

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

DUDZIAK, Elisabeth. Information Literacy: princípios, filosofia e prática. Ci. Inf., Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan- abr. 2003.

GOMES, Gilmarques. Linguística aplicada, letramentos e formação docente: desafios e perspectivas no contexto contemporâneo para o ensino de Língua Portuguesa. in: DISCURSIVIDADES. vol. 10, n. 1, e-1012205, jan-jun. 2022

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Programa Nacional Biblioteca na Escola. <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 11/09/2022

PAIVA, Jane & BERENBLUM, Andréa. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): uma avaliação diagnóstica. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 173-188, jan./abr. 2009.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. 1ª edição, Editora Parábola. São Paulo, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de educação. Nº 25. Jan-Abril 2004.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press, 1984.

SOUZA, Renata & COSSON, Rildo. O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 95-109, nov./dez. 2018.