

## INTERSEÇÕES ENTRE O LETRAMENTO LITERÁRIO E A ORALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Sóstenes Renan de Jesus Carvalho SANTOS<sup>1</sup>  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO  
renanletras@hotmail.com

**RESUMO:** Este artigo analisa relações entre situações de letramento literário e práticas de oralidade, em domínios teórico e didático. Seguimos a metodologia de análise bibliográfica da produção acadêmica de autores cujo reconhecimento se abaliza, sobretudo, em pesquisas em torno do letramento, do letramento literário, da fala, da oralidade e das intensas contextualizações flagradas entre língua e literatura, uma a contraface da outra, no emaranhado da interação social que integramos e fazemos existir. Assim, são convidados ao diálogo autores como Kleiman (2005), Cosson (2009), Lajolo (2010), Rouxel (2013), Silva (2009), Fernandes (2012), Candido (2011) e Marcuschi (2010). Direcionamos, ainda, nossa atenção sobre os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa* (2001), e, compartilhando de tais referências, apropriamo-nos de turnos dialogais numa aula de português do ensino fundamental (9º ano), a fim de analisarmos as falas dos leitores (os discentes), em interface com o aporte teórico que nos serve de fundamentação. Nossas observações revelam que a tentativa de se efetivar o letramento literário implica, inequivocamente, deixar que os leitores pratiquem a sua fala, planejando-a e expressando-se a si mesmos, em sua subjetividade, marcada pelas leituras que realizam e que os constituem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitor. Letramento literário. Oralidade.

## INTERSECTIONS BETWEEN LITERARY LITERACY AND ORALITY AT ELEMENTARY SCHOOL

**ABSTRACT:** This paper analyzes relations between situations of literary literacy and of orality practices, in theoretical and didactic contexts. We followed the methodology of bibliographic analysis of the academic production by authors whose renown qualifies, above all, in researches about the literacy, the literary literacy, the speech, the orality, and the intense contextualizations between language and literature, two social activities that we integrate and we make exist. Therefore, these authors are invited to dialogue: Kleiman (2005), Cosson (2009), Lajolo (2010), Rouxel (2013), Silva (2009), Fernandes (2012), Candido (2011) e Marcuschi (2010). We turned our attention to the *National Curricular Parameters – Portuguese Language* (2001), and, from that references, we observed dialogical moments at portuguese class at elementary school (9<sup>th</sup> grade), aiming to analyze the readers' speeches (the students), in relation to the theoretical contributions that serves as a basis for us. Our observations reveal that the attempt to realize the literary literacy signifies, unequivocally, to allow readers to speak, planning their speech and expressing themselves, in their subjectivity, marked by the readings they perform and that constitute them.

**KEYWORDS:** Reader. Literary literacy. Orality.

## INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup> Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) – Universidade Federal de Campina Grande – UFCG - Campus Cajazeiras-PB (2016).

Ler, escrever, ouvir e falar são os verbos componentes do quarteto formador da língua e da linguagem. Somos sujeitos permanentemente imersos no universo do interdiscurso humano. Não vivemos sem interação. Não convivemos sem comunicação. Nossas relações, nossa visão de mundo e de vida estão inteiramente submetidas à nossa identidade de seres que criam e se recriam por meio de situações de linguagem. Por essas e outras razões, Kleiman (2005) define o falante como *sujeito de diferentes e constantes práticas linguísticas*, fazendo-nos perceber a imensa diversidade de usos da língua escrita e falada.

A autora nos mostra que todos os que usam a língua podem fazê-lo de diferentes maneiras conforme a situação – e nem sempre com a mesma desenvoltura. Ninguém, nessa visão, poderá, portanto, se autonear senhor absoluto da língua – todos podemos usá-la e nos servir dela, mas nem sempre estaremos aptos a manejá-la com igual capacidade em todos os contextos.

Exemplos não faltam para entender isso: alguém muito culto pode escrever um belo texto literário e não ser capaz de redigir um documento jurídico; um cientista saberá escrever um artigo científico sobre determinado tema e poderá jamais escrever um conto. Mesmo assim, nossas atividades como usuários da língua superam muitas vezes nossa visão: somos convidados diariamente ao palco da fala e da escrita – no qual lemos, ouvimos, escrevemos e falamos para atingir finalidades diferenciadas, em multiplicidade linguística incessante.

Sempre ancorada nessa visão, Kleiman (2005) se propõe a explicar e discutir o que é *letramento*, fomentando a ideia de que este se concretiza pelos múltiplos usos que fazemos da escrita na “paisagem cotidiana”. A pesquisadora certifica que o letramento contém a alfabetização, mas esta não contém aquele, o qual (como ela diz) não é uma

habilidade, mas envolve um conjunto de capacidades que vão além do que pode ser ensinado na escola.

Nessa perspectiva, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (2001) em Língua Portuguesa estão em sintonia com a visão de Kleiman, e vice-versa. Os PCN (2001) constroem, no contexto de sua elaboração, várias considerações relevantes para o desenho curricular nas muitas facetas do ensino da língua, considerando: a diversidade da leitura para a formação de leitores competentes; a importância da versatilidade leitora, por assim dizer, que constitui o leitor capaz de escolher diferentes textos de acordo com seus objetivos; o tratamento didático diversificado que se pode oferecer às diferentes situações de trabalho com o texto escrito em sala de aula e fora dela. Assim, é por compreender, consciente e criticamente, a complexa dimensão social e linguística da leitura, que os *Parâmetros Curriculares* coadunam com as concepções de Kleiman.

## **LETRAMENTO LITERÁRIO E PRÁTICAS DE ORALIDADE: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA**

Passemos agora à reflexão dos objetivos sistemáticos da presença do letramento e da leitura literária no currículo do ensino fundamental: eles integram um monobloco, mas são distintos, variáveis, ao mesmo tempo independentes. Hoje, fala-se muito em *letramento*, termo que imediatamente nos remete a situações onde a escrita se faz presente com maior nitidez. Contudo, sua localização não é apenas essa: diariamente, somos convocados a realizar ações que, de alguma forma, correlacionam-se ao código escrito, a que mesmo as pessoas não alfabetizadas ou alfabetizadas parcialmente (porque conseguem ler e escrever, mas não o fazem expansivamente) têm acesso. Uma lista de compras, uma simples receita, um cardápio, um bate-papo na *internet*, mensagens no *Facebook*, um e-mail pessoal ou comercial, uma placa de trânsito, ícones diversos nos automóveis e nos

espaços públicos, inscrições nas roupas, propagandas variadas e outros tantos elementos, gêneros e veículos expõem-nos todos, bacharéis e humildes trabalhadores, ao mecanismo da comunicação.

Portanto, o letramento, como admite Marcuschi (2010, p. 25),

envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.

Se é assim, há uma quantidade imensa de pessoas letradas no Brasil, nas cidades pequenas ou médias e nas metrópoles? É isso que ocorre. Mas o universo da linguagem, que é democrático, contraditoriamente faz sair na frente os que aprenderam a explorá-lo com mais desenvoltura. Por isso, abrangemos o assunto letramento, apondo-lhe outro termo. Resultado: *letramento literário*. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* já acenam em suas proposições que tal conquista se efetiva quando, de fato, o leitor do texto literário, ao lê-lo, vai além: transforma o ato em experiência profunda, isto é, torna-se apto a concretizar todos os efeitos que o texto, escrito e/ou falado, lhe pode oferecer.

Coerente com esse princípio é Cosson (2009, p. 17), que nos oferece este inquestionável pensamento sobre a elaboração internalizada pelo leitor com a leitura literária:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo [...]. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.

Sob a visão do autor, acreditamos que crianças, adolescentes e jovens, alunos de diferentes séries, ao vivenciarem tão maravilhosa experiência, dificilmente deixarão de gostar dela; por sua vez, a solução a encontrar não é assim tão fácil num país como o nosso, onde, por muito tempo, os índices de analfabetismo foram enormes e, portanto, muitos desses estudantes não convivem em casa com familiares leitores, fator contribuinte para que alguém também o seja. Diante dessa e de outras realidades complicadoras, vem para o ambiente educativo, já incumbido de outras, a árdua tarefa de trazer o livro para a vida desses indivíduos.

A regra vale para tudo o que lemos durante nossa vida escolar e principalmente fora dela, quando seremos profissionais de um mercado complexo, que exige familiaridade com gêneros textuais de vários tipos. Qualquer um que se preze, querendo caminhar no ritmo da modernidade evoluída e concorrida, terá de acolher com paciência e dedicação as diretrizes de uma prática pedagógica centrada na exploração de suas capacidades de leitor, usuário da palavra científica, teórica ou artística. Ao longo da história, não havia quem ousasse questionar a presença e a importância da literatura no contexto formal da educação brasileira, pois eram, desde sempre, modelares as manifestações literárias. O contrário passou a acontecer, porém, quando a escola brasileira sofreu influências de um modelo tecnicista de educação que só valorizava a praticidade, a qualificação para o exercício de atividades mecânicas no trabalho. Hoje, tenta-se resgatar a autonomia da literatura como disciplina no ensino médio, na tentativa de restituir-lhe o prestígio, não mais como simples configurador de *status*, mas como constituinte da própria *humanização do indivíduo*.

Nesse sentido, e com o objetivo de definir melhor o papel da literatura na vida humana, torna-se relevante este pensamento de Candido (2011, p. 249):

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento

das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Diante do pensamento desse teórico, cabe saber se a prática dos professores executada em sala de aula oferece aos aprendizes a oportunidade de adentrar esse *processo* e extrair dele os ganhos mencionados, indispensáveis inclusive à sua participação social num país de inúmeros problemas sociais, que requerem consciência crítica. Ter a certeza de que é possível explorar nossas potencialidades através do que lemos, para conviver e viver melhor, conduz a um ganho sublime que podemos alcançar com a leitura literária. Esse fim, entretanto, fica longe de ser atingido se estiverem responsáveis por ele pessoas que ainda possuem e alimentam concepções ultrapassadas e nem sequer enxergam o valor da literatura na escola. Pois é verdade que, como aponta Cosson (2009, p. 10), “alguns acreditam que se trata de um saber desnecessário. Para esses, a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas”.

Aos articuladores dessa conjectura, não é demais responder com esta assertiva de Lajolo (2010, p. 106):

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

É deveras necessário questionar se, como guias da aprendizagem, os professores começaram a conceber ou já concebem, na amplitude de seu trabalho, outra condição formativa da literatura, que não seja *historiografia* pura e simples, mas um espaço para onde confluem representações imaginárias e sensíveis da complexidade humana; identidades sociais, culturais e étnicas de um povo. E, para isso, há que retomar o que

pensamos sobre a leitura, qual a concepção norteadora do trabalho com esse elemento primeiro, onde se assentam os pontos de partida e de chegada.

Silva (2009, p. 42), em consenso com outros estudiosos, reforça que a leitura não é a *reprodução* de significados, mas a *invenção* deles, o que deságua também na liberdade para interpretar, a qual, segundo o autor, “significa ouvir, ou melhor, escutar e aproveitar pedagogicamente os sentidos produzidos através da leitura dos textos propostos, remetendo sempre esses sentidos para a esfera da compreensão cada vez mais refinada e profunda da realidade”. Paire sob nosso olhar interrogativo, porém, se é coerente ou não favorecer qualquer interpretação acerca de um texto. Com base na afirmação de Silva, depreendemos: não se trata de *quaisquer* interpretações, mas de *diferentes* interpretações possíveis, que nem desconsiderem a flexibilidade dos sentidos textuais nem façam a sua escolha interpretativa de maneira incongruente.

Diante de tais reflexões, questionamos: que relações podem (ou devem?) ser estabelecidas no cotidiano da aula de português no ensino fundamental entre o letramento literário e a oralidade?

Desde pequenos, passamos a integrar um mundo que antes não havíamos conhecido e dele nos sentimos parte porque, em primeiro lugar, é estabelecida uma relação de contato com os semelhantes. Um dos primeiros aprendizados, portanto, é falar. Somos dotados de um sistema de órgãos que, curiosamente, nos permite a emissão de sons articulados e produtores de sentido, mesmo sabendo que, como afirma Oliveira (2009), isso é quase um “milagre”, dada a fascinante complexidade que envolve a permanente elaboração da linguagem humana. Aprendemos a interagir através da fala porque, obviamente, ao nascer, já existe um ambiente em que isso é prática constante, isto é, nossos pais, irmãos, familiares, amigos, falam; escutando-os, somos chamados a fazer a mesma coisa. Com o passar dos anos, vai-se percebendo também que, além da voz, é possível lançar mão de

outro recurso – a escrita – para participarmos mais intensamente das relações comunicativas.

Assim, conforme observa Marcuschi (2010), a oralidade compreende toda e qualquer atividade materializada sonoramente. Escutar músicas; produzir diferentes textos orais, como uma peça teatral; declamar um poema; improvisar um repente; dizer um cordel; dar um recado; realizar um seminário ou exposição... integram o amplo conjunto das produções orais.

A seguir, apropriamo-nos de trechos dialogais de um evento de aula de português, em que os sujeitos interagentes, professor e alunos, integram em sua expressão verbal esses dois mecanismos, *letramento literário* e *práticas de oralidade*. Ambos formam a base de fundamentação deste artigo e da proposta de pesquisa e intervenção levada a cabo pelo autor. Os trechos são, assim, apenas uma amostra de um *corpus* maior, categoria analítica da prática pedagógica de que nos servimos. Vamos aos diálogos.

## CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

As convenções de transcrição descritas abaixo foram retiradas de Bortoni-Ricardo (2004), e o seu uso auxiliam a uniformizar alguns aspectos e marcações fonológicas constantes.

<p>P. – <i>professor</i> Inicial maiúscula seguida de ponto – <i>estudante</i> [...] – <i>indicação de que um trecho foi suprimido</i> [ ] – <i>isola uma expressão ou explicação não pronunciada pelo falante</i> + <i>indica pausa</i> xxx <i>indica trecho incompreensível na gravação</i> :: <i>indica alongamento do som vocálico</i></p>
--

## O que dizem os leitores?



Cada tópico a seguir refere-se a um(a) estudante, indicado(a) inicialmente por um nome fictício e, em seguida, apenas por uma inicial maiúscula. Os excertos estão segmentados para efeito de análise dos aspectos observados. Consta da introdução de cada tópico uma pequena apresentação de características apresentadas pelo(a) leitor(a) numa entrevista escrita, realizada anteriormente.

## **AMPLIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA COM LITERATURA PARA ALÉM DOS DOMÍNIOS ESCOLARES**

Olívia tem 16 anos e afirmou que costuma ler, com preferência pelo gênero romance. Quando lê obras literárias, elas são geralmente as que os professores recomendam. Indagada sobre se cultivava a leitura em algum meio eletrônico, ela afirmou que prefere a do livro tradicional.

### *EXCERTO 1*

(1) P.: O., eu sei que tu não terminou de ler ainda. Mas fala aí: até agora, qual é sua visão do livro?

(2) O.: É bom + Não, é legal ele. É... *O velho e o mar*. Fala de um velho e um menino que eles pescavam juntos, quando ele era pequeno. Aí ele cresceu, acho que ele tá na faixa duns doze anos. Aí o velho tava pescando com ele só que:: num tava mais conseguino pegar peixe, essas coisa. Aí o pai dele proibiu ele de pescar com o velho porque o velho num tava mais em condições de pescar... que num tava mais conseguino financieramente pegar peixe pra dá dinheiro lá pro menino aí o pai dele pegô ele de volta. Aí o menino num queria ficá com o pai, queria ficá com o velho, aí tá uma confusão lá no livro. Parou no momento onde ele foi tomar uma cerveja, pagou uma cerveja pro véi. Foi.

(3) P.: Já tá perto?

(4) O: Tá.

(5) P.: O velho já foi, já esteve em alto mar, numa batalha lá, que acontece?

(6) O.: Não, ainda não.

(7) P.: É que eu já li também esse livro. É um livro maravilhoso.

A estudante inicia sua exposição após um convite (informal) do professor, que também já tinha lido o livro na adolescência e comentou sobre ele em momento anterior a esse, despertando interesse na aluna. Dias depois de ter iniciado a leitura, ela compõe, no turno (2), um breve relato sobre o enredo da história, até o momento em que tinha parado.

Percebemos a habilidade de síntese da leitora, após uma pergunta que pretendia saber a sua “visão do livro”. Ela confessa ter gostado, mas, pela hesitação inicial, não demonstra grande entusiasmo, embora diga que o livro seja “bom” e “legal”.

Nas marcas de oralidade expressas pela aluna, notamos recorrência frequente à expressão “aí”, cuja função comum de advérbio de lugar desaparece nas ocorrências acima, que redirecionam o sentido da referida expressão a um contexto pragmático de *temporalidade*, do qual se vale a falante para encadear a informação seguinte com a anterior. Uma característica, enfim, do discurso falado. Esses turnos se encerram com o professor intervindo na fala de Olívia, para dizer a ela, e aos demais, que já lera o romance, e que se trata de um “livro maravilhoso”, numa tentativa de estimular a discente a prosseguir na leitura.

#### *EXCERTO 2*

(8) P.: O., como você chegou a esse livro que você já tá lendo?

(9) O.: Foi porque eu tava conversando com minha amiga, aí ela falou que tinha um livro, só que é tipo em quadrinhos. É o *Diário de um banana*.

(10) P.: Ah, o *Diário de um banana*. Nunca li não mas já ouvi falar. E... interrompeu a leitura de *O velho e o mar*?

(11) O.: Foi. Eu tava doida pra ler esse livro.

(12) P.: Tava com vontade de ler *Diário de um banana*...

(13) O.: Anram.

(14) P.: Chegou perto do fim d’*O velho e o mar*?

(15) O.: Cheguei.

(16) P.: Chegou? Aí como é, vai querer terminar ou vai interromper mesmo?

(17) O.: Vou interromper, vou trazer.

(18) P.: Tá certo. Então nos diga mais sobre o outro livro, o que a sua amiga lhe emprestou.

(19) O.: No começo ele fala assim que... ele não queria escrever aquilo, que só tava escrevendo porque a mãe dele pediu. Ele pediu pra mãe dele comprar um caderno pra ele. A mãe dele comprou um diário. Aí é o primeiro dia da escola dele, aí ele escreve o acontecido. Só + É besteira. Mas eu gostei. É tipo comédia ele. É engraçado.

Em dia e horário anteriores ao encontro em que se deram os turnos do excerto 2, a aluna comentara com o professor que iria devolver *O velho e o mar*, porque, segundo ela, a narrativa não a tinha empolgado tanto. Por essa razão, o professor já inicia o diálogo, no turno (8), perguntando como ela chegou ao outro livro. Ao afirmar, em seguida, que foi por

intermédio de uma amiga, percebemos que, em seu círculo de convivência, a discente tem a oportunidade de partilhar impressões sobre livros com pessoas próximas. Nesse sentido, opera-se a troca do livro anterior, que ela pegara com o professor durante a aula, por outro que sua amiga lhe indicara, prevalecendo esta última opção, pois a sua curiosidade foi imperativa, como vemos no turno (11): “doida pra ler esse livro”.

Não bastasse isso, no turno (19), O. já é capaz de antecipar um julgamento sobre o segundo livro, apesar de a exposição que ela faz deste já ser bem menor que a primeira. Agora, ela diz: “É besteira” – deixando entrever a sua percepção sobre a qualidade literária (inferior) do *Diário de um banana*. Ao cabo, porém, resume: “É tipo comédia” – caracterizando a história, ao mesmo tempo em que emite um breve parecer: “É engraçado”.

### *EXCERTO 3*

(20) O.: Antes eu não gostava de ler, não, mas agora... Tô apaixonada pelo livro que eu peguei na biblioteca [*Eu fui a melhor amiga de Jane Austen*] pra ler. Num consigo parar de ler, não. Foi a melhor coisa que aconteceu, depois que eu vim estudar aqui. Porque, ano passado, sabe como eu era, né... Foi uma experiência muito boa.

[...]

(21) O.: O título que eu li dele, eu pensava + É uma amizade. Só que... tem romance também, aí eu fiquei completamente apaixonada, porque fala de um romance e de uma amizade verdadeira. Que é duas amigas, e uma menina conhece um menino, e ela acaba se apaixonando por ele. Só que o irmão dela impede dela ficar com ele. Pretendo terminar ele, trezentas e dez páginas...

Podemos definir os turnos (20) e (21) como uma espécie de apoteose, ainda que breve, do trajeto de leituras percorrido pela estudante. Dentre os vários títulos oferecidos pelo professor, ela escolhe um, o qual, por não atender a suas expectativas, resolveu trocar. Assim, acolhe a indicação de uma amiga, que lhe despertara a curiosidade, mesmo que, logo em seguida, tenha considerado o livro uma “besteira”.

No encontro em que se efetivam os turnos do excerto 3, porém, constatamos que, no decorrer das hesitações de suas escolhas e de seus contatos com as obras anteriores, O. já teve a iniciativa própria de se dirigir à biblioteca da escola para uma nova escolha. E, por sua declaração, flagramos que foi bem-sucedida nisso: aqui ela já estabeleceu com a

obra uma relação de afeto, assegurado por declarações, tais como: “Tô apaixonada pelo livro”; “foi a melhor coisa que aconteceu”, no turno (20). Esse caminho percorrido atesta como legítimo o raciocínio de Fernandes (2012, p. 205): “a aprendizagem resulta de um processo de natureza social e se dá, primordialmente, num terreno interindividual”.

Quando ficamos sabendo, ainda, de modo implícito, que, anteriormente, ela não era uma estudante muito interessada (“antes eu não gostava de ler”; “ano passado, sabe como eu era, né”), confirmamos então que, em contato com a obra, a jovem foi capaz de alterar o seu interesse e alguma percepção sobre a sua postura. No excerto 21, a aluna nos oferece ingredientes decisivos para que ela se “apaixonasse” pela obra: não só amizade, como inferira do título, mas “um romance”, ou seja, nessa acepção, uma relação amorosa entre duas ou mais pessoas. Um *romance*, também, suficiente para impulsionar a leitora a terminar de lê-lo, com algum envolvimento.

#### **MUITA TIMIDEZ, POUCAS LEITURAS E ALGUMAS PERGUNTAS**

Fabício tem 14 anos e não costuma ler. Seus pais frequentaram a escola até o segundo ciclo do ensino fundamental.

##### *EXCERTO 4*

(22) F.: É porque eu só li a primeira história e deu um branco...

(23) P.: Mas pelo que você leu, quando você tava lendo, o que você sentiu com a leitura?

[Longa pausa...].

(24) P.: Quer trocar o livro? Vai querer continuar com esse?

(25) F.: Não...

(26) P.: Que a gente ainda vai seguir, tá bom? Eu quero muito que vocês continuem lendo. Então... vou deixar você pra falar depois, tá certo?

[...]

(27) F.: Eu li um pouco mais, mas esqueci.

(28) P.: O que você achou de ter lido, de estar em contato com um livro?

(29) F.: É bom, porque quase nunca eu leio.

(30) P.: E por que, quase nunca você lê?

(31) F.: Porque num dava vontade.

(32) P.: É? Tem alguma coisa, assim, no mundo em que a gente vive hoje, que você considera que termina afastando muita gente, na idade de vocês, da leitura de livros?

(33) F.: Sim.

(34) P.: O que, por exemplo?

(35) F.: Filme e jogo.

(36) Outra leitora: E... redes sociais.

(37) P.: Você acha que é importante a gente resgatar a nossa convivência com os livros? Por quê?

(38) F.: Aí já não sei explicar.

Eis um exemplo de leitor cuja principal característica durante os círculos de diálogo é a timidez: o livro comentado por ele é *Folclore vivo*, de Herberto Sales, uma antologia de textos tematizando mitos e lendas de nossa cultura. O aluno já inicia sua fala, no turno (22), afirmando que teve “um branco” e, por isso, não consegue comentar o que leu. Apesar disso, no turno (25), ele se recusa a trocar livro, respondendo “não” à pergunta do professor.

Em encontro seguinte, quase nada muda em suas respostas: embora diga ter lido “um pouco mais”, novamente confessa ter esquecido, e, assim, não faz referência alguma a qualquer texto. Sublinhemos, contudo, três turnos da fala de F.: no turno (29), ele define com um modesto “é bom” o contato com livro, com a leitura; no (31), em resposta a por qual motivo quase nunca ele lia, admite: “não dava vontade”. Em justificativa a essa ausência de vontade, cita dois elementos (“filme e jogo”) como responsáveis por afastar muita gente da leitura – resposta complementada por uma colega, que menciona “as redes sociais”.

Em resumo, F. é um estudante com um aspecto positivo a seu favor: não se nega a participar do círculo de leitura nem se furta a escolher um livro, mas, no decorrer desse processo, deixa clara a sua dificuldade em: fruir a leitura literária; fazer novas escolhas; lembrar minimamente do que leu e expressar-se com menos inibição e alguma desenvoltura. O turno (38) final, em que ele diz não saber explicar se é importante resgatar a nossa convivência com os livros, é um forte indício de que sua inexperiência com a leitura de caráter literário carece de ser reduzida, por meio de iniciativas estimulantes.

## UM LEITOR MOTIVADO: EXPRESSÃO ORAL LIMITADA, LEITURA E PARTILHA

Murilo tem 17 anos e afirmou que costuma ler poesia e história em quadrinhos. Seus pais frequentaram a escola até a segunda etapa do ensino fundamental.

### EXCERTO 5

(39) P.: O que você leu, pra gente saber?

(40) M.: Eu li esse livro [mostra a capa do livro].

(41) P.: *Histórias de fadas* é uma reunião de contos do autor Oscar Wilde. Como foi que você...?

(42) M.: Não, assim, são quatro histórias... Duas, eu não gostei muito. Mas eu gostei foi do... gigante egoísta, que no final dá uma certa moral pra gente. Aí outra foi do passarinho rouxinol e a rosa...

(43) P.: De qual delas tu queria falar pra gente?

(44) M.: Vixe!

(45) P.: Num precisa vocês se preocuparem em contar toda a história, não, tá bom? Eu deixo vocês à vontade. Eu quero mais que vocês digam o que vocês sentiram... Se o livro lhe interessou, o que a leitura lhe proporcionou... Se não gostar também diz não gostei, não achei interessante, não era o que eu esperava, tá, fiquem à vontade.

(46) M.: A primeira história que eu vi foi do gigante egoísta... ele tinha um certo jardim... Ele fez tudo pra mais pessoa poder brincar. Aí teve um certo dia chega umas criança, aí na hora que as criança chegava, o gigante tava viajano. Depois que ele voltou, ficou, como se diz, vergonha. Aí ele gritou bem alto... no meu jardim ninguém pode brincar nele. Aí com um certo tempo, a primavera... foi o inverno. Aí num teve mais aquelas coisa, essas coisa. Aí com um certo tempo as crianças voltaro, aí aquele tempo mudou. O gigante foi verificar o que tava acontecendo, aí de repente as criança ficaro com medo, aí correrro xxx. Até uma certa criancinha chega pra ele e dá um beijo nele. Aí xxx a primavera...

(47) P.: Foi esse que você falou que deixa um pouco de moral pra gente?

(48) M.: Foi, até porque depois que ele começa a andar com o povo, começa a... entender mais, não ser mais egoísta... ele aprendeu a lição... porque quando era no inverno ele ficou um bom tempo só... xxx quase um ano... um ano começou a formar amizade com essas criança xxx começou...

(49) P.: [...] O inverno durou até as crianças voltarem...

O estudante reagiu, durante os encontros, com muita abertura para a escolha de livros. Embora sua expressão oral tenha se mostrado limitada (em alguns aspectos), e tímida (com um tom de voz muito baixo), os excertos que recortamos são uma boa amostra de seu desempenho, no papel de um jovem leitor do ensino fundamental. Os dois primeiros livros citados por ele são: a antologia de contos *Histórias de fadas*, de Oscar Wilde, e *O*

*rouxinol e o imperador da China*, narrativa clássica recolhida por Hans Christian Andersen para a literatura infantojuvenil.

Inicialmente, por apresentar certa resistência para falar de sua vivência com a(s) leitura(s), M. é logo estimulado pelo professor, o qual, no turno (45), tenta convencê-lo (e a turma) de que o objetivo da atividade não é deixá-los envergonhados nem exigir que exponham todo o enredo, em detalhes, mas, como diz o docente, partilhar sensações, impressões e gostos ante a obra apreciada.

Assumindo a postura de quem compreendeu o convite do professor, o aluno elege as *Histórias de fadas*, e, dentro delas, comenta sobre *O gigante egoísta*.

No decorrer de um resumo oral, percebemos o seu esforço para lembrar os acontecimentos, descrevendo as cenas. Contudo, encontra algumas dificuldades: por exemplo, afirma: “Ele [o gigante] fez tudo pra mais pessoa poder brincar” – quando, na realidade, o gigante impedia que as pessoas (sobretudo as crianças) se aproximassem dele e de seu jardim. Em seguida, ainda na tentativa de expor o enredo, o leitor encadeia alguns fatos, mas continua a fazê-lo com alguma limitação, do ponto de vista da coesão, da linearidade dos fatos e da expressividade verbal (um tom de voz muito baixo, por exemplo).

No entanto, ressalvados alguns trechos incompreensíveis (na gravação) e a brevidade da exposição de M., no turno (42) percebemos que, na leitura realizada, houve, sim, como produto, a compreensão do texto e de sua “moral”, como o próprio leitor antecipara. Isto é, o egoísmo do gigante e sua indisponibilidade afetiva (representados pelo frio do inverno, que logo remete à frieza nos relacionamentos, a um coração de pedra) só puderam ser vencidos com a chegada e aceitação das crianças e de sua afetividade (representadas pela primavera, que traz consigo alegria e partilha). Assim, ao entender, a

seu modo, essas relações, o aluno afirma: “ele [o gigante outrora egoísta] aprendeu a lição”.

#### *EXCERTO 6*

(50) M.: Aí eu li outro que minha prima me deu, é *A dança da morte*, que é de crime, essas coisa, detetive, achei interessante...

(51) P.: Quer falar pra gente?

(52) M.: Não, assim, o livro...+ parece que foi um capítulo ou foi dois. Aí o primeiro é um cara, eu acho ele tem um metro e sessenta, usa roupa xadrez, tipo... Aí um galeguin é o companheiro dele, é da mesma altura, e tem um cachorro, parece, um pastor alemão. Aí o primeiro caso é sobre um avião que explode, do nada. Aí nas pista aérea, que o cara tá dizendo... bota melada de uma areia que é encontrada num deserto, numa praia, e... é isso aí só.

(53) P.: O que você acha de participar desse momento com a gente, de ter sido convidado pra ler... o que é que você acha desse universo de leitura, o que ele pode trazer pra você?

(54) M.: Que ele pode trazer? Mais conhecimento.

(55) P.: E o que você sente quando está lendo um bom livro, um bom texto?

(56) M.: Quando eu tô leno, e num tem nenhum barulho, assim, acho muito bom. Mas quando tem alguma coisa, um certo barulho incomodano, num tenho vontade de ler...

Nesse excerto, como vemos, o participante não interrompeu o curso de suas leituras, e, em prosseguimento a elas, agora se reporta a outro livro, *A dança da morte*, emprestado a ele por uma prima. No turno (52), o leitor vagamente informa ter lido um ou dois capítulos; em seguida, comenta sobre duas personagens, descrevendo-as ligeiramente. Todavia, o que merece ser destacado nesse turno é a *forma* utilizada pelo estudante: de maneira rápida, ele pincela o enredo de um primeiro caso, “sobre um avião que explode, do nada”. Entretanto, com o segmento “Aí nas pista aérea, que o cara tá dizendo... bota melada de uma areia que é encontrada num deserto, numa praia, e... é isso aí só”, tanto ele apressa o final de sua fala quanto não se faz, suficientemente, inteligível ao ouvinte.

A postura do adolescente – em contato com os livros escolhidos e os textos comentados – aponta-o como um leitor motivado. Assim, de posse dessa realidade, e flagrando limitações na maneira como ele se expressa, o professor não deve perder de vista a importância de continuar estimulando-o a realizar novas leituras e, ao mesmo tempo, a



organizar o seu discurso oralmente. Somente com a prática de ler, reler e falar em situações planejadas (menos informais e mais específicas), é possível aprimorar as habilidades de fala, principalmente quando se trata de expor e/ou argumentar acerca de textos lidos.

#### *EXCERTO 7*

(57) P.: Você se considera um leitor... é... assíduo, frequente?

(58) M.: Gosto, porque sempre eu assisto filme, seriado, essas coisa. Gosto de ver mangá, desenho e história. Gosto de ler.

[...]

(59) P.: O que você pensa dessa leitura virtual?

(60) M.: De vez em quando alguém chega e atrapalha. Você no celular, numa parte boa, por exemplo, tava numa parte tão boa, aí alguém vai e liga. Aí atrapalha. Às vezes é urgente, aí eu nem lembrei mais do assunto...

A resposta do discente, no turno (58), confirma o que ele demonstrara durante o círculo de leitura: alguém que gosta de ler, e que expande esse gosto para outras linguagens, como a cinematográfica. Dessa relação pode originar-se produtividade e criatividade, num processo de cruzamento entre o texto literário e outras produções artísticas das novas tecnologias. O aproveitamento pedagógico dessa abertura manifestada pelo educando pode se constituir numa estratégia de grande valia a novas formas de *aprender literariamente*. Em outras palavras, e na visão de Rouxel (2013, p. 20): “Trata-se de, ao mesmo tempo, partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e de técnicas”.

A consciência do estudante para o fato de, em aparelho midiático, como o celular, a dispersão se tornar um empecilho a uma leitura fluente e compreensiva, indiciam que, a seu ver, ler no livro impresso pode ser melhor. Ao responder, à pergunta do professor, se ele se considera um leitor frequente, M. é afirmativo e cita gêneros como “filme e seriado”, seguidos de “mangá, desenho e história”, assumindo (inconscientemente) uma concepção ampliada de leitura. Tal particularidade consiste (entre ele, o professor e a leitura literária) numa forte aliada à fruição e ao “reforço de suas competências”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse direcionamento teórico e pedagógico, assumimos, aqui, uma postura que se pretende completamente livre de preconceitos e estigmas em relação às práticas de oralidade, sejam elas quais forem. Nosso olhar segue a mesma direção de quem acredita que a leitura é a principal ferramenta para conduzir toda e qualquer situação didática na sala de aula, e se buscará fazer com que tais situações estejam em diálogo com essas duas constituições da linguagem humana: de um lado, a literatura em si (o texto artístico); de outro, as inúmeras possibilidades de recriação das leituras através da oralidade, vista aqui como o espaço textual-discursivo sonoro em que os gêneros são produzidos. Desse modo, parte-se *da leitura para a fala*, que, por sua vez, volta-se para aquela, assim construindo um círculo virtuoso no qual os sujeitos possam exprimir vivências pessoais, fruto do contato com os textos.

É certo que, em diversas ocasiões, há uma facilidade maior de o aluno se expressar oralmente, haja vista o fato de ele o fazer desde aproximadamente os três anos de idade. Por isso, ao nos apropriarmos do componente oral como um dos articuladores da prática didático-pedagógica com o par leitura/oralidade, nem de longe negamos a necessidade premente de a escola conceder uma imensa atenção às práticas com a escrita. Assim, harmonizando essa pressuposta facilidade no uso da fala com as possíveis e frequentes dificuldades na expressão escrita, o que propomos é um tratamento didático e metodológico com ambas as modalidades expressivas, na certeza de que são íntimas e interdependentes. Sabemos, também, que *falar é fácil*. Contudo, falar em público, numa situação que requer um mínimo de planejamento e formalidade, pode se transformar num dos maiores obstáculos a ser enfrentado por muitos usuários da língua, que simplesmente se veem bloqueados em momentos como esse.

Por tais razões, nosso intuito pedagógico/pesquisador apoia-se em referências cujos aspectos centrais decidem por estabelecer o texto – falado e/ou escrito – como elemento maior, considerando-o cientificamente sob o olhar da linguística textual e de uma teoria de leitura que tenha como foco o diálogo de sentidos entre a *leitura subjetivada* e o *sujeito leitor falante*. Assim, caminhamos em direção a um possível e necessário encontro entre a linguística e a literatura, ou seja, ambicionamos fortalecer os laços que unem e amparam essas duas esferas do conhecimento para, desse enlace, fazer surgir um paradigma diferente, inovador, que se transforma no significado mais importante de nosso empreendimento: abrir espaço ao letramento literário na educação básica, ao passo em que, por meio de atividades programadas, colaboramos com o desenvolvimento da modalidade primeira da qual o indivíduo se apropria – a fala, a oralidade –, ampliando o seu uso e funcionalidade.

## REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

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

FERNANDES, Eliane M. da Fonseca. Leitura e mediação pedagógica junto a alunos de Letras. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, SP: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Portuguesa. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

OLIVEIRA, Dermeval da Hora. **Fonética e fonologia**. Disponível em: [http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/wpcontent/uploads/2009/07/Fonetica\\_e\\_Fonologia.pdf](http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/wpcontent/uploads/2009/07/Fonetica_e_Fonologia.pdf). Acesso em: 04/12/2014.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SILVA, Vera M. Tietzman. **Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.