

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.009)

## **LEITURAS DE AS VIAGENS DE GULLIVER (SWIFT, 1735) E VIAGEM AO CENTRO DA TERRA (VERNE, 1864) COMO UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

### **Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo Moreira**

Professora Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Doutora em Estudos Literários - UFPA. Mestre do Programa de Pós-Graduação em Letras - Estudos Literários, como bolsista da CAPES - PPGL-UFPA. Especialista em Língua Portuguesa (PUC-MG). Especialista em Língua Brasileira de Sinais para a Educação Inclusiva (FIBRA). Licenciada Plena em Letras - Língua Portuguesa (UEPA). Licenciada em Licenciatura em Letras Língua Inglesa (UNICESUMAR). Integrante do grupo de pesquisa (ELOS) - Estudos de Línguas e Sinalizadas cadastrado no Diretório do CNPQ. Integrante do grupo de pesquisa em Educação e Diversidade na Amazônia - (GEDAM), no qual coordena a linha de pesquisa Leitura, Literária, Identidade e Diversidades. Coordenadora do Projeto de Extensão Entre Letras (UFRA). E-mail: wanubyacampelo@ufra.edu.br.

### **Thais Fernandes de Amorim**

Professora Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Doutora em Estudos Literários - UFPA. Mestre em Comunicação, Cultura e Linguagem - UNAMA. Especialista em Gestão Escolar - CESUPA. Especialista em Educação Especial, ênfase em LIBRAS - FIBRA. Especialista em ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa - UFPA. Teaching English as a Foreign Language Preparation. Language Studies Canada - LSC. Toronto, Ontário. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Confluências e Divergências na Tradução de Gulliver's Travel: Fatos e Ficções - PROPED/UFRA. Integrante do grupo de pesquisa em Literatura, Cultura e Sociedade (GELICS), no qual coordena a linha de Estudos Comparados: narrativas, tradução, leitura e recepção. Integrante do grupo de pesquisa Amazônia, Narratologia e Anthropocene (ANA) UFPA. Integrante do grupo de pesquisa Poética do Narrar: Tradução e Estudo do livro de Wolf Schmid e Elementos da Narratologia - UFPA. Integrante do Projeto de Extensão Littera - Literaturas Germânica e Brasileira - UFPA/ CEG (Casa de Estudos Germânicos). Integrante do Projeto de Extensão Tecituras, Diálogos entre Literatura, Música e Cultura - UFRA. E-mail: thais.amorim@ufra.edu.br.

### **Liliane Afonso de Oliveira**

Professora Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, Doutora em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia - PA. E-mail: liliane.afonso@ufra.edu.br;

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.009)

LEITURAS DE AS VIAGENS DE GULLIVER (SWIFT, 1735) E VIAGEM AO CENTRO DA TERRA (VERNE, 1864)  
COMO UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

## Geovane Silva Belo

Professor Adjunto da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, *campus* Tomé-açu. Doutor em Educação pelo PPGED/UFPA, Mestre em Artes pelo PPGARTES/UFPA, pós-graduado em Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduado em Letras pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: geovane.belo@ufra.edu.br.

## RESUMO

O presente artigo é fruto de pesquisas na área dos estudos literários e de experiências docentes, tendo como escopo refletir acerca do letramento literário, considerando-o como uma ação para além da leitura e da escrita; uma prática social, e como tal, responsabilidade de todos, e não somente da escola. Assim, compreende-se nesse estudo o letramento literário, como um processo de destaque em relação ao próprio letramento, por abundar na sua relação com a escrita. Neste diapasão, um experimento que pode ser vivenciado em espaços de práticas (não) verbais, não necessariamente em práticas de leitura coletiva e/ou individual, seguidas de uma atividade escrita, como ocorre no processo de escolarização da literatura. Neste sentido, traremos aqui um diálogo acerca das narrativas de viagem/de aventuras, mais especificamente nas obras *As Viagens de Gulliver* (Swift, 1735) e *Viagem ao Centro da Terra* (Verne, 1864), por carregarem em si subsídios para um trabalho na Educação Básica, com diversos gêneros discursivos e dos modos como se articulam, o que proporciona uma visão ampla das possibilidades de uso da linguagem, onde se inclui o texto literário. Assim, objetivamos trazer subsídios a alunos e professores no sentido de propiciar o desenvolvimento da capacidade leitora de textos literários, a partir da compreensão de como eles se estruturam e se organizam, e isso é condição necessária para que se desenvolva o prazer de ler esse tipo de texto. O estudo em tela teve como embasamento teórico Cosson (2007), Soares (2006), Lajolo (2018) e Rosing (2012).

**Palavras-chave:** Letramento Literário, Narrativas, Leitura, Educação básica.

## INTRODUÇÃO

O letramento literário tem sido invocado pelos autores como uma expansão do uso do próprio termo letramento, haveria, nesse sentido, um plural do vocábulo, ou seja, Letramentos. Neste diapasão, nosso estudo contempla especificamente o letramento literário por relacionar-se de forma distinta com a escrita. Portanto, conforme nos aponta Cosson (2007), o letramento literário ocupa um lugar de destaque em relação à linguagem, em função da literatura que permite: “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2007, p. 17).

Diante disso, percebe-se que o letramento efetivado a partir de textos literários apresenta uma excepcionalidade na introdução no mundo da escrita, visto que de forma metalinguística, apresenta a palavra por meio dela própria. Logo, o letramento literário precisa da escola para se efetivar, pois exige um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue implementar sozinha.

Assim, a literatura em geral traz que o letramento literário se dá em etapas: primeiramente prepara-se o público alvo, geralmente o educando em espaço escolar, com dinâmicas motivacionais, músicas, imagens, vídeos; faz-se uma breve introdução do tema a ser trabalhado, como, por exemplo, apresentação do autor e do texto a ser lido; leitura do texto em grupo para conhecimento do enredo seguida da interpretação (compreensão por inferências para construir os sentidos do texto); produção literária (confecção de textos de gêneros literários diversos) e exposição, onde então os alunos compartilham as atividades entre eles, ou mesmo para a comunidade escolar, por meio de feiras culturais, ou saraus literários.

Com esse tipo de prática pretendemos que os alunos experimentem a leitura literária vinculando-a à sua leitura de mundo, envolvendo os aspectos sociais, históricos e culturais dos textos literários sem que se atenham as características estruturais, estilísticas e estéticas de cada texto para, por fim, produzir textos de tipologias e gêneros literários diversos, com textualidade e literariedade, ampliando suas competências textuais, estéticas e sociodiscursivas.

Não queremos dizer que esse momento de produção textual final não seja válido, significativo, até mesmo porque muitos trabalhos de sucesso já foram divulgados mediante a implementação dessas práticas:

Alega-se, contudo, que o espaço reservado à leitura literária ainda é quase inexistente, resultante da falta de estímulos por parte da família, das alternativas ineficientes apresentadas pela escola, ou pela falta de interesse por parte dos adultos, visto que os índices de leitura têm uma queda acentuada após a vida escolar. A esse respeito, Rosing reitera:

[...] São diferentes gerações que precisam ser conscientizadas sobre a importância da leitura, sobre os benefícios da leitura literária na ampliação do imaginário, na determinação de novos horizontes. É no convívio entre representantes de diferentes gerações que pode ocorrer um compartilhamento de ideias, de emoções advindas do processo coletivo de construção do conhecimento, do intercâmbio de relações com significativas manifestações da cultura, das artes, descobrindo novas modalidades de expressão individual, social, em rede, numa perspectiva intercultural. (ROSING, 2012, p. 102).

A literatura de hoje fala de vários mundos: alguns parecidíssimos com o nosso, onde, por exemplo, tem gente que morre de fome nas ruas; mas também fala de mundos muito diferentes, habitados por espíritos, anjos, vampiros, energias e demônios. A literatura traz para o nosso lado mundo prometidos pela ciência com seres artificiais sofisticados e com seres naturais manipulados em laboratório. Há histórias com palavras e imagens e histórias somente com imagens. Poemas que são imagens e imagens que são poemas, poemas curtos empilhando palavras, com rima, sem rima. A literatura hoje tem espaço para tudo. É bem verdade que algumas nem ocupam espaço pois estão em nuvens, são digitais.

Não poderíamos dizer que literatura é aquilo que cada um considera literatura? Por que não incluir no conceito de literatura as linhas que cada um rabisca em momentos especiais, como o poema que seu amigo fez e enviou para a namorada, e não mostrou para mais ninguém? Por que não chamar de literatura a história de

bruxas e bichos que de noite, à hora de dormir, sua mãe inventava? E a *fanfiction* que dá vida mais longa a personagens de romances e de novelas mais antigas? Por que não seriam literatura os poemas que a jovem poeta escreve no computador, põe na internet e convida os internautas a lerem?

Lajolo (2018) lembra que um texto literário não é como uma aranha que é aranha desde que nasce, que foi aranha no Egito antigo, entre os índios do Arizona e continua a ser aranha nos *cybercafés* cariocas. Com um texto é diferente: pode vir a ser ou deixar de ser literatura ao longo do tempo. Discutir literatura é abrir os olhos e ouvidos, iniciar o *tablet*, olhar e ouvir em volta, ler livros, meditar sobre as frases pintadas a *spray* em muros e edifícios da cidade, é ir em busca de nomes desconhecidos, cujas obras são difíceis de ser encontradas, não constam em bibliotecas e ninguém fala delas. Eles imprimem às vezes seus próprios livros e não encontram leitores para além da família e dos amigos mais próximos. Em pequenas comunidades, cantadores, repentistas, contadores de histórias – embora só raramente projetem seus nomes nos circuitos eruditos das grandes cidades – são amados e respeitados por um público, que é fiel a eles.

Segundo Lajolo (2018, p.27) para que uma obra seja considerada parte integrante da tradição literária de uma dada comunidade ou tradição cultural, é necessário que ela tenha o endosso dos *canais competentes* aos quais cabe a proclamação de um texto como *literatura* ou *não literatura*, isto é, a *literarização* de certos textos. Algumas das vozes responsáveis pela literarização ou desliterarização de um livro ou de um texto são nitidamente institucionalizadas, dentre elas está a escola, tão recorrente que se convencionou nos estudos literários, falar de escola romântica, escola realista etc.

Nesta perspectiva, tratar a Literatura enquanto discurso literário faz com que se dê uma maior legibilidade a uma grande parte dos textos literários. Para Maingueneau (2004, p.19), ao falarmos, hoje, de discurso literário:

[...] renunciamos à definição de um centro ou um lugar consagrado. As condições do dizer atravessam o dito, que investe suas próprias condições de enunciação (o estatuto do escritor associado ao seu modo de posicionamento no campo literário, os papéis ligados

aos gêneros, a relação com destinatário construída através da obra, os suportes materiais, os modos de circulação dos enunciados.

Estabelecemos então que literatura não tem apenas uma definição, tal como arte e cultura, complicadíssimas em definir. Neste diapasão, encontramos na proposta deste trabalho um lugar para explorar duas grandes obras da Literatura – *As Viagens de Gulliver* (SWIFT, 1735) e *Viagem ao Centro da Terra* (VERNE, 1864) justamente para oportunizar um momento de fala, no qual os jovens leitores possam expressar suas experiências com a leitura da obra, perguntar outras curiosidades, ou seja, efetivar, de fato um letramento literário.

## METODOLOGIA

A *Viagem ao Centro da Terra* se passa entre maio a setembro de 1863 e é dividida em 45 capítulos. Narra a aventura do professor de mineralogia *Lidenbrock* e de seu sobrinho *Áxel* iniciada na cidade de Hamburgo, Alemanha. Após decifrar a mensagem criptografada de um velho manuscrito rúnico, eles partiram para uma viagem ao centro da Terra, que começaria – conforme as instruções do misterioso *Arne Saknussemm* – na cratera de um vulcão, o *Sneffels*, na Islândia!

*Otto Lindebrock*, professor de mineralogia, era um sábio egoísta, que ficava muito nervoso quando não conseguia pronunciar palavras de sua área de estudo. Fisicamente era um homem alto e magro, com olhos azuis e cabelos loiros, gozava de boa saúde (inclusive esse aspecto é reforçado em toda a narrativa), era um bibliômano (quem tem compulsão por livros), vivia em Hamburgo, na Alemanha, com seu sobrinho *Axel*, sua afilhada *Grauben* e uma criada chamada *Marta*.

*Axel*, narrador da história e sobrinho do professor *Lidenbrock*, acompanha o tio em sua aventura de descobrir o centro da Terra, mesmo contrário à jornada. É *Axel* quem desvenda o enigma encontrado em um antigo manuscrito rúnico. Apaixonado por *Grauben*, o rapaz tenta em vão impedir a viagem durante várias passagens do livro, mostrando-se empolgado apenas no capítulo 41: “[...] A partir daquele momento, nossa razão, nosso julgamento, nossa

engenhosidade e nossa vontade não contavam mais[...] o momento de explodir a rocha de granito estava próximo” (VERNE, 2010, p.113)

Outro personagem interessante é *Hans Bjelke*, guia que acompanha *Otto* e *Axel* ao centro da terra, que embora raramente falasse era extremamente ágil. Por várias vezes o personagem *Otto* se espantava porque antes mesmo de concluir o pedido de algo, *Hans* já estava executando. Quanto à aparência física, era alto, tinha olhos azuis e cabelos ruivos e ganhava a vida como caçador de *êideres* (pássaros).

A história se inicia em Hamburgo, na Alemanha, onde mora o professor Lidenbrock, os personagens seguem para Islândia, mais precisamente Reykjavík, a capital, onde se localiza o vulcão glacial *Sneffels* e termina em *Stromboli* (o que permite muitas expectativas acerca do fim que os personagens teriam, provavelmente a morte, posto que era um vulcão em atividade): “[...] Entretanto, em vez do *Sneffels*, já extinto, tratava-se de um vulcão em plena atividade” (VERNE, 2010, p.120).

Assim, refletimos sobre alguns acontecimentos na narrativa a partir de elementos ficcionais e factuais (GENETTE,1972), posto que descrevem sua “travessia” em um vulcão em erupção, o que humanamente seria impossível dada a elevada temperatura, bem como menção aos vulcões *Sneffels* e *Stromboli* existentes na Islândia e Itália respectivamente.

Partindo então deste diálogo, entre ficção e realidade, discuto outra narrativa que aponta para elementos reais ficcionais da Europa do SÉC. XVIII, tais como a governança de um país estar nas mãos de um ser irracional, um cavalo, que tem comportamentos e reflexões sábias de um ser racional.

A obra *As Viagens de Gulliver* apresenta as viagens de um cirurgião naval, o protagonista Gulliver, à terras desconhecidas (Lililipute, Brobdingnag, Laputa, Balnibardi, Glubbudubdrib, Luggnagg, Japão e o país dos Houyhnhnms), reveladas ao leitor em quatro partes na narrativa, ao longo dos 16 anos e 8 meses que passou viajando, em um período que compreende de 1699 a 1715.

Nestas viagens o protagonista visita a terra dos mortos, conversa com autoridades histórica como Aristóteles, tenta compreender a lógica da polícia local que desvende crimes a partir das fezes dos suspeitos; é gigante em uma cidade e miniatura em outra;

é um ser racional em uma terra e passa ser irracional em outra (onde os cavalos são os seres racionais).

Assim, um diálogo interessante nesta perspectiva de letramento literário é mostrar algumas adaptações filmicas das duas obras, como veremos abaixo: A primeira delas, uma adaptação de 1959 (Figura 01) e duas mais recentes de 2008 (Figura 02) e o que seria uma continuação do primeiro filme, Viagem 2: Ilha misteriosa (Figura 03).

Figura 01: Filme Viagem ao Centro da Terra (1959)



Fonte: Google imagens

Figura 02: Filme Viagem ao Centro da Terra (2008)



Fonte: Google imagens

Figura 03: Filme Viagem 2: Ilha misteriosa (2008)



Fonte: Google imagens

Portanto, a partir dessa proposta de leitura sobre literaturas de viagens, abordando uma intertextualidade da literatura com outras esferas de conhecimento, como o cinema, entende-se que a literatura adequar-se-ia ao processo de escolarização, mas não de forma descaracterizada e negando sua função social, tendo em vista que a adequada escolarização da literatura contribui para a formação dos estudantes em uma perspectiva do letramento literário.

Nesse sentido, as sequências apresentadas por Rildo Cosson (2007), que aprofundaremos no próxima seção, se revelam como um caminho viável para que o professor consiga, de forma eficaz, trabalhar o letramento literário em sala de aula, adaptando a teoria a realidade escolar.

Magda Soares (2006) também nos revela a adequada escolarização da literatura infantil e juvenil, e assim, observamos mais um caminho a ser trilhado na busca por uma educação de qualidade, que priorize a formação de sujeitos críticos e leitores assíduos. Propostas executáveis para alcançar o letramento literário existem, assim, é preciso que sejam colocadas em prática, pois, somente através delas que a teoria pode se mostrar eficaz.

Logo, seguindo os pressupostos teóricos de Soares (2006) e Cosson (2007) nossa proposta de letramento literário também

coaduna com as competências específicas de linguagens própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC:

Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2018, p.65)

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Magda Soares (2004), a palavra letramento, assim como o seu conceito, é algo recente no Brasil. Foi introduzido na linguagem da Educação e das Ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento se deu pela necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico.

Assim, tais comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar os indivíduos.

Portanto, tradicionalmente (se preocupa apenas em ensinar a decifrar códigos, a ler e escrever) a criança ou o adulto.

Neste sentido, Soares (2003) distingue o processo de alfabetização e de letramento, para que um não se misture ao outro, e, principalmente, para que o uso do termo letramento não acabe com a especificidade do processo de alfabetização:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento. (SOARES, 2003, p. 90)

Conforme o exposto, o letramento não é apenas a aquisição do conhecimento de decodificação da língua, mas sim, primordialmente, uma prática social: “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 72).

Neste interim, cabe destacar que o conceito de letramento abarca dois fenômenos diferentes, embora complementares: a leitura e a escrita. Estes dois, por sua vez, são constituídos por um “conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*”. (SOARES, 2004 p. 48-49).

Logo, um indivíduo pode ser capaz de decodificar um bilhete e não ser capaz de ler uma notícia, pode ser capaz de escrever o nome e não ser capaz de escrever uma breve mensagem: “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2004, p. 48-49).

No âmbito da sala de aula, os gêneros literários têm exercido, muitas vezes, o papel apenas de pretexto para ensinar aspectos gramaticais da língua (COSSON, 2006). Não é incomum verificarmos atividades escolares que convidam ao final de leituras literárias, abordagens gramaticais e análises sintáticas de períodos do referido texto. Isso também acontece em atividades avaliativas. Ou seja, uma escolarização, de algo que deveria servir ao raciocínio, à fruição estética e à apreciação artística, como a literatura, acaba tornando-se mero texto-base para análises estruturais da língua.

Outro engano reside no fato de associar a leitura literária apenas ao prazer, pois, as pessoas não nascem com determinadas predileções para a leitura. É preciso despertar nos sujeitos a habilidade de leitura, uns irão apreciar, outros entender que é necessário,

e assim, o farão. Tal qual nos ensinou o mestre gramático e filólogo Evanildo Bechara:

No fundo, a grande missão do professor de língua materna é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação e até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade linguística do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens. [...] Assim sendo, haverá opressão em “impor”, indistintamente, tanto a língua funcional da modalidade culta a todas as situações de uso da linguagem, como a língua funcional da modalidade familiar ou coloquial, nas mesmas circunstâncias, a todas as situações de uso da linguagem, pois que ambas as atitudes não recobrem a complexa e rica visão da língua como fator de manifestação da liberdade de expressão do homem. (BECHARA, 1985b, p. 14; 17)

Tornar o ensino/aprendizagem de literatura e a conscientização sobre a diversidade linguística do Português em uma prática significativa deve ser a linha mestra de condução educacional brasileira, contudo, para isso, é preciso repensar o conceito de ensino de literatura, seu valor e função social.

Dito isso, apresentaremos uma abordagem de Rildo Cosson (2007), na qual, o autor apresenta algumas estratégias que visam desenvolver o letramento literário na escola. Tendo a leitura como objetivo principal desse tipo de letramento, o estudioso destaca que a leitura do aluno deve ser discutida, questionada e analisada. Por conseguinte, Cosson (2006) defende a construção de uma comunidade de leitores como objetivo maior do letramento literário na escola.

Nesta perspectiva, a proposta que o teórico apresenta para os professores, consiste em uma sequência básica e uma sequência expandida de letramento literário. O primeiro passo da sequência básica é a motivação, que consiste em preparar o aluno para entrar no texto. Seguindo esta proposta, apresentar adaptações para o cinema das obras literárias de narrativas de viagem/de aventuras *As Viagens de Gulliver* (Swift, 1735) e *Viagem ao Centro da Terra*

(Verne, 1864) representaria essa motivação para os alunos, uma primeira forma de conhecer e se aproximar dos referidos textos literários.

O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende desse primeiro contato. A introdução é o segundo passo, e tem como base a apresentação do autor e da obra; sua função é que o aluno receba a obra de maneira positiva, portanto, não deve ser mais extensa.

O terceiro passo é a leitura da obra propriamente dita, que, por tratar-se de uma atividade escolar, precisa de acompanhamento, porquanto tem uma direção e um objetivo a cumprir. Prontamente, o docente, nessa etapa, deve direcionar o processo de leitura dos alunos, com o intuito de auxiliá-los em suas dificuldades, inclusive no que diz respeito ao ritmo de leitura.

Quando o texto for extenso, como no caso em tela, Cosson (2006) orienta que o ideal é que a leitura seja feita fora da escola, como em casa, em bibliotecas ou em salas de leitura por um período determinado.

É crucial que durante o período estabelecido, o professor convide os alunos, para que, em sala de aula, apresentem os resultados de suas leituras. Isso pode ser feito em uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história. Essas ações, segundo o estudioso, são classificadas como intervalos, que não devem depender apenas do tamanho do texto, mas do próprio processo de letramento literário.

O quarto passo da sequência básica é a interpretação. Nesta etapa, Rildo Cosson (2006) propõe que em um cenário de letramento literário, devemos pensá-la em dois momentos: interior e exterior. O primeiro é individual, é aquele que acompanha a obra palavra por palavra, que decifra capítulo por capítulo, até chegar à apreensão global da obra, que se realiza logo após ao término da leitura.

O momento externo é a concretização do ato de construção de sentido em uma determinada comunidade de leitores. Nesse ponto, o letramento literário feito na escola se distingue da leitura literária.

Já a sequência expandida proposta pelo autor surgiu para atender a demanda dos professores de ensino médio, expandindo alguns passos, e pretende deixar mais evidente as articulações

entre experiência, saber e educação literária. Assim, a motivação, a introdução e a leitura continuam como passos na sequência. A interpretação, que antes era dividida em interior e exterior e faria parte de um único passo, nessa sequência, passa a ser dividida em primeira e segunda interpretação.

A primeira destina-se a apreensão global da obra: o objetivo é levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor. Depois da primeira interpretação, o aluno deve ser levado a entender o contexto da obra. A contextualização proposta abrange o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra apresenta, e divide-se em: contextualização teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática.

A segunda interpretação tem por escopo a leitura aprofundada de um de seus aspectos. É uma viagem guiada ao mundo do texto, e pode ter como foco um tema, toda a avareza e corrupção dos governantes das terras ficcionais apresentadas nas obras literárias de viagens, em questão, um traço estilístico, uma personagem, enfim, vários caminhos se apresentam conforme a contextualização abordada.

Dessa forma, a expansão surge como outro passo a ser seguido e busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam. Ela pode também ser vista como um diálogo que o leitor constrói entre as duas obras: *Viagem ao Centro da Terra* e *As Viagens de Gulliver* ou mais obras.

Nesse viés, o teórico destaca que a sequência básica está naturalmente inserida na sequência expandida, e cabe ao professor definir até onde quer e pode ir com seus alunos. De acordo com Cosson (2007), as sequências são propostas de como trabalhar o letramento literário em sala de aula, e não uma fórmula imutável e perfeita. Ao aplicá-las, cada docente poderá encontrar novos caminhos para um letramento literário adequado a seus alunos e à sua escola.

Outra autora que se debruça na discussão sobre letramento literário é Magda Soares (2006), a autora divide em três categorias as instâncias de escolarização da literatura:

1. a biblioteca escolar;
2. a leitura e estudos de livros de literatura;

### 3. a leitura e o estudo de texto.

A primeira é o espaço de guardar livros e de acesso à literatura, a segunda é orientada, determinada e avaliada, já na terceira e última, a literatura é apresentada por meio de fragmentos para serem lidos, compreendidos e interpretados. Na última instância a escolarização ocorre de maneira mais intensa e inadequada. A teórica chega a essa conclusão após apresentar exemplos extraídos de livros didáticos de 1º a 4º série do primeiro grau, e conclui que escolarização da literatura é inadequada porque promove a leitura de fragmentos de textos literários fora de seus contextos, distantes do autor, apresenta uma quantidade limitada de tipos e gêneros, e ainda revela uma escolha pouco criteriosa de autores e obras. A pesquisadora observa, ainda, que as atividades propostas não visam à textualidade ou literariedade, como já apontamos anteriormente, transformando o texto literário em um simples texto informativo, que tem como pretexto exercícios de metalinguagem. Assim, a autora ressalta que a escolarização é inevitável, porque é da essência da escola a didatização de conhecimentos e práticas culturais, entretanto discute que é possível fazer uma escolarização adequada:

Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal do leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (SOARES 2006, p. 47)

Portanto, conforme os teóricos aqui invocados, notamos que a literatura carece de um adequado processo de escolarização, contudo não a descaracterizando e negando sua função social, mas sim, proporcionando uma discussão mais ampla e abrangente, porquanto a adequada escolarização da literatura contribui para

a formação dos estudantes em uma perspectiva do letramento literário.

Igualmente como a *Viagem ao Centro da Terra* nos permitem algumas reflexões, tais como a vaidade humana, na figura do personagem *Otto Lidenbrock* que quer viajar ao centro da terra a todo custo, mesmo tendo conhecimento do que iria ter que lidar – a neve da Islândia, as altas temperaturas dos vulcões e a falta de água, As *Viagens de Gulliver* também: toda a avareza e corrupção dos governantes das terras ficcionais (a terra onde tudo era disforme dada as formas geométricas; a dos gigantes; a dos cavalos que falavam) são reais aqui em solo brasileiro, políticos que enganam, prometem, mas não cumprem; pessoas que matam por motivos torpes etc., podem estar presentes na discussão. Os alunos geralmente participaram com muitas perguntas deste diálogo a respeito das obras aqui elencadas.

De tal modo, podemos, então, pensar o letramento literário como a condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético. Felizmente, os estudos do letramento literário têm contemplado questões relevantes de pesquisa, tais como: o processo de escolarização da literatura; as práticas de formação de leitores; as especificidades da leitura do texto literário etc. Neste viés, entende-se que as propostas de leituras literárias aqui apresentadas, podem contribuir com estudantes da educação básica, no que concerne à oportunidade de um letramento literário que não reside apenas na decodificação de um texto literário, e sim em uma interpretação motivada e instigante destes textos.

Logo, notamos também que a escola tem sido a grande promotora da leitura de literatura. E cabe mesmo a ela a tarefa de apresentar a literatura aos alunos, sobretudo num país, no qual o acesso ao livro e à cultura é ainda bastante dificultado. Para Cosson, inclusive: “[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e nós mesmos” (COSSON, 2006a, p. 16). Por isso, essa

tarefa da escola é uma missão e um desafio aos professores, coube, então, ao presente artigo apresentar uma proposta que possa contribuir com a implementação deste letramento literário no ambiente escolar da educação básica brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a proposta do estudo orientada por uma concepção sociointeracionista e discursiva de estudo da literatura pode adquirir além do valor estético, uma dimensão histórico-social, na qual se observam as relações dos textos com os sujeitos da enunciação, no caso esses alunos em formação. O objetivo deste trabalho, portanto, foi discutir letramento literário na escola, com foco nas contribuições que a leitura do texto literário pode oferecer à formação destes alunos.

Espera-se que o letramento literário seja a tarefa mais central do trabalho com a literatura no Ensino Fundamental e que a formação desse tipo de leitor envolva um desafio: o de ensinar a ler textos sem ferir a experiência de autonomia e liberdade que caracterizam o contato com a literatura.

Nossa meta enquanto docentes deve ser, portanto, a formação de jovens leitores e de práticas escolares de leitura de literatura na Educação Básica, etapa da escolarização em que a literatura ainda não tem *status* de disciplina curricular, pois compõe o conteúdo de Língua Portuguesa. Por isso a preocupação em trazer o tema à discussão, sobretudo porque julgamos que a prática de letramento literário é fundamental à formação destes jovens leitores.

Por fim, é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, tendo em vista que exige uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Não sendo apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou sobre os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo metalinguístico das palavras que dão sentido a elas mesmas, transcendendo os limites temporais e espaciais.

## REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática: opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1985b. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 1ª Edição. São Paulo: Contexto, 2007.

GENETTE, Gérard. **Figures III**. Paris: Éditions du Seuil, 1972.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Unesp, 2018. MAINGUENEAU, D. **Análise do Discurso em Perspectiva**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A.M.; BRANDÃO, Heliana M.B.; MACHADO, Maria Z. V. (ORG.) **Escolarização da leitura literária**. 2ª. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SWIFT, Jonathan. **Gulliver's Travels**. New York: Barnes & Noble, 2003

VERNE, Júlio. **Viagem ao Centro da Terra**. Tradução e Adaptação de Maria Alice de A. Sampaio Doria. 2ed. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

VIEIRA, Hilluska de. **Letramento literário –um caminho possível**. Revista Arredia, Dourados, MS, Editora UFGD, v.4, n.7: 117-126, jul./dez. 2015.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2012.