

**DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA AO LETRAMENTO LITERÁRIO: ALGUMAS
DIRETRIZES METODOLÓGICAS ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
E DE LITERATURA**

Maurício Silva*
Márcia Moreira Pereira**

Resumo: Este artigo tem como objetivo expor algumas das principais teorias acerca do conceito de letramento na atualidade e discutir os conceitos de educação linguística e letramento literário. Partindo da definição do termo *letramento* e de sua história, o artigo procura discutir seus possíveis usos práticos no processo de escolarização. Um de seus aspectos mais relevantes é a apresentação do letramento sob a perspectiva da multiplicidade de suportes discursivos.

Palavras-chave: Letramento. Ensino de literatura. Escola. Educação linguística. Letramento literário.

Abstract: The present article analyses some of the main theories about the concept of literacy today and discuss the concept of linguistic education and literacy related to literature. From the definition of literacy and its history, the article discusses the practical uses in the school.

Keywords: Literacy. Teaching literature. Language teaching. Education Linguistics. Literary literacy.

Introdução

Quando se fala em metodologia – seja ela de ensino, científica ou de outra natureza –, logo se pensa na articulação de um determinado cabedal teórico voltado à aplicação de uma *prática*, com o objetivo de se chegar a determinados resultados. Nosso objetivo aqui, contudo, não é oferecer um método propriamente dito, mas refletir sobre algumas questões de fundo, *filosóficas* por assim dizer, que servem de base para a eleição e aplicação de uma determinada metodologia. Desse modo, o presente artigo pretende tratar de alguns aspectos relacionados à

* Programa de Mestrado e Doutorado em Educação. Universidade Nove de Julho (UNINOVE). São Paulo – SP. E-mail: maurisil@gmail.com

** Departamento de Letras. Universidade Nove de Julho (UNINOVE). São Paulo – SP. E-mail: márcia.moreirapereira@gmail.com

metodologia de ensino de língua portuguesa e de literatura, enfatizando, para o primeiro caso, o conceito de *educação linguística*, discussão que incidirá, em particular, no ensino da gramática da língua materna, tema naturalmente polêmico, tanto pela diversidade de perspectivas que sugere quanto pelo alcance e implicações que, historicamente, o ensino gramatical adquire no contexto da escolarização; e, para o segundo caso, o de letramento literário, discussão que tratará, especialmente, da questão das práticas de leitura e seu incentivo.

Língua e ensino: a educação linguística

De modo geral, a ideia de *educação linguística* diz respeito a conceitos diversos, mas correlatos, como os de competência, domínio, interação e outros, todos eles necessariamente relacionados ao âmbito da linguagem verbal, em especial – no nosso caso – aos limites do universo idiomático da língua portuguesa. Trata-se, a rigor, de uma ação pedagógica (por isso, *educação*) voltada especificamente para o domínio amplo da competência linguageira do sujeito-falante (por isso, linguística).

Há, evidentemente, várias maneiras de se alcançar esse domínio, de acordo com o contexto em que a educação linguística é aplicada, com o sujeito-falante para o qual ela se volta, com os métodos utilizados na sua aplicação etc. De modo geral, há que se considerar, no que compete ao ensino da língua portuguesa, pelo menos três possibilidades de interconexão, sem as quais o percurso que leva do processo educativo relacionado ao domínio da linguagem à efetiva competência linguística torna-se, com certeza, mais difícil: a relação entre o ensino da língua e a leitura, na medida em que, grosso modo, ler auxilia no uso da língua; a relação entre o ensino da língua e a escrita, uma vez que o exercício da escrita tem repercussões positivas no domínio da comunicação linguística; e a relação entre o ensino da língua e a adoção de uma concepção sociointeracionista da linguagem, tendo como um dos pontos de partida os preceitos metodológicos da Linguística da Enunciação (FLORES & TEIXEIRA, 2006).

Além disso, na delicada e complexa questão do ensino de língua portuguesa, há de se considerar uma série de variáveis: quando se deve ensinar a língua portuguesa, para quem ensiná-la, o que se deve ensinar etc. Não pretendemos evidentemente discutir todas essas variáveis, o que demandaria uma série de considerações anexas ao objetivo principal deste artigo. Apenas a

título de ilustração, não nos parece possível discutir, por exemplo, qualquer uma dessas questões sem levar em consideração, num sentido lato, os conceitos de alfabetização, letramento, ensino de gramática, preconceito linguístico e muitos outros. Aliás – sem entrar no mérito do assunto, bastante debatido tanto histórica quanto conceitualmente (MARCUSCHI, 2000) –, o fundamento geral de todas essas questões encontra-se, a nosso ver, num antigo embate entre linguistas, adeptos da *descrição* idiomática, e *gramáticos*, adeptos da *prescrição* idiomática; ou, em outros termos, entre os defensores do *uso* e os da norma da língua portuguesa (SILVA, 2010).

Durante longo tempo, o ensino da língua portuguesa pautou-se por uma metodologia pedagógica que tinha como referência, do ponto de vista teórico, a gramática normativa e, do ponto de vista prático, o exercício mecânico de repetição de normas e regras gramaticais em geral descontextualizadas. Em razão do distanciamento que quase sempre existiu entre as diretrizes pedagógicas institucionalizadas e a prática do ensino do vernáculo, os sucessivos dispositivos legais formulados com o intuito de possibilitar uma nova prática pedagógica (como a Nomenclatura Gramatical Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e uma série de decretos-leis relativos a matérias afins), não resultaram em alteração substancial do esquema escolar tradicionalmente adotado (MOURA NEVES, 1994).

Foi, portanto, somente com o avanço dos estudos da linguagem verbal, responsáveis pelo deslocamento de uma abordagem assentada na linguística da palavra para uma abordagem direcionada para a linguística do texto e/ou da situação comunicativa (Linguística Textual, Pragmática, Gramática Funcional etc.), que as práticas pedagógicas de fato avançaram no sentido de promover uma inflexão no processo de ensino do português: passou-se, grosso modo, de um estágio normativista do estudo gramatical para uma abordagem descritivista, como se pode constatar, por exemplo, nos pressupostos teóricos veiculados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997). Com efeito, embora estudos nessa direção já viessem sendo realizados há décadas, não se pode negar o impulso dado à chamada *educação linguística* pelos PCN, os quais procuraram estabelecer novos protocolos de atuação docente diante dos desafios impostos pelo emprego concreto da língua portuguesa por seu usuário nativo, sobretudo no que se refere ao famigerado ensino da gramática.

Uma visada, ainda que resumida, dos princípios curriculares estabelecidos pelos PCN, direcionados ao ensino da língua portuguesa no Brasil, já esclarece sobremaneira a alteração produzida no âmbito da educação linguística, apontando, como sugerimos antes, para a mudança

de uma perspectiva tradicionalista do ensino gramatical para uma perspectiva pautada na funcionalidade idiomática e na enunciação. Assim, já na sua apresentação, os PCN ressaltam a necessidade de garantir ao alunado o acesso aos diversos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, não se esquecendo do vínculo, inalienável, entre esses saberes e a participação social plena. Essa perspectiva amplia o sentido da língua, dando a ela um valor cultural mais extenso, cabendo à escola a revisão de suas práticas de ensino, seja no sentido de oferecer ao aprendiz o domínio pleno e eficaz da linguagem, para efeito de interação social, seja no sentido de respeitar as variantes linguísticas, sempre com o objetivo final de desenvolver a competência do falante:

[...] a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais as variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2000, p. 32).

De fato, mais do que o ensino passivo da gramática da língua – no sentido que esse conceito possa ter de um processo de manipulação descontextualizada de mecanismos metalinguísticos –, o ensino do português deve pautar-se pela eficácia de seu uso nas situações de intercomunicação, pela luta contra a estigmatização das variantes dialetais (MATTOS E SILVA, 2004) e, sobretudo, pelo largo domínio dos processos discursivos.

Nem sempre, contudo, essa ideologia prevaleceu na escola e, particularmente, no ensino da língua portuguesa. Durante muito tempo, pode-se dizer, a educação linguística se limitou – no que compete ao português – às chamadas aulas de *gramática nacional*, (PILETTI, 1987) que certamente não dispensava a memorização de regras e normas do nosso idioma. Conceito naturalmente polissêmico, o termo *gramática* adquiriu assim, ao longo do tempo, um sentido que pode variar de acordo com as perspectivas analíticas por meio das quais se pretende estudá-la.

Como sugerimos acima, objeto de discussão das primeiras abordagens filosóficas da linguagem humana, a oposição entre uma gramática normativa e uma gramática descritiva adquiriu contornos ideológicos e conceituais diversos, até se afirmar como um dos embates centrais dos estudos linguísticos. Assim, fundou-se, desde a antiguidade clássica, permanecendo até os dias de hoje, uma verdadeira “tradição normativa”, a fundamentar considerações e formulações gramaticais, por intermédio das quais prevaleceriam formas pretensamente corretas de falar (PETTER, 2002).

Na perspectiva ideológica, a dicotomia entre a gramática normativa e descritiva possibilitou o aparecimento de uma série de estudos, a que podemos chamar provisoriamente, por falta de uma denominação mais precisa, de *paragramaticais*: trata-se de escritos que procuram abordar alguns pressupostos fundamentais da gramática, sobretudo a normativa, bem como discutir sua aplicação no âmbito da educação. Em outras palavras, estudos que procuram questionar não apenas as supostas regras gramaticais, mas também a pertinência de sua *prescrição*. Tais estudos, ao se afirmarem como posicionamentos que – embora nascidos, em sua maioria, de observações teóricas e empíricas de cunho científico – guardam em si considerável apelo ideológico, constituem, no conjunto, uma autêntica *querela gramatical*, em que detratores inveterados do normativismo gramatical não hesitam em terçar armas contra seus obstinados defensores. Sem entrarmos no mérito da discussão e, mais ainda, sem considerar as inúmeras variáveis que a idéia de gramática pode apresentar (como, por exemplo, o conceito de gramática funcional, que se apóia na funcionalidade e na intercomunicabilidade do discurso, ou de gramática especulativa, que procura explicar o pensamento e a lógica universal por meio da análise da língua), assiste-se, grosso modo, a uma disputa entre normativistas (que adotam uma perspectiva linguística pautada em normas e regras do emprego correto da linguagem) e descritivistas (que preferem se apoiar numa perspectiva linguística que elege o uso como fundamento da linguagem).

Assim, embora determinados teóricos considerem que a escola deva desempenhar o papel de ensinar a língua padrão, a fim de que o aluno alcance esse nível de linguagem – registro, aliás, que ainda denota maior prestígio social (BECHARA, 2000) –, alguns estudiosos da linguagem preferem condenar como preconceito a não incorporação de construções gramaticais próprias da oralidade ou de um falar mais atual e, por conseguinte, contrário ao que prescrevem as gramáticas tradicionalmente normativas, o que, no limite, faz emergir não outra língua ou outra gramática,

mas uma concepção renovada de padrão linguístico:

[...] haveria certamente muitas vantagens no ensino de português se a escola propusesse como padrão ideal de língua a ser atingido pelos alunos a escrita dos jornais ou dos textos científicos, ao invés de ter como modelo a literatura antiga. (POSSENTI, 1996, p. 41)

No final das contas, o que o autor propõe é não abandonar de vez o ensino da gramática, mas alterar prioridades, adotando como conteúdo curricular nas escolas apenas fatos linguísticos que os alunos ainda não sabem ou deveriam saber no domínio do registro culto e, não, toda a gramática normativa.

Para autores que defendem um ensino gramatical assentado na experiência real (leia-se, em determinados contextos, oral) da linguagem, a gramática normativa revela-se particularmente preconceituosa, na medida em que, ideologicamente, impõe-se como lugar de representação das contradições presentes numa sociedade dividida entre os que supostamente sabem a língua e os que tentam aprendê-la, (SOARES, 2001) mas – e isso é o que realmente importa – sem procurar resolvê-las. Instrumento linguístico que se apoia, basicamente, na *regularidade*, a qual é alcançada por meio do emprego de *exemplos*, (MOURA NEVES, 2002) a gramática normativa não representa apenas a determinação de regras preceptivas a partir do uso que se faz (ou que se deveria fazer) da língua, mas passa a ser também uma questão de *quem* a usa, já que a adoção de preceitos linguísticos normativos aponta para o estabelecimento incondicional de regras a partir do modelo dos *clássicos* do idioma lusitano.

Com a mudança, presentemente, da perspectiva linguística que passa da abordagem da linguagem verbal indo, primeiro, da palavra para a frase e, depois, da frase para o texto, houve uma alteração também no enfoque do ensino do português, que passou da gramática normativa para competência pragmática, uma vez que, como já se disse,

[...] as gramáticas que nos explicam as construções frasais mostram-se inadequadas para a descrição da combinação dessas unidades [frásicas] num contexto mais amplo (...) Embora as frases façam parte do texto, a análise minuciosa de cada uma delas em nada contribui para a nossa compreensão do

texto global (TATIT, 2002, p. 187).

Em um de seus estudos sobre o ensino de língua portuguesa, Magda Soares afirma que tanto a perspectiva gramatical (dos anos 1960) quanto a perspectiva instrumental (dos anos 1970) do ensino do português têm sido, ultimamente, questionadas por concepções da aprendizagem da língua materna que recebem contribuição de outras áreas do conhecimento (Psicolinguística, Análise do Discurso etc.), resultando em ganhos consideráveis para o alunado. (SOARES, 2003)

Com efeito, pelo que foi visto até aqui, atualmente a tendência pedagógica, no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa, se faz no sentido de privilegiar perspectivas interdisciplinares e, sobretudo, as atividades epilinguísticas (em oposição às metalinguísticas), muito mais apropriadas à utilização da gramática descritiva – e, sobretudo, funcional – da língua do que a normativa. Nesse sentido e pensando de forma prática, pode-se dizer, grosso modo, que, presentemente, faz-se necessário substituir o ensino da teoria gramatical por atividades de leitura e produção de textos, (BRITTO, 1997) o que confere à gramática um valor instrumental, isto é, mais do que um fim, um meio para se atingir a tão desejada competência linguística.

Literatura e ensino: o letramento literário

Na tradição luso-cristã, a partir dos dispositivos legais estabelecidos para a educação das colônias pelo governo de D. José I – na pessoa de seu ministro, o Marquês de Pombal –, o estudo da literatura (na época, chamado de *poética*) nasce vinculado ao estudo da gramática e da retórica, compondo assim o universo das *ciências das palavras* (ALMEIDA, 2008). De certo modo – se considerarmos uma série de instrumentos “pedagógicos” relacionados ao ensino de literatura, tais como os livros didáticos, os currículos escolares, os planejamentos didáticos etc. –, tal tradição mantém-se até hoje, a despeito dos sistemáticos ataques que tem sofrido (ZILBERMAN, 1988; ZILBERMAN & SILVA, 2008).

Hoje em dia, cada vez mais, torna-se imperativa uma política educacional que se fundamente, prioritariamente, no estímulo à leitura, em especial na leitura de literatura, principalmente por ser esse um gênero discursivo que, de modo mais abrangente, trata não apenas

da infinita variabilidade linguística, mas também da representação estética de um incomensurável universo cognitivo. Por isso, para Regina Zilberman & Ezequiel Silva,

[...] compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário (ZILBERMAN & SILVA, 2008, p. 23).

Particularmente no âmbito do Ensino Fundamental e Médio, uma política de incentivo e promoção da leitura deve, antes de tudo, levar em consideração um amplo processo de letramento literário, que envolva desde os mediadores de leitura e instâncias educacionais até instituições diretamente relacionadas ao livro, como bibliotecas e editoras. Enfim, uma política que envolva os vários agentes de produção, promoção e veiculação da literatura. Incentivar o hábito de leitura e promover o texto literário como centro integrador de conhecimentos diversos torna-se, assim, uma maneira de reconfigurar a prática da leitura, a partir do conceito nuclear, aqui aludido, de letramento literário, que passa a atuar, então, como instrumento de desenvolvimento da leitura na escola, além de ampliar as possibilidades do emprego da escrita e a capacidade crítica do aluno diante da sociedade em que se insere.

O termo letramento originou-se do vocábulo *literacy*, palavra de origem inglesa que, segundo Magda Soares, foi adaptada ao português por meio de uma tradução diretamente do termo originário, denotando “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2004, p.18). Inicialmente proposto pelo autor britânico Bryan Street, o tema do letramento passa a ser difundido no Brasil por volta dos anos oitenta, com a produção da linguista Mary Kato, entre outros pesquisadores. Desde então, tem sido pesquisado por estudiosos como Magda Soares, Ângela Kleiman, Leda Verdiani, Rojane Roxo e muitos outros. Em termos mais simples, o conceito de letramento remete à idéia de uso social da leitura e da escrita e de estado ou condição que assume o indivíduo alfabetizado, pressupondo que o uso da escrita pode trazer ao indivíduo consequências tanto políticas quanto socioculturais, seja para

o grupo social no qual ele está inserido, seja para ele próprio, “independentemente” do grupo a que se vincula.

O letramento, desde seu surgimento, possui diversos desdobramentos. Portanto, é possível falar em letramento não num sentido absoluto do termo, mas em letramentos, no plural. Rildo Cosson, por exemplo, pesquisou, em especial, o chamado letramento literário, particularmente voltado aos “usos” da literatura em sala de aula. Em seu livro sobre o assunto, o autor propõe um trabalho que leve o aluno a se tornar letrado, apropriando-se da leitura de literatura na escola. Assim, segundo Cosson,

[...] ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética (COSSON, 2006, p. 120).

Não sem razão, uma das maiores discussões em torno desse tema é como se dá o ensino da literatura, já que, convém lembrar, os textos que estão na escola nem sempre estão também presentes no cotidiano do aluno, e vice-versa. Baseadas nessa questão, as autoras Ana Lúcia Souza, Ana Paula Corti e Márcia Mendonça, no livro *Letramentos no ensino médio*, relatam o exemplo de um estudante que diz não gostar de ler, não fazer uso de leituras e escrita, mas que escreve letras de músicas e poesias, além de ficar grande parte de seu tempo no computador, justamente lendo. Muitas vezes, a escola acha que a leitura está só nos textos que são abordados em sala de aula, mas, no dia a dia, o aluno pratica a leitura e escrita de acordo com sua realidade, adquirindo familiaridade com práticas de letramento variadas e que têm significado distinto na constituição de sua identidade como cidadãos (SOUZA, CORTI & MENDOÇA, 2009).

Podemos, por isso, elencar pelo menos dois aspectos importantes, implicados na relação entre o ensino de literatura e letramento literário. Em resumo, o letramento literário se configura numa prática que poderá:

1. despertar a sensibilidade do aluno para a literatura (*fruição estética*);

2. desenvolver sua competência crítica (*consciência ética*).

Assim sendo, para que o aluno possa se formar plenamente como cidadão crítico e consciente, é necessário – entre outras coisas – que a escola promova uma prática de leitura relacionada à realidade desse leitor, não entendendo esse processo como algo maçante e sem valor, mas como uma prática significativa e prazerosa. Muitas vezes, a escola, preocupada com metas burocráticas a serem cumpridas, não deixa espaço suficiente para a leitura autônoma por parte dos alunos, questão que deveria ser repensada e reformulada, pois se a escola considera a prática da leitura algo realmente importante deveria, no mínimo, ceder um espaço – em sua grade disciplinar, em seu currículo – para ela, e não exigir que seja feita nos intervalos entre aulas ou em “sobras” de tempo.

Refletindo sobre essa questão na Educação Básica, Alexandra Pinheiro afirma:

[...] o debate acerca do letramento literário está atrelado à reflexão sobre a importância de se ensinar a literatura. A inserção dessa disciplina na grade curricular da Educação Básica deveria estar interligada à concepção pedagógica da instituição escolar e da prática docente daqueles interessados em assumir a tarefa de formar leitores literários. (PINHEIRO, 2001, p. 301)

Em alguns documentos escolares já é possível encontrar o reconhecimento/valorização do letramento e sua prática, como nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, posteriormente, nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN), este último especialmente voltado à leitura no Ensino Médio. Segundo as OCN, é necessário incitar a prática e importância da leitura crítica e emancipadora por parte do aluno,

[...] para cumprir com esses objetivos, entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido (...) Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p. 54).

Finalmente, partindo dos pressupostos pedagógicos expostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN), uma ação político-educacional voltada para o letramento literário deve buscar também refletir acerca da atuação do educador no processo de formação do aluno, destacando o papel que as obras de literatura desempenham junto aos vários aspectos formativos (emotivo, psíquico, biológico, social etc.) da criança e do jovem.

Desenvolver a competência discursiva do aluno; criar condições de aprendizagem e de socialização a partir do contato direto com a literatura e seus diversos promotores; oferecer ao leitor uma gama variada de possibilidades de interação com os agentes institucionais de ensino; desenvolver a capacidade plena de comunicação escrita, estimulando o conhecimento de culturas variadas, a partir do contato com o mundo imaginário da literatura; valorizar a recente produção literária, resgatando a consciência integradora das manifestações interculturais; enfim, considerar a literatura como área articuladora de aspectos diversos do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade, são alguns dos propósitos que uma política de promoção da leitura consciente e socialmente responsável deve buscar atingir por meio do letramento literário.

Conclusão

Paulo Freire, numa de suas mais sutis reflexões sobre a educação, nos alerta sobre a necessidade de se respeitar “a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia” (FREIRE, 2009, p. 60).

Não é outra atitude que o professor consciente de seu papel como educador, sobretudo o professor de língua portuguesa, deve ter, reconhecendo a necessidade de, por um lado, respeitar a herança cultural e linguística do aluno e, por outro lado, esforçar-se por tornar seu cabedal de conhecimento, nesse âmbito, ainda mais extenso e profundo. Como afirma Denilda Moura, é imprescindível, nesse contexto,

[...] criar situações nas quais o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas

diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso de linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (MOURA, 2001, p. 335).

Somente assim, o aluno poderá alcançar o conhecimento pleno do idioma, por meio do qual atingirá sua liberdade política e psicológica. Libertando-se das amarras de um ensino opressor e excludente, o aluno se desalienará por completo, tornando-se um cidadão pleno, consciente de sua cidadania. Como afirmou o gramático Celso Pedro Luft, apoiando-se em Paulo Freire, faz-se cada vez mais urgente, na atual conjuntura educacional brasileira, um autêntico *ensino libertador*:

[...] *um ensino libertador, a libertação pela palavra*: será esse o grande objetivo a ser perseguido em nossas aulas de língua materna. Liberto, e consciente de seus poderes de linguagem, o aluno poderá crescer, desenvolver o espírito crítico e expressar toda a sua criatividade (LUFT, 1985, p. 110).

Não sem razão, essa consciência crítica do ensino da língua materna passa por uma revisão do modo como a linguagem é trabalhada em sala de aula, mas também e talvez principalmente da maneira como a gramática é instrumentalizada por docentes e discentes, num processo constante de renovação de seus sentidos e numa persistente tentativa de levar o aluno a se tornar um usuário consciente das possibilidades da língua e um cidadão pleno de sua capacidade comunicativa, o que ele conseguirá tomando para si a condução e o domínio de suas faculdades linguísticas.

O mesmo se poderá dizer acerca da literatura e seu ensino. Se um dos objetivos da escola é formar o aluno como cidadão crítico e autônomo, a leitura passa a ser um dos instrumentos que, sem dúvida, potencializa a concretização desse objetivo. Por isso é que abordamos, aqui, a importância do reconhecimento do letramento literário, já que o conceito não propõe exatamente um *método* de ensino de literatura, mas um novo olhar para leitura, um olhar por diversos prismas, um olhar cuidadoso e atencioso, por parte de todos, principalmente do corpo escolar. Afinal, como já afirmou Antonio Candido (2004), a literatura ensina a todos, com as forças e

oposições que a compõem, permitindo assim contatos além do que a pedagogia impõe e aprisiona.

De fato, para a nova geração, é imprescindível *letrar*, já que novos tempos pedem novas práticas. Os letramentos sugerem nada mais que cada um se assuma como sujeito de sua própria história, na tentativa de um possível domínio pleno do(s) discurso(s). E a articulação entre a *educação linguística* e o *letramento literário* pode ser um dos mais eficazes caminhos para isso.

Referências

ALMEIDA, A. C. L. de. Aulas régias no império colonial português: o global e o local. In: LIMA, I. S.; CARMO, L. do. *História Social da Língua Nacional*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2008, p. 65-90.

BECHARA, E. *Ensino da Gramática*. Liberdade? Opressão? São Paulo: Ática, 2000.

BRITTO, L. P. L. *A Sombra do Caos*. Ensino de Língua x Tradição Gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

CANDIDO, A. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.

COSSON, R. *Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. *Introdução à Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

LUFT, C. P. *Língua e Liberdade*. *O Gigolô das Palavras*. Por uma Nova Concepção da Língua Materna. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MARCUSCHI, L. A. A gramática e o ensino de língua no contexto da investigação linguística. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). *Discutindo a Prática Docente em Língua Portuguesa*. São Paulo: IP-PUC, 2000, p. 83-94.

MATTOS E SILVA, R. V. *O Português são Dois...* Novas Fronteiras, Velhos Problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.

(http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)

MOURA, D. Linguística e Ensino de Língua Portuguesa. In: URBANO, H. *Dino Preti e seus Temas*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 333-344.

NEVES, M. H. M. *Gramática na Escola*. São Paulo: Contexto, 1994.

_____. Heranças: a Gramática. In: BASTOS, N. B. *Língua Portuguesa. Uma Visão em Mosaico*. São Paulo: Educ, 2002, p. 43-52.

PETTER, M. Linguagem, Língua, Linguística. In: FIORIN, J. L. (org.). *Introdução à Linguística*. São Paulo: Contexto, 2002, p. 11-24.

PILETTI, N. Evolução do Currículo do Curso Secundário no Brasil. *Revista da Faculdade de Educação*, Universidade de São Paulo, São Paulo, Vol. 13, No. 02: 27-72, jul.-dez. 1987.

PINHEIRO, A. Letramento literário: da escola para o social e do social para a escola. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (orgs.). *Nas trilhas do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 281-297.

POSSENTI, S. *Por que não ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SILVA, M. Entre o uso e a norma: uma introdução à gramaticografia da língua portuguesa no Brasil da passagem do século. In: SIMÕES, D.; MENESES, E. M. (orgs.). *Linguagens, criatividade e sentidos: Pelos Percursos da Semiótica do Cotidiano*. Rio de Janeiro: Dialogarts/UERJ, 2010, p. 204-218.

SOARES, M. *Linguagem e Escola. Uma Perspectiva Social*. São Paulo: Ática, 2001.

_____. Novas Perspectivas do Ensino da Língua Portuguesa: Implicações para a Alfabetização. In: SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 99-114.

_____. *Letramento um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDOÇA, M. *Letramentos no Ensino Médio*. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em Crise na Escola: As Alternativas do Professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. *Literatura e Pedagogia*. Ponto & Contraponto. São Paulo/Campinas: Global/ALB, 2008.