



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

ANTONIA SERGIANA TAVARES DE OLIVEIRA

**LETRAMENTO LITERÁRIO E ESCOLARIZAÇÃO - LIMITES E
POSSIBILIDADES**

FORTALEZA

2020

ANTONIA SERGIANA TAVARES DE OLIVEIRA

LETRAMENTO LITERÁRIO E ESCOLARIZAÇÃO – LIMITES E POSSIBILIDADES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC), como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dr^a Maria Margarete Fernandes de Sousa
Coorientador: Prof. Dr. Francisco de Freitas Leite.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- O11 OLIVEIRA, ANTONIA SERGLIANA TAVARES DE OLIVEIRA.
LETRAMENTO LITERÁRIO E ESCOLARIZAÇÃO – LIMITES E POSSIBILIDADES / ANTONIA
SERGLIANA TAVARES DE OLIVEIRA OLIVEIRA. – 2020.
118 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação
em Linguística, Fortaleza, 2020.
Orientação: Profª. Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa.
Coorientação: Prof. Dr. Francisco de Freitas Leite.
1. Letramento Literário. 2. Escolarização. 3. Leitura Literária. I. Título.

CDD 410

ANTONIA SERGIANA TAVARES DE OLIVEIRA

LETRAMENTO LITERÁRIO E ESCOLARIZAÇÃO – LIMITES E POSSIBILIDADES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC), como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Maria Margarete Fernandes de Sousa (orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Francisco de Freitas Leite (Coorientador)
Universidade Regional do Cariri (URCA)

Edson Soares Martins
Universidade Regional do Cariri (URCA)

Letícia Adriana Pires Ferreira dos Santos
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Irenísia Torres de Oliveira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Rosemeire Selma Monteiro Plantin
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Ulisses e Heitor,
Porque me fazem viver em estado de poesia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Centelha Divina que pulsa em mim, me protegendo, me iluminando e fazendo milagres diários. A conclusão dessa tese é um deles.

Aos meus pais (mãinga e painga), porque é deles o mérito por ter lutado contra tudo e todos para que pudéssemos estudar, numa época que estudo era privilégio de rico; é deles o mérito de eu ter aprendido que estudo é importante, mas dar e receber amor é o que faz a vida valer a pena.

À minha orientadora, Professora Margarete Fernandes, pelo ser de luz que ela é. Nela, pode-se dizer que existe, na exata medida, rigor e compreensão; exigência e empatia; reponsabilidade e carinho; profissionalismo e amor. Obrigada, obrigada, obrigada!!

Ao meu coorientador, Professor Francisco Freitas, pela seriedade e cuidado com que me acompanhou nesse aprendizado, me dando forças e não me deixando desanimar. Foi bom demais poder contar com seu apoio.

À Professora Maria Elias, a grande dama da UFC, porque sob sua austeridade e aparente frieza, existe um ser humano incrivelmente disponível a ajudar e a acolher quem dela precisar.

Ao professor Américo e a professora Mônica, porque, mesmo tendo que percorrer mais de 500 km para assistir aula com eles, sempre valeu a pena, porque eram aulas em que aprendíamos não só sobre Linguística, mas sobre paixão pelo conhecimento, sobre como intelectualidade e leveza podem andar juntas, sobre como o tecido das palavras também podem tecer a poesia da vida.

Aos Professores do PPGL, por todo o aprendizado, pela convivência gostosa e, em especial, aos que se dispuseram a vir até o Cariri ministrar aulas na URCA, atitude que, naquele momento, fez toda diferença para nós.

Aos funcionários do PPGL, pela presteza e eficiência no atendimento, sempre dispostos a ajudar e dirimir nossas dúvidas e incertezas, tanto presencialmente como por telefone, em especial a Eduardo, que, embora não fazendo mais parte do quadro do PPGL, marcou a todos que tiveram o prazer e a alegria de usufruir de sua energia boa e de sua fineza de alma.

Aos membros do GETEME - Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos - pela receptividade e carinho com que me acolheram quando, por ocasião do estágio de docência, participei das suas reuniões semanais. Essa atitude do grupo funcionou como um afago na minha alma.

Às professoras, Irenísia Torres e Rosemeire Monteiro-Plantin e Letícia Adriana, pelas observações tão pertinentes na qualificação do projeto. Suas contribuições deram um novo rumo ao meu trabalho. Muito obrigada!!

Ao professor Edson Martins, que mesmo com seu tempo tão preenchido por conta da coordenação do Mestrado em Letras da URCA, se disponibilizou a participar da banca de defesa dessa tese. Motivo de prazer e de orgulho para mim.

Aos meus colegas do DINTER da URCA, pela convivência e pelo apoio tão necessários nos primeiros semestres do doutorado, época de tantos trabalhos, de tantas exigências, de tantos prazos a

serem cumpridos. Segurarmos nas mãos uns do outros foi condição *sine qua non* para seguirmos em frente.

Ao professor Thiago Gil, pelas aulas sobre Saussure. Ali, foi o princípio de tudo. Porque no princípio era o caos e a luz se fez através de suas aulas maravilhosas.

Ao Professor Carlos Alberto Moreira Saraiva, mais uma vez, de novo e sempre, não só pelo empenho em concretizar esse Doutorado Interinstitucional, mas pela companhia, pelos sorrisos, pela conversas, enfim, pela amizade e pela generosidade de seu coração ateu.

Ao professor Raimundo Luis, não só por disponibilizar seu apartamento em Fortaleza, mas sobretudo por disponibilizar amizade, gentileza, segurança e experiência de vida.

À Minha amiga Cristiane Vieira, presente que a vida me proporcionou através do doutorado, por sua companhia agradável, pelas conversas, pelas cervejas, música ao vivo e tira gosto com tripa em sua casa, mas, principalmente, por ser um exemplo de ser humano, desses que a gente sente vontade de ser melhor quando está perto.

À professora Eneida Feitosa, por tudo. Mesmo estudando a linguagem, mesmo apaixonada pela palavra enquanto arte, acho que elas não são suficientes para dizer da minha gratidão a ela. Tenho certeza que nem ela sabe o porquê. Porque ela é assim. Ela não lamenta o teu problema; ela assume o problema como se fosse dela, se empenha e se envolve e se realiza quando soluciona, gratuitamente, só pelo prazer de ajudar. A ela, dedico os versos do poeta Vinícius de Moraes: “Se todos fossem iguais a você/ que maravilha viver”

À professora Socorro Martins, porque foi ela quem, ainda na graduação, me fez ficar no curso de Letras através de suas aulas de Literatura apaixonadas e apaixonantes e é por causa dela, que hoje tenho a alegria de ser sua colega (e amiga) na URCA, como professora de Literatura.

À professora Fátima Parente (Tia Fátima), porque há 30 anos, quando foi minha professora, em uma escola pública (Escola Padre Medeiros em Exu – PE), sem nenhum recurso e sem, ao menos saber, já trabalhava com o Letramento Literário.

Ao grupo gestor da Escola Estado da Bahia, principalmente à diretora Analete, a Jáfia, a Leonarda e Iradimar, por terem aberto as portas da escola para eu realizar a pesquisa, me dando o aval e o apoio necessários para que eu conduzisse a pesquisa da melhor forma possível.

Às funcionárias da Biblioteca, principalmente dona Socorro e Liduína, pelo carinho com que sempre me receberam e me apoiaram quando precisei de seus serviços na biblioteca.

À Professora Simone, a pessoa a quem mais perturbei na escola, em busca de dados e informações, meu agradecimento sincero e profundo!! Sua generosidade em sempre me atender e me manter informada facilitou muito meu trabalho. Muito obrigada!!

Ao professor Marcos, por sempre estar disponível, pela cooperação e esforço em me ajudar sempre que precisei de seus préstimos.

Aos alunos que participaram da pesquisa, que, com sua juventude e alegria, amenizavam as horas de cansaço no decorrer da coleta de dados.

Aos meus queridos alunos do curso de Letras da URCA, por continuarem me motivando a dar aula com prazer e alegria.

À Narck, minha irmã, minha maior fã, que, mesmo à distância, está presente em todos os momentos e em cada linha, em cada palavra, em cada letra dessa tese.

A Romério (Vida), porque não só me incentivou a seguir em frente, mas me deu a mão e caminhou junto comigo. Por sua compreensão pelas horas sem fim dedicadas a esse trabalho, gratidão profunda!!

E àqueles que são a essência do Amor de Deus materializada em forma de gente, Ulisses e Heitor, por existirem e serem meus filhos.

Às Zamigas, (Lúcia, Reginha, Ana Fábria, Sandra, Ilaidinha, Gilma, Solange, Izolda e Jucileide), Porque são sopro de brisa e raio de luz em minha vida. Por me proporcionarem os melhores momentos de descontração e alegria, durante esse período de tempo tão escasso e de tanto stress, minha gratidão!!

Em especial à minha amiga e comadre Lúcia Fernandes, por ser luz e aconchego, por ser amor e abrigo!!

À Ana Fábria, minha outra comadre querida, pela presença constante, pelo cuidado sincero comigo e com os meus e por tantas vezes me tirar do automatismo de escrever a tese e me trazer de volta ao mundo real com sua graça e alegria de viver!!

Às amigas, Islândia, Shinha e Joelma, que mesmo à distância, nunca deixaram de estar perto. Esse é um dos milagres que o amor faz.

Aos sobrinhos e sobrinhas, por alegrarem minha vida e me apresentarem a esse mundo novo que eles habitam. Representando todos, nomeio Naara, Lyzandra e Lara.

Aos demais amigos, (são muitos), pela torcida, por compreender meus sumiços e suas mensagens deixadas no vácuo.

Não se ensina literatura para que todos os cidadãos sejam escritores, mas para que nenhum seja escravo.”

(Gianni Rodari, 1982, p. 09)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os processos de escolarização da leitura literária e suas possibilidades de assegurar ou garantir uma ampliação das condições que definem o Letramento Literário. Para isso, investigamos práticas de Letramentos Literário em aulas de Literatura e em eventos promovidos pelo *Projeto Mergulhando na Leitura e na Escrita*, desenvolvido pela Escola Estado da Bahia, situada no município de Crato (CE). Nosso estudo filia-se teórica e metodologicamente à abordagem sociocultural do Letramento concebida a partir dos *New Literacy Studies – NLS* (Novos Estudos do Letramento), conforme proposto por Brian Street (1984, 1993, 2006, 2014); Scribner e Cole (1981), Heath (1983) e Barton, Hamilton e Ivanic (2000). Nessa perspectiva, em contexto brasileiro, são relevantes os estudos de Soares (2014a), Rojo (2000, 2006) e Kleiman (2012). O Letramento Literário foi abordado a partir da perspectiva teórica de Cosson (2011, 2009, 2014); Paulino (1997, 2000, 2001, 2004, 2005, 2014); Zilberman (1982, 1990, 2005) e Soares (2003, 2009 e 2014b). A concepção de Literatura adotada está ancorada nos estudos que tomam o fenômeno literário como fato social (LEAHY-DIOS, 2000; CÂNDIDO, 2011). Considerando a natureza sociocultural do letramento e os objetivos a que nos propomos, esta pesquisa é descritiva e implementada a partir de uma perspectiva qualitativa, com abordagem etnográfica. Como técnicas de pesquisa para a coleta de dados, empregamos a observação participante. A análise dos dados foi feita à luz das teorias, do estabelecimento das categorias e dos pressupostos metodológicos que amparam esta pesquisa. Os resultados apontam que a relação escolarização/Letramento Literário, indica pontos de encontro que evidenciam que, mesmo no espaço escolar, há possibilidade de trabalhar a leitura literária proficuamente, levando em conta os protocolos de leitura adotados nas atividades extracurriculares e assim, ampliar os caminhos que garantem o Letramento Literário.

Palavras-chave: Letramento Literário. Escolarização. Leitura Literária.

ABSTRACT

This study aims at analyzing the schooling processes of literary reading and their possibilities of assuring or guaranteeing an expansion of the conditions that define Literary Literacy. To attain such an objective, we investigated Literary Literacies practices in Literature classes and in events promoted by *Projeto Mergulhando na Leitura e na Escrita*, developed by Estado da Bahia School, located in Crato, Ceará. The theory and method of our study is based on the sociocultural Literacy approach conceived from the New Literacy Studies - NLS (New Literacy Studies), as proposed by Brian Street (1984, 1993, 2006, 2014), Scribner and Cole (1981), Heath (1983) and Barton, Hamilton and Ivanic (2000). In this perspective, and considering the Brazilian context, we can mention as relevant studies the ones conducted by Soares (2014a), Rojo (2000, 2006) and Kleiman (2012). The Literary Literacy was approached from Cosson's theoretical perspective (2011, 2009, 2014); Paulino (1997, 2000, 2001, 2004, 2005, 2014); Zilberman (1982, 1990, 2005) and Soares (2003, 2009 e 2014b). The conception of Literature used is based on the studies that conceive the literary phenomenon as a social fact (LEAHY-DIOS, 2000; CÂNDIDO, 2011). Considering the sociocultural nature of literacy and the objectives we propose, this research is descriptive, implemented with a qualitative perspective, with an ethnographic approach. As research techniques for data collection, we used participant observation. The analysis carried out considered the theories that supported this study, the establishment of categories and the methodological assumptions that hold this research. The results indicate that the relation between schooling and Literary Literacy shows meeting points which demonstrate that, even in the school space, there is the possibility of working literary reading proficiently, taking into account the reading protocols adopted in extracurricular activities and thus, expanding the paths that guarantee Literary Literacy.

Keywords: Literary Literacy. Schooling. Literary Reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Relação entre Eventos e Práticas de Letramento | 34 |
| Figura 2 – EMTI - Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Estado da Bahia | 50 |
| Figura 3 – Evento de Letramento Literário: encontro com repentista..... | 62 |
| Figura 4 – Evento de Letramento Literário: encontro com repentista..... | 62 |
| Figura 5 – Evento de Letramento Literário: Projeto Cordel na Feira..... | 63 |
| Figura 6 – Evento de Letramento Literário: Projeto Cordel na Feira..... | 64 |
| Figura 7 – Evento de Letramento Literário: Projeto Cordel na Feira..... | 65 |
| Figura 8 – Evento de Letramento Literário: teatro | 68 |
| Figura 9 – Evento Letramento de Literário: teatro | 69 |
| Figura 10 – Evento Letramento de Literário: teatro | 70 |
| Figura 11 – Capa do livro Historinhas Pescadas da coleção Literatura em minha casa..... | 80 |
| Figura 12 – O enterro em Ornans, de Gustavo Courbet | 82 |
| Figura 13 – Poema Mais Luz de Antero de Quental | 184 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------|---|
| ACC | Academia de Cordelistas do Crato |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CEALE | Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita |
| CREDE | Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação |
| EEMEB | Escola de Ensino Médio Estado da Bahia |
| EMTI | Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Estado da Bahia |
| FTD | Frère Théophile Durand |
| GPELL | Grupo de Pesquisa em Letramento Literário |
| IBGE | Instituto Brasileiro de geografia e Estatística |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira |
| LA | Linguística Aplicada |
| MEC | Ministério da educação |
| NEL | Novos Estudos do Letramento |
| NLS | New Literacy Studies |
| OCEM | Orientações Curriculares para o Ensino Médio |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| SEDUC | Secretaria de Educação |
| SESC | Serviço Social do Comércio |
| TALE | Termo de Assentimento Livre e Esclarecido |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |
| UFCA | Universidade Federal do Cariri |

UFMG Universidade Federal de Minas Gerais

URCA Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

| | | |
|----------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 15 |
| 2 | LETRAMENTO | 24 |
| 2.1 | Os Novos estudos do Letramento (NEL) | 26 |
| 2.1.1 | <i>Modelo Autônomo de Letramento</i> | 27 |
| 2.1.2 | <i>Modelo Ideológico de Letramento</i> | 30 |
| 2.1.2.1 | <i>Práticas e Eventos de Letramento</i> | 33 |
| 3 | LETRAMENTO LITERÁRIO | 36 |
| 3.1 | Escolarização | 43 |
| 4 | PERCURSO METODOLÓGICO: a escolha dos caminhos | 48 |
| 4.1 | Contexto da pesquisa | 50 |
| 4.2 | Participantes | 53 |
| 4.3 | Procedimentos de coleta, análise e tratamento dos dados | 53 |
| 5 | ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 55 |
| 5.1 | Modos de ler literatura em contexto extracurricular | 58 |
| 5.1.1 | <i>Analisando eventos de letramento literário</i> | 58 |
| | Primeiro evento – De repente o Repente | 59 |
| | Segundo evento – Cordel na feira | 62 |
| | Terceiro evento – O teatro | 67 |
| 5.2 | Modos de ler literatura em sala de aula | 71 |
| 5.2.1 | <i>Analisando os modos de ler literatura em sala de aula</i> | 74 |
| | Primeiro ano | 75 |
| | Segundo ano | 81 |
| | Terceiro ano | 86 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 92 |

| | |
|-------------------------|------------|
| REFERÊNCIAS..... | 97 |
| APÊNDICES | 104 |
| ANEXOS..... | 110 |

1 INTRODUÇÃO

A gênese desta pesquisa está nos muitos questionamentos que surgiram a partir da nossa vivência como professora de Literatura da Universidade Regional do Cariri – URCA, onde ministramos aulas de literatura há 15 anos. Tendo observado o distanciamento e, às vezes, até certa aversão dos alunos ante a leitura literária, começamos a nos questionar sobre o modo como as escolas estão abordando o texto literário no ensino médio. Em 2011, essa questão já nos incomodava e já foi tema da nossa dissertação de mestrado, sob o título: *Leitura literária no Ensino Médio*, com o objetivo de avaliar o ensino da literatura nessa etapa da Educação Básica e cujo resultado mostrou que o objetivo essencial de formar leitores competentes de textos literários e consolidar hábitos de leitura não estava sendo alcançado.

A partir da referida pesquisa e de outros trabalhos, constatamos que a leitura literária, conforme comumente vem sendo praticada na escola, tem produzido resultados pouco expressivos quando se trata da permanência da condição de leitor ou da formação de indivíduos literariamente letrados. Para superar essa situação, estudiosos da área, como Cosson (2014), Zilberman (2005) e Paulino, (2005) acreditam que a saída é a escola trabalhar com práticas de Letramento Literário. Concordamos plenamente com os autores, no entanto, preocupados em não nos atermos meramente a *teorizações abstratas* que não levam em conta a prática, resolvemos investigar se é possível na escola, apesar dos limites próprios ao processo de escolarização, trabalhar o Letramento com todo o potencial que o seu conceito abarca. Fomos instigados, pois, a pesquisar práticas de letramento em âmbito escolar e propor uma discussão sobre escolarização e Letramento Literário com o objetivo de verificar os processos de escolarização da leitura literária e suas possibilidades de assegurar ou garantir a ampliação das condições que definem o Letramento Literário.

Com esse propósito, investigamos práticas de letramentos em eventos promovidos pelo *Projeto Mergulhando na Leitura e na Escrita* e em aulas de Literatura da EMTI - Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Estado da Bahia, situada no município de Crato (CE). Vale ressaltar que na época que realizamos a pesquisa, a escola ainda mantinha o ensino regular, só depois sendo implementado o ensino em tempo integral.

Escolhemos investigar esse Projeto após percebermos que a metáfora do mergulho, empregada no título do Projeto, era de fato o que a escola pretendia: encorajar os alunos a mergulharem e não apenas boiarem nas águas às vezes turvas, às vezes revoltas, da leitura e da escrita. Para fazer isso, as ações desenvolvidas pelo Projeto buscam criar possibilidades para a participação ativa dos alunos, através de situações significativas dentro e fora da

escola, levando-os a se envolverem de fato com a leitura literária, privilegiando a experiência estética, a gratuidade da leitura e considerando a leitura como um ato individual e social. Embora o título do projeto não designe o tipo de leitura e escrita a que se referem, as ações são majoritariamente voltadas para a escrita e a leitura literárias.

Decidimos, pois, acompanhar esse mergulho, com a insegurança e o receio próprios dos iniciantes que também estão aprendendo a nadar, já que não sabíamos onde esse mergulho nos levaria. Chegamos a esse Projeto, trazidos pela correnteza das circunstâncias, quase que acidentalmente. Nossa intenção era pesquisar práticas de letramento literário extraescolar, com o propósito de mostrar porque, fora da escola, elas parecem funcionar de forma mais efetiva do que dentro da escola. No percurso da pesquisa, conhecemos a EMTI - Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Estado da Bahia, o referido Projeto e mudamos de ideia. Resolvemos trabalhar com Letramento Literário escolar, porém dividido em duas categorias: Letramento Literário extracurricular, referente às ações do Projeto; e Letramento literário curricular, referente às aulas de Literatura. A partir desse ponto investigamos os processos de escolarização e seus limites e possibilidades quanto ao Letramento Literário. Diante disso, partimos da seguinte questão:

- Quais as possibilidades de a escola assegurar ou garantir uma ampliação das condições que definem o Letramento Literário, apesar dos limites impostos pelo processo de escolarização?

Acreditamos que esse questionamento se faz pertinente, por que entendemos que a escolarização da leitura literária parece não condizer, em princípio, com a ideia de letramento literário, entendido, este, como conjunto de práticas sociais que tem o texto literário como objeto de fruição e apropriação. Entendemos que não é apenas o texto (escrito, oral ou visual) que determina uma leitura literária, mas, sobretudo os modos como essa leitura é realizada. Portanto, a diferença fundamental não está propriamente **no texto**, mas em **quem lê**, em **para que lê** e, conseqüentemente, **nos modos de ler**. Como já dito, pesquisamos Letramento Literário extracurricular e curricular. Sendo assim, outros questionamentos se fizeram necessários:

- Quais os modos de ler literatura em contexto extracurricular e o modelo de letramento literário predominante nesses contextos?

- Quais os modos de ler literatura em sala de aula e o modelo de letramento literário que se institui a partir desses modos?

Considerando que é da natureza da escola ensinar aquilo que é mensurável e avaliável em termos quantitativos, não há como fazer isso sem fazer divisões, classificações, avaliações, em suma, sem sistematizar e cobrar a leitura realizada pelo aluno. E, conseqüentemente, recompensá-lo ou puni-lo baseado no que ele fez ou no que não fez. Nesse contexto, a leitura assume um papel de artificialidade que se afasta da ideia de práticas sociais de leitura subjacente à compreensão do que seja letramento. Diante disso, Letramento Literário e escolarização começam a aparecer como termos dicotômicos e não como termos complementares, como seria o óbvio, considerando que, em nossa sociedade, a escola ainda continua sendo a principal agência de letramento, incluindo aí o Letramento Literário. Sendo assim, nosso objetivo central, é:

- Analisar os processos de escolarização da leitura literária e suas possibilidades de assegurar ou garantir uma ampliação das condições que definem o Letramento Literário.

Para melhor consecução do objetivo geral, propomos como objetivos específicos:

- Analisar os modos de ler literatura em contexto extracurricular e o modelo de letramento literário predominante em tais eventos a partir das dicotomias utilidade/gratuidade, univocidade/plurivocidade, objetividade/subjetividade;
- Analisar os modos de ler literatura em sala de aula e o modelo de letramento literário que se institui a partir desses modos;

Partimos da hipótese de que para a escola assegurar ou garantir uma ampliação das condições que definem o Letramento Literário, a ênfase deve ser dada aos modos de ler literatura que irão determinar o tipo de letramento que se estabelece a partir desses modos. Em contexto extracurricular a leitura literária geralmente está atrelada à fruição e ao prazer do texto, caracterizando uma prática social sem o utilitarismo próprio do contexto escolar e aproximando-se do modelo ideológico de Letramento Literário; já os modos de ler literatura

em sala de aula geralmente aproximam-se do modelo autônomo de Letramento Literário que se caracteriza por uma leitura utilitária, fragmentada e artificial.

Nosso estudo se filia teórica e metodologicamente à abordagem sociocultural do letramento concebida a partir dos *New Literacy Studies* – NLS (Novos Estudos do Letramento) conforme proposto por Brian Street (1984, 1993, 2006, 2014); Scribner e Cole (1981); Heath (1983) e Barton, Hamilton e Ivanic (2000). Nessa perspectiva, em contexto brasileiro, são relevantes os estudos de Soares (2014a), Rojo (2000, 2006) e Kleiman (2012).

Os Estudos do Letramento estão inseridos na área da Linguística Aplicada (LA) já que, segundo Fabrício (2006), a tendência dos estudos contemporâneos em LA é focalizar a linguagem como prática social, imbricada crucialmente em elementos contextuais. Considerando que é essa mesma noção de linguagem que guia o modo como o letramento é compreendido, são áreas estreitamente ligadas, já que ambas apresentam esse escopo inter/transdisciplinar com foco nas práticas sociais. Moita Lopes (2006) corrobora essa ideia ao afirmar que o essencial em LA não é a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas, até porque, segundo o autor, o conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela.

Os Novos Estudos do Letramento representam uma nova tradição nessa área, ao focalizar letramento como um fenômeno ligado substancialmente às práticas sociais. Diante dessa amplitude e da complexidade que o termo assumiu, ficou difícil estabelecer, em moldes claros, o que caracterizaria hoje um sujeito letrado, pois, além da abrangência, como diz Soares (2014a), o termo letramento tem um sentido fluido e impreciso, embora, estritamente imbricado ao mundo da escrita. Por isso, achamos necessário esclarecer que, nesse sentido, o termo *escrita*, está empregado de acordo com a compreensão de Rojo (2006), para quem a escrita deve ser entendida em seu plano enunciativo ou discursivo e “não apenas a partir de sua materialidade gráfica” (ROJO, 2006, p. 53). Assim, independente de ser veiculada pelo som ou por uma materialidade impressa ou grafada, o que caracteriza a escrita é sua natureza discursiva ou enunciativa, o que nos leva a concluir que não há pessoas completamente iletradas.

Trabalhamos também com duas unidades básicas da teoria do Letramento: **Práticas de Letramento** e **Eventos de Letramento**. Práticas de Letramento representam os modos culturais de utilização da linguagem escrita e os Eventos de Letramento os episódios observáveis, que se formam e se constituem a partir dessas práticas.

Como nossa ideia é aplicar a concepção de letramento ao objeto literário, faz-se pertinente esclarecer que o texto literário será concebido sob a perspectiva da literatura enquanto fato social em consonância com a proposta de que “a arte literária se situa em determinado momento no tempo e no espaço, carregando questões sociais, culturais, políticas e econômicas inevitáveis e preciosas” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 56) e de que a “literatura é uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CÂNDIDO, 2011, p. 176) constituindo-se assim, um direito inalienável de todo ser humano.

O conceito de Letramento aplicado a essa perspectiva do objeto literário leva-nos, portanto, a considerar o Letramento Literário como o conjunto de práticas sociais ligadas ao uso da escrita **literária**. Vale salientar que a escrita literária também será concebida, ainda em consonância com Rojo (2006), como uma forma discursiva/enunciativa que possui certos traços textuais, podendo ou não ser materializada por meio do escrito. Estamos, pois, considerando a concepção de Letramento proveniente da linguística, adaptado às especificidades do texto literário.

O letramento literário será abordado a partir da perspectiva teórica de Cosson (2011, 2009, 2014); Paulino (1997, 2000, 2001, 2004, 2005, 2014); Zilberman (1982, 1990, 2005) e Soares (2003, 2009, 2014b). A concepção de Literatura será ancorada nos estudos que tomam o fenômeno literário como fato social (LEAHY-DIOS, 2000; CÂNDIDO, 2011).

Para Cosson (2011), Letramento Literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem e da incorporação das práticas sociais que envolvem esse tipo específico de linguagem. Na sequência, o autor chama a atenção para duas palavras constantes no conceito acima: *processo* e *apropriação*, para lembrar que o termo *processo* dá ideia de ato contínuo, que não se fecha; Já *apropriação* é o ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua.

Sendo o Letramento Literário um processo, um ato contínuo, também há dificuldades de se determinar o que seria um leitor literariamente letrado, ou seja, o que se espera de um leitor de literatura para que se diga dele como sendo um leitor que faz uso efetivo e competente da escrita literária. Adotamos a perspectiva de Paulino (2001), para quem o leitor letrado literariamente é aquele que cultiva e assume como parte de sua vida o texto literário, de modo a preservar seu caráter estético, e que aceita o pacto ficcional proposto e resgata objetivos culturais em sentido mais amplo e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler. É essa concepção que norteará nosso estudo.

Quanto ao termo escolarização, aqui será compreendido como o processo de ensino e aprendizagem em contexto escolar, caracterizado pela ordenação de fluxos, tarefas e procedimentos formalizados de ensino. Magda Soares (2003) diz que, na escola, é inevitável que a leitura literária se escolarize, já que não há como ter escola sem ter escolarização, porque esse é o processo que a institui e a constitui. É nesse sentido que iremos discutir escolarização e Letramento Literário.

Trabalhos sobre letramento, escolarização e leitura literária são abundantes. No entanto, sobre Letramento Literário já são bem mais reduzidos. No Brasil, a maioria dos estudos encontrado na área está ligado ao GPELL – Grupo de Pesquisa em Letramento Literário, que faz parte da CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. O GPELL realiza um evento bienal, denominado **O Jogo do Livro**, que constitui um fórum de discussões destinado aos vários segmentos sociais e acadêmicos, interessados na produção, mediação e recepção da leitura literária. Como desdobramento desse evento, já foram publicadas nove coletâneas, organizadas em forma de livros, que fazem parte da coleção Literatura e Educação do CEALE. A maioria dessas coletâneas foi organizada pelas pesquisadoras Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino e Zélia Versiani, com a contribuição de especialistas de várias partes do Brasil e de diversas áreas do conhecimento: Educação, Teoria Literária, Linguística, Comunicação, Psicologia, Sociologia da Leitura, Biblioteconomia.

Entre os livros da coletânea acima referida, três em especial abordam a temática da escolarização e do Letramento Literário de forma mais específica: *Escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil* (EVANGELISTA; BRANDÃO; MACHADO, 2003), *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces* (PAIVA *et al.*, 2005) e *Escolhas (literárias)em jogo* (MACHADO *et al.*, 2009).

Do primeiro livro, dois artigos dialogam diretamente com nosso objeto de pesquisa: *Escolarização da literatura infantil e juvenil*, de Magda Soares (2003), em que a autora faz uma crítica à forma errônea e inadequada da escolarização da Literatura e *Literatura e escola: anti-lições*, da professora Ivete Walty (2003) em que ela defende que o excesso de didatismo e burocracia do ensino acoplados a regras preestabelecidas, esvazia o texto literário de seu potencial, terminando por deformar o leitor ou afastá-lo do texto definitivamente.

Do segundo livro dois artigos também se alinham à nossa pesquisa: *Adolescentes leitores, eles ainda existem*, em que o professor Hércules Corrêa (2005) apresenta um trabalho de pesquisa realizado com alunos do Ensino Fundamental, no qual mostra que eles gostam de ler, cabendo à escola direcionar a leitura literária de forma prazerosa e não de forma artificial,

controlada e não-desejada e *Letramento literário: não ao texto, sim ao livro*, em que Regina Zilberman (2005) defende, como o próprio título sugere, que, para a formação do leitor literário, a escola deve trabalhar com a leitura da obra integral e não com textos fragmentados.

Do terceiro livro, dois artigos também se destacam: *O jogo das escolhas* também da Professora Magda Soares (2009) em que ela aborda diferentes – e não excludentes – leituras como alternativa para a formação de leitores e *A seleção de textos literários em três modos de ler* de professor Rildo Cosson (2009) em que o autor discute três possíveis modos de ler literatura e a importância do leitor estabelecer relações contextuais e intertextuais com seu material de leitura.

Todas essas discussões serão retomadas ao longo desta tese, embora já tenha também sido sinalizada em outras pesquisas como a tese de Fidelis (2008), *Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da literatura*, em que a autora investiga a escolarização da leitura literária a partir das listas de leitura obrigatória para ingresso em Instituição de Ensino Superior, que, por sua vez, estão relacionadas ao recorte feito pela historiografia literária e pelo livro didático. Também merece destaque a tese de Andrade (2008), *O letramento literário em uma comunidade rural do Pontal do Paranapanema*, em que a autora aponta que a escola não rompeu com o ensino da leitura nos moldes tradicionais, seguindo a proposta do livro didático e não dialogando com formas ficcionais populares e híbridas presentes no cotidiano dos alunos. Nessa mesma abordagem, destacamos a tese de Muge (2011), *Ensino médio e educação literária: propostas de formação do leitor*, em que o autor defende a leitura da obra na sua integralidade e sua relação com outras produções artísticas, assim como o desenvolvimento de estratégias de leitura que contemplem não só o texto em si, mas sua transferência para a realidade do leitor.

Há ainda que acrescentar a tese de Barros (2014), que investiga práticas de Letramento Literário extraescolar, concluindo que os protocolos de ensino de molde escolar não produzem, de maneira eficaz, uma ação formativa de leitores não resultando no Letramento Literário.

Embora sejam contribuições riquíssimas e fecundas, vindas de diferentes áreas do saber, o que mostra toda riqueza e diversidade dos estudos sobre Letramento Literário, ainda seguimos em busca de caminhos, de trilhas já percorridas ou, ao menos, de setas indicativas que nos apontem qual o melhor rumo a tomar. Esse é o diferencial do nosso trabalho. Não pretendemos, mais uma vez reforçar o discurso do *déficit*, mostrando apenas as limitações inerentes ao processo de escolarização e Letramento Literário, mas apontar possibilidades a

partir das atividades de Letramento Literário extracurricular, promovidas pelo Projeto Mergulhando na Litura e na Escrita.

Portanto, nosso trabalho vem se somar a esses e aos demais já produzidos sobre o tema, mas com enfoque diferente, já que pesquisamos as ações de um Projeto que já se encontra em execução, no qual, pela dinâmica desenvolvida nos eventos que promove, se coadunam com nossa concepção de Letramento Literário, se configurando como um estudo que parte da prática e que, portanto, pode ser de grande valia para auxiliar e também incentivar os educadores em suas aulas de Literatura. Sentimo-nos respaldados, inclusive, pelas palavras de Moita Lopes (2006) quando diz que “é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar; mesmo porque no mundo de contingências e de mudanças velozes em que vivemos a prática geralmente está adiante da teoria”. (MOITA LOPES, 2006, p 31).

Os Novos Estudos de Letramento propõem o trabalho etnográfico como opção metodológica produtiva, já que não se trata apenas de observar, mas entender os aspectos cotidianos que se relacionam às práticas de Letramento Literário. Esse é outro diferencial de nosso trabalho, já que procuramos fazer esse mergulho na leitura e na escrita juntamente com os alunos envolvidos, optando assim pelo estudo de caso etnográfico, o que nos possibilitou entender como eles constroem e (re)constroem essas práticas de leitura como parte de sua vida cotidiana.

Desenvolvemos a presente tese em cinco capítulos que se somam para compor o quadro geral sobre os processos de escolarização e Letramento Literário.

No primeiro capítulo, introdução, apresentamos os elementos que possibilitam a compreensão do que foi desenvolvido ao longo do nosso estudo, situando-o no contexto do tema escolhido, do problema abordado, dos objetivos que propomos alcançar, assim como dos motivos que nos levou a desenvolvê-lo.

No segundo capítulo expomos a teoria sociocultural do letramento, sob a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento. Abordamos os conceitos de Letramento autônomo e Letramento ideológico e, vinculado a este último, apresentamos dois componentes básicos para a compreensão pluralizada acerca dos usos sociais da escrita: os eventos e as práticas de letramento.

No terceiro capítulo, como desdobramento da teoria do Letramento, apresentamos a teoria do Letramento Literário, trazida para a centralidade de nosso estudo, juntamente com a discussão sobre a escolarização da leitura literária.

No quarto capítulo, esclarecemos e justificamos a nossa opção metodológica pelo estudo de caso etnográfico. Detalhamos o contexto da pesquisa, os participantes, assim como os procedimentos adotados na coleta, análise e tratamento dos dados.

No quinto capítulo, realizamos a análise dos dados e a discussão dos resultados, à luz das teorias que amparam esta pesquisa, através da análise das práticas de Letramento Literário desenvolvidas pela escola Estado da Bahia, partindo da perspectiva de que essas práticas são determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita e da leitura, pelos seus objetivos, e alteram-se conforme a mudança dessas condições.

No sexto e último capítulo, apresentamos as considerações finais. Com o olhar retrospectivo sobre os dados analisados e os resultados obtidos, sintetizamos as discussões e fazemos uma reflexão acerca das questões que propomos responder no início do nosso estudo, esperando sinceramente termos fornecido contribuições preciosas que viabilizem estratégias e recursos que fomentem práticas produtivas de Letramento Literário em âmbito escolar.

2 LETRAMENTO

**“No peito dos sem peito uma seta
E a cigana analfabeta
Lendo a mão de Paulo Freire”**

(Chico César, 1995)

A palavra letramento é relativamente nova em Língua Portuguesa e objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, como a Antropologia, a Etnografia, a Sociologia, a Linguística e a Educação. Talvez, por isso, continue sendo fonte de questionamentos sobre o que realmente significa e a quem interessa de fato o seu estudo.

Numa sociedade grafocêntrica e tecnologizada como a que vivemos, é natural que o Letramento ou a ação que este exerce sobre as pessoas, desperte interesse em pesquisadores de diferentes áreas do saber. Quanto ao seu significado, se faz necessária uma discussão mais aprofundada, considerando que não podemos mais pensar o letramento como um coisa única e compacta, mas como um fenômeno multifacetado que abrange os diferentes modos de uso da leitura e da escrita e os sentidos que assumem em diferentes contextos sociais. É essa discussão que nos propomos fazer a seguir. Iniciaremos pela introdução do termo aqui no Brasil e toda a celeuma causada pela confusão que se estabeleceu entre letramento e alfabetização.

Soares (2014a) afirma que novas palavras são criadas quando surgem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos. Novas demandas de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Em países desenvolvidos, como Inglaterra e França, por exemplo, a palavra letramento, ou o equivalente a ela, já era empregada há muito tempo. Isso acontecia porque, lá, a escolaridade básica é realmente universal; ou seja, o índice de analfabetismo praticamente é inexistente. Nesse caso, a preocupação dos governantes já não se reduz à questão da alfabetização, enquanto capacidade de ler e escrever, mas está voltada para a competência de utilização dessas habilidades em práticas sociais, em outras palavras, com o letramento.

Acontece que, no Brasil e demais países em desenvolvimento, há algumas décadas, a grande preocupação ainda era com a alfabetização, dado o grande número de pessoas que ainda não tinham acesso à escolarização básica. Com o avanço ocorrido nos últimos anos em termos de universalização do ensino, os índices de analfabetismo caíram consideravelmente. Segundo o INEP (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO

TEIXEIRA, 2014), a última pesquisa do Pnad (PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMÍLIO, 2013) indicou que, no ano de 2013, 98,4% da população entre os seis e os catorze anos frequentavam a escola. Essa mesma pesquisa também mostrou que a taxa de analfabetismo, na faixa dos quinze aos dezenove anos, está em apenas 1%. Um avanço considerável se compararmos com a década de 1950, em que 1 em cada 2 brasileiros era analfabeto. Podemos, portanto, dizer que só recentemente o Brasil superou, em parte, a questão do analfabetismo.

Resolvido o problema mais premente, o do analfabetismo, surge uma nova preocupação: apenas o aprendizado da leitura e da escrita não são mais suficientes para a plena inserção social. Vejamos o que diz Soares (2014a, p. 45):

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior dessas pessoas aprendem a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever, é necessário envolver-se com as práticas sociais de escrita.

Para nomear esse novo fenômeno, foi empregada a palavra Letramento, traduzida do inglês *literacy*.

O emprego do termo Letramento, aqui no Brasil, teve sua origem documentada no campo das ciências linguísticas e da educação a partir da segunda metade dos anos de 1980. No entanto, pelas peculiaridades acima apresentadas, em solo nacional, ao contrário do que aconteceu em outros países, ganhou terreno um grande embate em torno dessa palavra, pela confusão que se estabeleceu entre alfabetização e letramento. Isso aconteceu porque a ideia subjacente ao conceito de Letramento, ainda, estava ligada a uma concepção cognitivista de leitura e escrita.

Só na década de 1990, já sob a perspectiva do *New Literacy Studies – NLS* (Novos Estudos do Letramento), as discussões sobre o fenômeno do Letramento ganharam espaço substancial no Brasil, graças a publicações de autoras como Ângela Kleiman (2012), Magda Soares (2014a) e Leda Tfouni (1997). Essa nova perspectiva favoreceu a emergência de várias pesquisas em solo nacional, ampliando cada vez mais as discussões sobre o tema, constituindo-se, hoje, uma profícua área de estudos, principalmente pelo seu caráter interdisciplinar.

Achamos importante ressaltar que, precedendo às autoras citadas e mesmo antes do termo letramento ser adotado pelos pesquisadores brasileiros, Paulo Freire já sinalizava para uma concepção sociologicamente construída da escrita ao defender que ser alfabetizado é

tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la (FREIRE, 1988).

Na realidade, os ecos dos estudos de Paulo Freire exerceram influência para além das fronteiras brasileiras. Street (2014, p. 36) o chama de “o militante mais influente e radical do letramento” e Lankshear e Knobel (2011) confirmam que seus trabalhos, entre eles a *Pedagogia do oprimido*, publicada nos anos 1970, tiveram um grande efeito na constituição dos estudos do letramento. Em consonância com os autores citados, Piccoli (2009) defende que a concepção de alfabetização freiriana é um ato político, criador e de conhecimento que pode ser relacionada ao conceito de Letramento em uma perspectiva sociológica, já que o entendimento crítico do ato de ler ultrapassa a decodificação da linguagem escrita, estendendo-se na compreensão do mundo e na ação política do ser humano na sociedade.

Nosso estudo, portanto, será delineado a partir da concepção de que o Letramento se constitui através de práticas sociais, relacionadas à leitura e à escrita e as formas que elas assumem, concretamente, em determinados contextos sociais. Essa perspectiva é a que modela os Novos Estudos do Letramento, que será apresentado no tópico a seguir.

2.1 Os Novos estudos do Letramento (NEL)

Os Novos Estudos do Letramento (NEL) compõem um campo de pesquisa relativamente recente, que se delineia a partir da década de 1980 e se consolida nos anos 1990, tendo como principais expoentes, Scribner e Cole (1981), Heath (1983) e Street (1984), como já mencionamos. O adjetivo “novo” deve-se a uma perspectiva diferente de conceber o Letramento, até então centrado numa visão predominantemente psicolinguística, ao deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social.

Street (2014) observou que o termo Letramento, concebido como uma habilidade técnica e neutra, contemplando apenas a escrita independente do seu contexto de produção, não contemplava a diversidade de práticas letradas na realidade. A esse modelo, que considera a escrita de forma autônoma, capaz de promover transformações *por si próprias* em pessoas e sociedades, Street denominou de **Modelo Autônomo de Letramento**. O autor propõe uma abordagem bem mais ampla do termo, considerando o letramento como uma prática ideológica implicada em relações de poder e embasada em significados e práticas culturais específicas. Street (1984) procurou mostrar que todas as práticas de Letramento são consequências da cultura e das estruturas de poder da sociedade onde o indivíduo se situa. A

essa perspectiva ele denominou de **Modelo Ideológico de Letramento**. Achamos importante aprofundar mais a distinção entre esses dois modelos para uma maior compreensão dos estudos do Letramento e por constituírem duas categorias importantes para nosso estudo.

2.1.1 Modelo Autônomo de Letramento

No modelo **autônomo**, o fenômeno do Letramento é abordado como realização individual, com ênfase na aquisição e no uso da escrita, reduzindo o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas, que podem ser medidas no sujeito. Estes, por sua vez, são tratados de forma homogênea, independente do contexto social. Segundo Street (2014), essa perspectiva de Letramento se fundamenta em uma imagem ocidentalizada, etnocêntrica, segundo a qual, a aquisição da escrita é responsável pela garantia da modernidade e do progresso.

Rojó (2000) diz que o modelo autônomo define-se, principalmente, por pressupor uma maneira única e universal de desenvolvimento do Letramento. A escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção.

Como vimos, há uma pretensa neutralidade nessa perspectiva de Letramento, denunciada, inclusive, pelo adjetivo *autônomo* que o acompanha, como se este fosse um produto completo em si mesmo, algo independente do seu contexto de produção. Entendemos que essa concepção de Letramento é, em parte, consequência das grandes dicotomias estabelecidas entre escrita e oralidade ao longo dos tempos, em especial, a partir do que se chamou a *grande divisão* entre povos letrados e não-letrados. É o que explicamos a seguir.

Entre os estudiosos defensores dessa ideia, *a grande divisão*, destacamos Jack Goody (1977), cujos estudos causaram impactos consideráveis na área dos estudos do letramento. Suas pesquisas foram orientadas por uma concepção ampla de *literacy* (cultura escrita) em oposição a *orality* (cultura oral), numa perspectiva cognitivista de Letramento, em que se enfatizou os contrastes existentes entre oralidade e escrita, sempre defendendo a superioridade da escrita em detrimento da fala. Segundo Signorini (2012), essas pesquisas tentaram demonstrar que uma mente letrada é cognitivamente distinta de uma não-letrada, uma vez que a primeira é altamente capacitada para falar e pensar abstratamente, claramente e razoavelmente. Desse modo, também postularam que uma sociedade letrada possui uma forma distinta de organização e que é altamente capacitada para o desenvolvimento técnico científico. De acordo com Signorini (2012, p. 08):

Essa é a lógica que orienta as mitologias do letramento associadas aos conceitos ocidentais modernos de emancipação, cidadania e mobilidade social, bem como os estudos e campanhas das Unesco e muitas políticas educacionais nacionais nelas inspiradas, que reforçaram suposições convencionais sobre os efeitos civilizatórios do letramento.

Segundo Kleiman (2012), essa divisão letrado *x* não-letrado vem substituir as divisões mais antigas, entre povos primitivos *x* avançados; pré-lógicos *x* lógicos; tradicionais *x* modernos; pensamento mítico *x* pensamento científico. Essas divisões reforçam o mito da superioridade de nações e povos sobre outros, gerando análises preconceituosas e inconsistentes com as consequências que todos conhecemos. Desse contexto macro, vai para o que Street (2014) chamou de *dominação interna* que implica a hegemonia das áreas urbanas sobre as rurais, dos homens sobre as mulheres, e das elites centrais sobre as populações locais. Nesse sentido fundamentalmente etnocêntrico, as consequências do Letramento são as mesmas em todas as épocas e lugares. É o que afirma Street (2014, p. 90):

O estudo da transição da oralidade para o letramento em “outras culturas” tendia a ser o estudo do quanto “eles” estavam se tornando como “nós”, uma vez que nós, com nossas formas de letramento, realizamos maravilhas tecnológicas como fazer pousar o homem na lua, a aquisição desse letramento por outros significa que é só uma questão de tempo até eles “chegarem lá”

A partir dos anos 1980, nos Estados Unidos, apareceram vários estudos, entre eles o de Tannen (1982), demonstrando que as relações entre fala e escrita eram muito mais complexas do que as pesquisas anteriores fizeram supor. Sendo assim, as grandes dicotomias estabelecidas entre oralidade e escrita foram consideradas incapazes de explicar as intrincadas relações existentes entre as diferentes formas de linguagem, as características e os modos de pensamento em culturas diversas.

Em vez de trabalhar polos com extremos de diferenciação entre as modalidades orais e escritas, esses autores propõem um *continuum*. Nesse *continuum*, a linguagem oral e a escrita são vistas mais pelas semelhanças do que pelo pelas diferenças.

Não convêm, aqui, explicarmos os pormenores teóricos desses novos estudos, já que nosso objetivo nesse momento é apenas mostrar como a concepção do Modelo Autônomo de Letramento se filia aos estudos postulantes da grande divisão entre oralidade e escrita.

Vale salientar que, para Street (2014), mesmo esses novos estudos que entendem a relação escrita-fala como um *continuum*, não deixaram de ser tributários dos pressupostos teóricos que sustentam a grande divisão, sendo essa ruptura mais retórica do que real.

Para esse autor, nessa noção, ainda persiste uma definição de contexto social muito restrita, apenas explicitando de forma mais amena a questão da dicotomia. Reifica o Letramento em si mesmo em detrimento do reconhecimento de sua localização em estruturas de poder e ideologia. Diz Street (1993, p. 20):

A relação fala-escrita pelo *continuum* é inadequada tendo em vista que as atividades de letramento e oralidade diferem entre si de maneira muito complexa e de forma “*multidimensional*”, seja de uma comunidade para outra ou de uma modalidade para outra, o que impede que se estabeleça uma relação de continuidade.

Concordamos com o autor, por entendemos que a cultura escrita assume diferentes sentidos, em diferentes contextos. E esclarecemos que, assim como Street (2014), não ignoramos as diferenças entre fala e escrita, mas defendemos que ambas devem ser tratadas como práticas que diferem de um contexto para outro, não numa relação de continuidade, mas de função social.

Considerar de forma homogênea o impacto causado pela escrita em todas as sociedades sem considerar o contexto, resulta no que Kleiman (2012) denomina mitos do Letramento. Entre esses mitos está o de que a escrita, por si só, é responsável pela garantia de integração na vida moderna, pelo igualitarismo, pela ascensão e mobilidade social. Essa ideologia chega a ser perversa porque parte da lógica de que, uma vez que foi *dada* a tecnologia da escrita ao indivíduo, é dele a responsabilidade pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso, já que ele dispõe da ferramenta “mágica” que teoricamente deve lhe abrir todas as portas.

Admitimos que, de modo prevalecente, ainda subsiste a ideologia da divisão entre a escrita e a oralidade, e a escola é quem melhor reproduz esse modelo ao agir como se existisse um único Letramento. Segundo Euzébio e Cerutti- Rizzati (2013), isso acontece porque, em grande medida, a escola ainda continua com uma visão monolítica do uso da escrita, tomada em sua imanência e estreitamente comprometida com a erudição e a escolarização.

Segundo os autores acima citados, esse olhar monolítico é uma tradição consolidada de tal forma que ainda parece bastante difícil o alargamento das concepções acerca do que seja ler e escrever nas diversas culturas e nos mais variados tempos históricos. Isso só será possível, quando a escrita for vista na perspectiva do uso e não da tecnologia, uma vez que ela é utilizada de diferentes maneiras em diferentes contextos e cada qual dessas duas modalidades da língua – oralidade e escrita – com suas finalidades específicas.

Tomar a escrita na perspectiva do *uso* implica inerentemente uma concepção de língua como objeto social e requer disposição para lidar com sujeitos reais, datados e situados geograficamente ou, em outras palavras, assumir o Letramento numa perspectiva social, política e, portanto, ideológica, o que será abordado no próximo tópico.

2.1.2 Modelo Ideológico de Letramento

Essa perspectiva ideológica de Letramento foi delineada a partir de estudos interculturais de cunho etnográfico, realizados por diferentes pesquisadores em diferentes continentes. Esses estudos constataram que as práticas letradas têm efeitos diversos em diferentes contextos. Sylvia Scribner e Michael Cole (1981) pesquisaram uma etnia da África Ocidental, o povo *Vai*, da Libéria; Heath (1983) pesquisou pequenas comunidades no sul dos Estados Unidos; e Street (1984) realizou suas pesquisas no Irã. Os resultados mostraram que, em cada um desses contextos, as práticas letradas assumiram um valor diferente, ou seja, o significado que a escrita assume para os grupos sociais depende do contexto e das instituições onde a escrita foi adquirida. O Letramento assim compreendido, associado às ideologias que o perpassam, caracteriza o que Street chamou de Letramento Ideológico.

Desse ponto de vista, as diferenças socioculturais entre Letramento e oralidade, apontadas pela perspectiva da dicotomia, tornam-se insustentáveis a partir das evidências de que o tipo de habilidade realizada pelo ser humano está relacionada com o tipo de prática social da qual ele participa e não com o seu nível de escolarização, não havendo pois, uma relação de causa entre a aquisição e o desenvolvimento da escrita e o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Como diz Street (1984, p. 65): “a escrita é um produto social que surgiu como resultado de processos e instituições políticos e ideológicos e suas formas particulares têm que ser explicadas com relação a esses processos”.

No Letramento Ideológico, língua oral e escrita são não dicotomizadas, mas, concebidas de acordo com a concepção de Rojo (2006), com a qual também concordamos, ou seja, são consideradas atividades profundamente imbricadas que se integram e dialogam entre si, construindo mutuamente os sentidos do texto. Para um melhor entendimento vejamos o que diz a autora:

Evidentemente, são duas modalidades de linguagem para concretizar e dar materialidade à mesma língua. Portanto, suas diferenças se reduzem a concretude, à materialidade (sons da fala, grafia – a escrita), mas não podem ser estendidas aos textos materializados por estas modalidades (os escritos). (ROJO, 2006, p. 37).

Portanto, na perspectiva do Letramento como prática social que subjaz à ideia de Letramento Ideológico, oralidade e escrita são vistas apenas como modos diferentes de realizar os mesmos fins comunicativos. O que se questiona no Letramento Autônomo é a ideia de Letramento atrelado apenas à escrita e a existência de um modelo ideal de uso desta, considerado universal e neutro. Nesse modelo, a preocupação, segundo Buzen (2014), é o que os sujeitos sabem sobre alguns textos escritos; enquanto no modelo ideológico, a preocupação é como as pessoas os usam e o que elas fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais.

É esse o enfoque que daremos ao abordar as práticas de Letramento, porque, em sintonia com o autor, entendemos que o Letramento, enquanto fenômeno social, não pode ser dissociado de seus aspectos políticos e sociais.

Essa mudança de visão operada pelo modelo ideológico não permite mais uma compreensão estreita do Letramento, centrada apenas na cognição, mas uma visão alargada em que essa habilidade fica subsumida dentro de uma compreensão maior de Letramento concebido como prática social e, como tal, variável de acordo com o contexto em que se situa.

Diante do exposto e tomando como base os estudos de Street (1984), chegamos a duas ideias sínteses dessa perspectiva do Letramento:

- Os modos como os indivíduos abordam a escrita têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal;
- Todas as práticas de Letramento são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade.

Barton, Hamilton e Ivanic (2000) também entendem que os Letramentos estão associados aos diferentes domínios da vida, incluindo diferentes processos de aprendizado, por isso defendem que são historicamente situados. Isso, como já foi dito, implica inerentemente uma concepção de língua como objeto social e requer disposição para lidar com sujeitos reais, datados e situados geograficamente.

Defender a neutralidade do Letramento, dissociando-o das questões sociais e ideológicas, é ignorar a diversidade de contextos em que as práticas letradas se realizam, como se vivêssemos em uma sociedade sem estratificação social e sem diversidade cultural.

Street (2014) defende que a própria ênfase de tantos autores na “neutralidade” ou “autonomia” do Letramento é ideológica porque mascara essa dimensão do poder:

A apresentação do letramento como sendo “autônomo” é apenas uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento, que em realidade disfarça a maneira em que a abordagem supostamente

neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas. Nesse sentido, o modelo autônomo mostra-se profundamente ideológico. (STREET, 2014, p. 172).

Street (2014) ressalta que o termo ideologia empregado na perspectiva do Letramento é utilizado no sentido empregado por grupos radicais dentro da Antropologia, Sociologia e dos Estudos Culturais contemporâneos, concebida como lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, de outro. No entanto, é importante salientar que não há uma relação dicotômica entre modelo autônomo e ideológico. Street (2014) defende que, ao contrário disso, o modelo ideológico oferece uma síntese entre abordagens tecnicistas e sociais, uma vez que evita a polarização introduzida por qualquer tentativa de separar os aspectos técnicos do Letramento, como se os *ingredientes culturais* pudessem ser adicionados depois.

Conceber as práticas letradas da perspectiva sociocultural não significa, portanto, negar a perspectiva cognitivista, mas entender a correlação entre aspectos socioculturais e ideológicos e aspectos cognitivos envolvidos na aquisição da escrita.

O que os Novos Estudos do Letramento propõem é uma abordagem alternativa na qual o modelo ideológico, caracterizado por ser social e contextual, inclui o modelo autônomo, interpretado como neutro e descontextualizado. Em síntese, os NEL “veem os Letramentos em sua abrangência completa de contextos cognitivos, sociais, interacionais, culturais, políticos, institucionais, econômicos, morais e históricos” (GEE, 2008, p. 2), ou, em outras palavras, reconhecem que há vários tipos de letramentos.

A partir dessa perspectiva, Street (2006) sugere que, assim como no campo da Linguística que já reconheceu que existe uma grande variedade de formas de Língua, e que a língua padrão é, ela também, apenas mais uma dessas variedades, a qual se tornou a dominante, não por ser a melhor, mas por uma questão de poder, assim também acontecesse na área do Letramento. O autor sugere o termo *Letramento Dominante* a exemplo da expressão *Língua Dominante*, para salientar que o Letramento tratado como o padrão é apenas uma variedade entre muitas e que a questão de como ele se tornou o padrão é igualmente uma questão de poder. Isso implica, portanto, que nos refiramos a variedades de Letramento tal como nos acostumamos a falar de variedades de língua. Segundo o autor, a cunhagem de um termo como esse é importante porque mostra como o Letramento dominante marginaliza outras variedades, afirma sua própria dominação e disfarça sua própria base de classe e de cultura e são questões que raramente têm sido levantadas no campo do letramento.

Barton e Hamilton (1998), também, entendem que as pessoas se valem de diferentes tipos de Letramento, referente aos usos que fazem da escrita, o que está associado aos diversos domínios da vida. No entanto, alguns letramentos são dominantes, mais visíveis e influentes do que outros, padronizados por instituições sociais e relações de poder. Sendo assim, utilizam o termo **Letramento dominante** e **Letramentos locais ou vernaculares**. Para esses autores, os letramentos dominantes estão associados a organizações formais, tais como escolas, igrejas, locais de trabalho entre outros; já letramentos vernaculares são essencialmente aqueles que não são regulamentados ou sistematizados por regras e procedimentos formais de instituições sociais, mas têm sua origem nos propósitos da vida cotidiana.

Os Letramentos, portanto, estariam relacionados aos papéis e aos lugares sociais que ocupamos ou que somos impelidos a ocupar na sociedade, o que implica a existência de várias práticas de letramento, não somente de um Letramento. Com base nessa concepção, Street (2014) propôs empregar o conceito de *Práticas de Letramento*, para mostrar que essas práticas são determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita, pelos seus objetivos, e mudam conforme a mudança dessas condições. Esse termo surge como ampliação do conceito de *Evento de Letramento* proposto por Heath (1983). Essa seria uma alternativa para substituir o conceito de grande divisão por conceitos mais ricos e menos etnocêntricos e uma forma de evitar generalizações idealizadas sobre a natureza do Letramento, como se este fosse homogêneo e não construído culturalmente e marcados pela heterogeneidade.

São conceitos importantes para a sistematização de nossa análise, já que são essas as categorias que analisaremos para determinar os modos de ler literatura e que representa, portanto, questão nuclear para nossa pesquisa. Por essa razão, achamos necessário nos determos mais um pouco em suas concepções teóricas.

2.1.2.1 *Práticas e Eventos de Letramento*

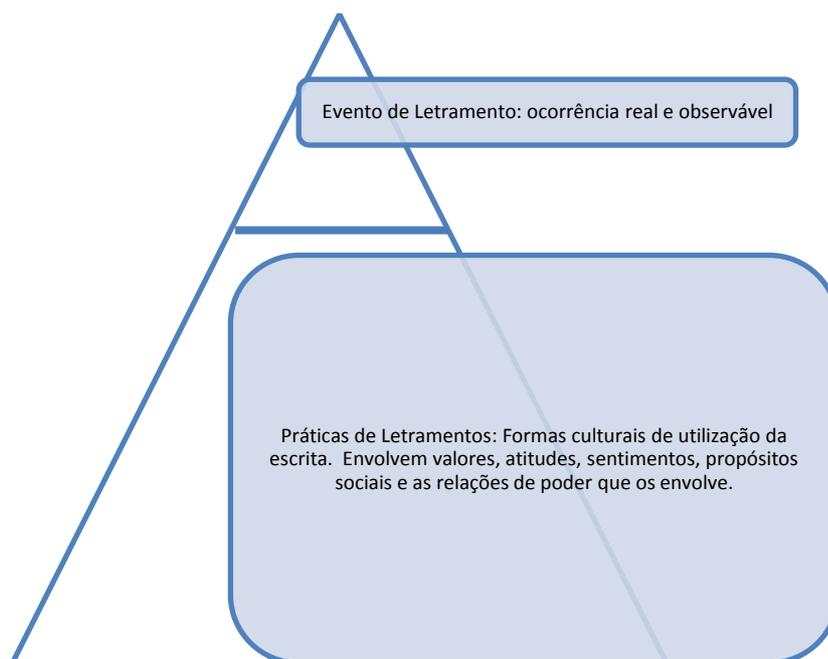
Para Heath (1983), Eventos de Letramento refere-se a qualquer ocasião em que um trecho da escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos; já Práticas de Letramento, segundo Street (2014), coloca-se num nível mais alto de abstração e refere-se igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. Como se vê, o foco é o contexto, ou seja, leitura e escrita são inseridas em usos linguísticos concretos, que lhes conferem significados.

Achamos necessário esclarecer que, quando nos reportamos ao termo *escrita*, estamos empregando-o de acordo com a compreensão de Rojo (2006), para quem a escrita deve ser entendida em seu plano enunciativo ou discursivo e “não apenas a partir de sua materialidade gráfica” (ROJO, 2006, p. 53). Assim, independente de ser veiculada pelo som ou por uma materialidade impressa ou grafada, o que caracteriza a escrita é sua natureza discursiva ou enunciativa. Street (2014) também comunga da ideia de que não se pode conceber a escrita isolada de outro meio de comunicação e que as Práticas de Letramento são sempre encaixadas em usos orais, havendo uma mistura de discursos que usam a fala e discursos que utilizam a leitura e a escrita. Nessa perspectiva, Eventos de Letramento compreendem todas as ocasiões nas quais a interação entre os indivíduos ocorre por meio do uso de textos, escritos, orais ou visuais.

Feitos esses parênteses, interessa-nos a compreensão de que, segundo Hamilton (2000), Práticas de Letramento são formas culturais de utilizar a escrita, são mais abstratas e não podem ser limitadas em atividades e tarefas observáveis; já os Eventos restringem-se a ocorrências reais e observáveis que emergem das Práticas e são por elas moldadas.

Hamilton (2000) utiliza a metáfora do iceberg para esclarecer as imbricações entre Práticas e Eventos de Letramento. Segundo a autora, os Eventos seriam a parte visível do iceberg enquanto as Práticas seriam a base, a parte submersa. Vejamos essa representação na figura abaixo.

Figura 1 – Relação entre Eventos e Práticas de Letramentos



Fonte: construído pela autora com base em Hamilton (2000)

Como podemos observar, Eventos de Letramento é a porção que emerge da grande parte submersa e, portanto, apenas mostra à superfície aspectos que estão subjacentes às Práticas de Letramento. Hamilton (2000) ressalta que, mesmo os traços visuais, a parte fotografável das Práticas de Letramento, são imagens congeladas de um processo dinâmico, já que são parte de um contexto em constante mudança. Vejamos nas palavras da própria autora:

Eventos de Letramento visíveis são apenas a ponta de um *iceberg*: as Práticas de Letramento só podem ser inferidas a partir de evidência observável porque incluem recursos invisíveis, como o conhecimento e os sentimentos; eles incorporam propósitos sociais e valores; e são parte de um contexto em constante mudança, tanto espacial quanto temporalmente. (HAMILTON, 2000, p. 57).

Em síntese, podemos dizer que as práticas de Letramento relacionam-se a uma concepção cultural mais ampla de determinadas formas de viver, de pensar, de se conceber a escrita e a leitura. E, por essa razão, Eventos de Letramento assumem diferentes significados em diferentes contextos. Essa proposição abrangente de práticas sociais de Letramento pode, erroneamente, levar a um entendimento de que qualquer prática social, ligada ou não à leitura e à escrita, possa ser considerada uma forma de Letramento. Street (2014) alerta, inclusive, para esse perigo. Ele diz que quanto mais se utiliza o termo letramento distante das práticas sociais de leitura e de escrita, mais evidente fica que está sendo usado num sentido estreito, moral e funcional para significar competências e habilidades culturais.

Em consonância com Street (2014), Cerutti-Rizatti (2009) também adverte que essa compreensão pluralizada acerca dos usos sociais da leitura e da escrita tem seus custos e o maior deles é a amplificação desmesurada da ideia de letramento, suscitando conceitos derivados como *letramentos eletrônicos*, *letramentos ecológicos*, *letramentos matemáticos* e itens afins. Segundo a autora, falta a tais derivações o ingrediente fundamental, o de práticas sociais, o qual justificou, em grande medida, o advento e a projeção do conceito de Letramento.

No próximo capítulo, trataremos de um tipo específico de Letramento, o que está atrelado à escrita literária e que constitui a abordagem central do nosso trabalho.

3 LETRAMENTO LITERÁRIO

“Há verbos que não combinam com o modo imperativo, como por exemplo, sonhar, amar e ler.”

(Daniel Pennac, 1993, p. 13)

É a partir dos estudos de Graça Paulino que surge o uso do termo Letramento Literário. Segundo Rosa (2011), essa expressão foi grafada pela autora, pela primeira vez, no texto *Funções e disfunções do livro para crianças*, originalmente publicado em *O jogo do Livro Infantil*, lançado em 1997, e, em 1999, divulgada na 22ª Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, no texto *Letramento Literário: cânones estéticos e cânones literários*.

Essa expressão é precedida de várias outras do mesmo campo semântico, “construção do leitor”, “construção literária de sentidos”, “apropriação da literatura”, até chegar a essa categorização: Letramento Literário.

A partir de então, começa a ser empregado entre os pesquisadores do CEALE – Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita da UFMG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e amplamente difundido pelo GPELL – Grupo de Pesquisas do Letramento Literário, pertencente ao mesmo Centro. Esse grupo inicialmente denominava-se de Grupo de Pesquisas de Literatura Infantil e Juvenil, criado em 1994, por iniciativa das professoras Maria Therezinha Bedran, Aracy Alves Martins Evangelista e Heliana Maria Brina Brandão. Em 2001, muda o nome para GPELL, como uma forma de estender suas atividades de pesquisa, ampliando a abrangência dos estudos no campo da leitura literária.

Dentre as ações do grupo, destaca-se o evento bienal denominado **O Jogo do Livro**, que constitui um fórum de discussões destinado aos vários segmentos sociais e acadêmicos, interessados na produção, mediação e recepção da leitura literária. Segundo Paiva (2008), esse evento tem como propósito oferecer múltiplos canais e possibilidades de discussão dos caminhos do livro e da leitura dentro e fora da escola. E, como já foi dito anteriormente, como desdobramento desse evento, já foram publicadas nove coletâneas, organizadas em forma de livros, que fazem parte da coleção *Literatura e Educação* do CEALE¹ e que constitui, hoje, a principal fonte de pesquisa para quem quer enveredar pelo estudo do Letramento Literário.

¹ Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/literatura-e-educacao.html>

Iniciemos, pois, nossa discussão, a partir do que nos diz Paulino (2014) uma das pesquisadoras do GPELL e criadora da categoria: Letramento Literário.

A autora afirma que, quando se constitui em práticas, o conjunto heterogêneo de leituras contumazes de uma sociedade letrada, recebe o nome de letramento. Segundo a autora, essa heterogeneidade se localiza nos objetos lidos e se definiriam a partir deles, mas seriam também estabelecidas pelos sujeitos em suas propostas, espaços sociais, suportes e ações de leitura. Quando essas práticas têm como objeto de leitura, um tipo, que, por suas especificidades, chamamos de literária, então, teremos o Letramento Literário.

Antes de prosseguirmos nessa discussão, vale reforçar que nossa concepção do objeto literário está de acordo com Cândido (2011), para quem a Literatura é uma manifestação universal e constitui um direito inalienável de todo ser humano. Nessa perspectiva, para o autor, a Literatura engloba todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde as formas mais populares às formas mais complexas da produção escrita das grandes civilizações. A ideia de Cândido, corrobora pois, a noção de prática social subjacente ao Letramento Literário. No entanto, na escola, a Literatura que se “estuda” é mais alinhada ao chamado cânone literário, ao qual o aluno também tem o direito de fruir ao lado das formas literárias mais populares. E é na hora de entrar em contato com essa Literatura mais erudita que a escola artificializa a situação de leitura, centrando-se mais no estudo sobre a Literatura em detrimento ao contato efetivo com a obra literária e afastando-se das práticas sociais de leitura literária. Isso acontece, inclusive, quando a escola ignora as práticas de fruição literária fora da escola, como se a única literatura legítima fosse a canônica. Essa questão nos leva à reflexão sobre **o quê** se escolhe ler, que depende de outro determinante, **o para quê** ler.

Retomemos, pois a nossa discussão sobre as especificidades da leitura literária definidas a partir dessas propostas, já que segundo Paulino (2014), as ações de leitura efetivadas pelo sujeito é quem definem primordialmente o tipo de leitura que se institui, como afirma (2014, p.53):

Houve uma época que todos os textos do livro didático eram literários, mas a leitura deles servia a interesse não literário, com predominância dos estudos de conteúdos gramaticais. Líamos trechos belíssimos de Os Lusíadas para aprender análise sintática. Então, mesmo sendo poético o objeto da leitura, não o eram os objetivos dela.

Portanto, para Paulino (2014), diferentes domínios discursivos, entre eles o literário, se definiriam, historicamente, tanto em nível de produção quanto de recepção, mas, sobretudo,

pela motivação e objetivos predominantes assim como pela interação verbal estabelecida. É nesse mesmo sentido que Soares (2014b) defende que ler é verbo transitivo e, como tal, necessita de complemento. Segundo a autora, ler só é verbo intransitivo enquanto seus referentes forem as habilidades básicas de decodificar palavras ou frases, como quando se diz que alguém sabe ler. Mas, em qualquer outra situação, precisa que se diga o que se lê, como se lê e com quais intenções se lê. Logo, quando se trata da literatura, o complemento natural do verbo ler, deve ser **leitura literária**. No entanto, nas práticas escolares, nem sempre é o que acontece. Em seu texto, *O Jogo das escolhas*, a autora fala da importância de fazer uma reflexão sobre o jogo que se desenrola em torno do objeto e dos objetivos das escolhas da leitura: as regras sobre **o quê** se escolhe, que depende de outro determinante, **o para quê** se escolhe e ainda **quem** escolhe. O **para quê** se torna o determinante mais importante nesse jogo, porque é ele que vai definir os **modos de ler**. A autora destaca três tipos fundamentais de leitura, determinadas por três modos de ler:

- **A leitura funcional**, aquela por meio da qual conseguimos as informações e os conhecimentos necessários para que participemos de forma plena dos eventos de letramentos que ocorrem na vida cotidiana e na vida profissional em nossa sociedade grafocêntrica;
- **A leitura de entretenimento**, aquela que representa uma forma de lazer, aquela que se faz em busca de prazer, que traz satisfação emocional, identificações, ampliação de horizonte pessoal para outros mundos e outros seres humanos;
- **A leitura literária**, aquela que questiona a significação, que busca sentido, que persegue o valor mutante e mutável da palavra, que é dirigida pelo estético, que despreza o literal e valoriza o subjacente, o implícito, que se surpreende com a originalidade e a força criativa, que identifica no texto a condição humana (SOARES, 2009, p.22).

O Letramento Literário pressupõe o contato efetivo com o texto e, a partir desse contato, a experiência da fruição, da gratuidade, da espontaneidade e do prazer estético, como acontece nas práticas sociais fora da escola. Portanto, são os dois últimos tipos de leituras que a escola deve propiciar se quiser garantir uma ampliação das condições que definem o Letramento Literário. A esses dois modos, Cosson (2009) acrescenta um terceiro: a leitura como construção de sentidos. Esse modo de leitura está intrinsecamente relacionado aos dois últimos propostos por Soares, os quais Cosson também aborda no artigo *A seleção de textos literários em três modos de ler*, só que com algumas variações, e por isso mesmo, vale a pena vê-los sob mais essa perspectiva para uma melhor compreensão do que ele propõe como sendo o terceiro modo e de como este se torna condição necessária para que o Letramento Literário se efetive. Os três modos de leitura são:

- **A leitura como distração e ou entretenimento;**
- **A leitura numa perspectiva estética ou cultural**
- **A leitura como construção de sentidos.**

Para Cosson (2009), a leitura como entretenimento é uma leitura destinada à distração e que tem como princípio a gratuidade. No entanto, o leitor precisa engajar-se de alguma forma no processo de descoberta que ela demanda para gerar o entretenimento. E, embora associada à literatura de massa e, por isso, recusada ou tomada como inapropriada na escola, o autor lembra que esse tipo de leitura é parte da formação do leitor literário, porque é onde ele se assume como agente e aprende a ler por ler.

O modo de leitura numa perspectiva estética ou cultural demanda uma exigência maior por parte do leitor em relação aos desvelamentos dos mecanismos do texto, o que não exclui o prazer de ler. Na verdade, leva ao prazer da descoberta presente na leitura de entretenimento a um nível maior de explicitação, logo, de racionalização do objeto e da prática de leitura. Esse modo de leitura encontra-se estreitamente associado às obras mais complexas, ou seja, ao conjunto de obras identificado como o cânone ou em outras palavras, com os chamados clássicos da Literatura, que no Brasil, podemos exemplificar com as obras de José de Alencar, Machado de Assis, Aluísio de Azevedo, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Clarice Lispector, entre outras.

Já a leitura como construção de sentidos, ou seja, a ação do leitor como produtor de sentidos, localiza-se entre os dois modos anteriores, requerendo tanto o interesse da leitura de entretenimento quanto o conhecimento da leitura como objeto estético ou cultural, já que esses dois modos de leitura, longe de se opor, podem ser produtivamente integradas numa terceira via: a leitura que se faz do texto, do contexto e do intertexto da obra e dela se obtém a leitura literária.

Para o autor citado, o primeiro aspecto a se considerar nesse modo de leitura é a relação íntima e pessoal que o leitor estabelece com o texto, ou seja, esse modo de leitura só se inicia quando o leitor encontra no texto a possibilidade de interação, de engajar-se em um diálogo com o texto. E esse diálogo se faz indagando ao texto quem e quando diz, como diz, para que diz e para quem diz.

Portanto, seja a leitura por entretenimento, seja a leitura numa perspectiva estética ou cultural, para Cosson (2009), o que assegura o Letramento Literário é o envolvimento do leitor com o texto, através da construção de sentidos que se estabelece na hora de ler. É a partir dessa concepção, que, em outro texto, Cosson e Paulino (2009) definem Letramento

Literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.

Mesmo com essa variação em relação aos modos de leitura apontados por Soares (2009), não há uma discordância, mas uma complementação, já que ambos concordam com a questão essencial da discussão: para que ocorra o Letramento Literário é indispensável que haja o envolvimento do leitor com o texto através da instauração do jogo dialógico entre autor e leitor e texto. Nesse sentido, o leitor dialoga com o texto, tornando-se co-construtor de sentidos a partir de seu conhecimento de mundo.

É, nessa perspectiva, que Pereira (2007) compara a relação do leitor com o texto como um jogo. Considerando o jogo como um espaço ritualístico de ilusão e conflito, a autora diz que todas as características do jogo são perfeitamente aplicáveis à produção e à recepção do texto literário, para as quais se requer um estado de liberdade coletiva e pessoal, já que, assim como no jogo, há disputa e tensão, mas também, ritmo, harmonia e regras. É assim também que a autora sugere que se pense o letramento literário (PEREIRA, 2007, p. 33):

Pensar o letramento literário como um jogo é, portanto, trabalhar com a hipótese de um processo de leitura que considere uma ampla rede de subjetividade e sentidos. Nessas circunstâncias, o texto literário não só garante a presença de todas as características lúdicas: ordem tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo, mas também requer dos sujeitos envolvidos níveis de reflexão cada vez mais dinâmicos e complexos.

São esses níveis de reflexão cada vez mais dinâmicos e complexos que garantirá a construção de sentidos do texto, defendido por Cosson (2009) já que assim como em qualquer jogo, o jogador se aprimora à medida que pratica o jogo, alcançando jogadas cada vez mais elaboradas. E assim como num jogo, também na leitura estão presentes as regras que a normatizam, sem no entanto, tirar o prazer de jogar.

Essa reflexão que a autora faz é de suma importância, para que não se caia na tentação de pensar o tão propalado prazer da leitura, na perspectiva do Letramento Literário, como justificativa para a total permissividade e a ausência total da interferência crítica do professor, embora alguns autores defendam exatamente essa ideia. Daniel Pennac, por exemplo, (1993) diz que para o aluno se reconciliar com a leitura o primeiro passo é que o professor não faça cobranças:

Não pedir nada em troca. Absolutamente nada. Não erguer nenhuma muralha fortificada de conhecimentos preliminares em torno do livro. Nem fazer a menor pergunta. Não passar o menor dever. Não acrescentar uma só palavra àquelas páginas lidas. [...] Não se força uma curiosidade, desperta-se!. (PENNAC, 1993, p. 121).

As OCEM – Orientações Curriculares pra o Ensino Médio (2006) - também defendem o “exercício da liberdade”, quando se trata da fruição do objeto literário:

Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; Como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado. (OCEM, 2006, p. 52).

No entanto, logo na sequência, faz a ressalva de que “o prazer estético proporcionado pela fruição não pode ser confundido com divertimento, com atividade lúdica simplesmente, deixando espaço para que se compreenda o texto literário apenas como leitura facilmente deglutível”. (OCEM, 2006, p. 59).

Partindo do princípio de que a cultura é um comportamento socialmente transmissível, Miranda (2009) também alerta sobre o perigo do discurso sobre o respeito pelo gostoso e pela liberdade de escolha ser interpretado equivocadamente, inclusive pelos educadores, como isenção da responsabilidade da escola em passar o legado simbólico da cultura, já que, segundo a autora, em tempos de perplexidade e de valores opacos como o que atravessamos nesta era, é à escola que cabe esse papel e que “os jovens tem que entender que, para entrar nesse jogo de herança, há o momento de escolher, de desejar, de querer, mas há o momento de submeter-se, seguir regras e compreender os símbolos que lhes foram legados”. (MIRANDA, 2009, p. 143).

É nessa perspectiva que Soares (2009) e Cosson (2009) defendem que a escola deve trabalhar com a leitura de entretenimento e a leitura literária, mantendo o equilíbrio entre os dois modos de leitura com o intuito de fazer do leitor um co-construtor de sentidos, até porque como diz Corrêa (2005) a escola precisa deixar circular adequadamente, dentro dela, os objetos culturais que existem do lado e fora dos muros escolares, sob pena de criar uma situação de artificialidade e acabar por distanciar, em vez de aproximar o aluno do prazer de ler. E Soares (2009) ainda reforça essa ideia, ao dizer que esse prazer deve ter força bastante para competir com as atrações do mundo midiático, capaz de satisfazer o desejo de fantasia, capaz de substituir sem sacrifício a tela do celular ou dos vídeos games e, por outro lado, progressivamente, ir inserindo uma leitura literária que os introduza na apreciação e recepção estéticas.

Posicionamo-nos de acordo com Cosson (2009) e Soares (2009) no sentido de que a escola deve contemplar leituras que estão circulando fora da escola e que exercem atração nos

adolescentes e, por outro lado, leituras literárias que os introduza no mundo da linguagem enquanto arte, desafiando-o, surpreendendo-o e, de preferência, encantando-o. E, quando possível, oferecer os dois tipos de leituras em uma mesma obra, ou seja, aquela com potencial de entreter e, ao mesmo tempo, propiciar a experiência literária. Se possível que ele chegue a aquele ponto em que já não importa se Capitu traiu Bentinho ou se Riobaldo fez ou não o pacto com o diabo. Parodiando Guimarães Rosa (2006) o ideal é que o aluno descubra que na leitura, assim como na vida, o real não está nem na partida nem na chegada, ele se dispõe mesmo é no meio da travessia.

E, nessa travessia, a mediação da escola é indispensável, pois acreditamos que é pela mediação que se constrói o espaço de diálogo entre autor, obra e leitor, de uma forma mais significativa. Inclusive, uma mediação inadequada, pode fazer o efeito contrário, ou seja, em vez de aproximar o aluno da leitura, terminar por distanciá-lo do universo da Literatura.

É nesse sentido, que Soares (2009) questiona se o professor, enquanto formador de leitor, está tendo a paciência para acompanhar o progresso do aluno na sua trajetória enquanto leitor.

Teremos nós, os formadores de leitores, a tolerância e a paciência para aceitar no início da trajetória de leitores, a preferência pela concretude do enredo, a preferência pelo explícito do fatos, pelo usos diretos e literais da palavra, que constituem para os jovens, aquilo que entretém, envolve e seduz? E seremos capazes de esperar que progressivamente, vá emergindo a percepção do universal sob o particular dos sentimentos e emoções, a apreensão do implícito dos fatos, a sensibilidade para as polissemias e os sentidos cambiantes, enfim para aquilo que torna literário um texto? (SOARES, 2009, p. 26).

Exatamente por isso, Cosson (2014) alerta para a compreensão do Letramento Literário como um processo, logo, estando subjacente a ideia de algo que está em permanente estado de transformação, de um fenômeno dinâmico, que não se encerra em um saber ou uma prática delimitada a um momento específico.

Entendemos que nesse processo, deve-se partir de leituras mais simples para as mais complexas. Mas leitura simples, não significa leitura simplificada, enredos banalizados, histórias fracas e sim obras que despertem o interesse e a curiosidade aluno, que o desafiem a continuar buscando respostas e amplie seus horizontes, como defende a Estética da Recepção².

² Teoria formulada pela Escola de Constança, Alemanha, tendo com principal teórico Hans Robert Jauss, que busca romper com o exclusivismo da teoria de produção e representação da estética tradicional, enfatizando uma

Sendo a escola, na nossa sociedade, a principal agência de letramento, é seu papel mediar a leitura e assegurar o seu efetivo domínio para que ocorra, da forma mais plena, o Letramento Literário do aluno.

No entanto, a transformação da leitura em conhecimento escolarizado, inerente ao próprio processo de escolarização, impõe limites que dificultam o trabalho na perspectiva do Letramento Literário. Entre esses limites está o programa curricular de Literatura que o professor precisa cumprir e o pouco tempo que dispõe para isso e ainda ter que mensurar a aprendizagem através de avaliações bimestrais. É sobre esse processo que falaremos no tópico seguinte.

3.1 Escolarização

A escolarização é, em termos gerais, compreendida como o processo de ensino e aprendizagem em contexto escolar, caracterizado pela ordenação de fluxos, tarefas e procedimentos formalizados de ensino.

Soares (2003) diz que não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes e artes, já que o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”. A autora argumenta que não acha correta ou justa a atribuição do sentido pejorativo, depreciativo ao termo *escolarização*, já que é inerente à escola a sistematização do tempo e do conhecimento, o que é feito através de procedimentos formalizadores de ensino e que se materializa nas divisões em graus, em séries, em classes, em disciplinas, em programas, ou seja, naquilo que constitui a essência da escola. Sendo assim, qualquer “saber” ao adentrar na escola, se torna escolarizado. Vejamos:

À esse inevitável processo – ordenação de tarefas, ações e procedimento de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e consequente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – a esse processo que se chama *escolarização*, processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e a constitui. (SOARES, 2003, p. 21).

Logo, segundo Soares (2003), não há como evitar que a literatura, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize. O que se pode criticar é a inadequada, errônea, a imprópria

relação dinâmica entre autor, obra e leitor com destaque para o papel do leitor na constituição do sentido do texto, a partir do seu horizonte de expectativa.

escolarização do conhecimento literário, deturpando-o, falsificando-o, distorcendo-o. É o que afirma:

A literatura é sempre e inevitavelmente escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode é distinguir entre uma escolarização adequada da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial à literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura. (SOARES, 2003, p. 21).

Desse pensamento, comunga Signorini (2012, p.71) ao afirmar que “escola é Letramento e dele decorre, quer suas práticas sejam orais ou escritas; quer haja ou não texto escrito sendo utilizado na sala de aula.” O que cabe enfatizar, segundo a autora, é o funcionamento e a tessitura particular do Letramento na escola e seus processos e produtos.

Essa é a mesma ideia defendida por Walty (2003), ao dizer que literatura e escola são duas instituições e é como tal que também estão em constante interação e que essa interação não só é inevitável, como pode ser fecunda e estimulante. Portanto, segundo a autora, não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras. Enfim, o uso inadequado do texto literário, fragmentado, deslocado, manipulado é que levaria a sua subordinação ao jugo escolar.

O conflito escolarização *versus* literatura ou qualquer linguagem artística se estabelece porque o texto literário não é uma produção criada para a escola, mas para a sociedade. Então, na medida do possível, a escola deveria tentar aproximar os protocolos de leitura que acontecem fora da escola ao contexto escolar, como forma de manter a essência para a qual ela foi produzida. Naturalmente, que na escola, a leitura de um livro, mesmo a leitura de entretenimento, seja ela solicitada ou indicada pelo professor ou ainda escolhida pelo aluno, nunca será a mesma coisa daquele “ler para ler” que caracteriza essencialmente a leitura por lazer, que se faz fora da escola, se *se* quer fazer e *quando* se quer fazer. No entanto, se a escola permitir que a leitura literária seja realizada sem as amarras da obrigatoriedade, processada com mais autonomia, tendo os alunos o direito de seguir suas próprias vias de produção de sentidos, sem que, por isso, deixem de ser sociais, possibilitando que todo o potencial expressivo, subjetivo e polissêmico do texto literário seja explorado, a escola já estará se aproximando das práticas sociais de leitura que acontecem fora da escola.

Martins e Versiani (2014) dizem que as dicotomias **utilidade/gratuidade**, **univocidade/plurivocidade**, **objetividade/subjetividade** sempre acompanham os estudos

sobre o ensino da literatura e seus conflitos com os sistemas escolares. Mas, via de regra, segundo as autoras, é o primeiro elemento do binômio, ou seja, **utilidade, univocidade e objetividade**, que estão inscritos na tradição escolar. Por outro lado, o segundo elemento do binômio, **gratuidade, plurivocidade e subjetividade**, não dispõe de espaço nas atividades escolares, justamente porque o texto literário é destituído de seu caráter polissêmico e transformado em um amontoado de fatos retóricos para serem analisados pragmaticamente.

É nesse contexto que podemos falar de forma mais específica nos limites entre escolarização e Letramento Literário, já que letrar literariamente o aluno, passa necessariamente por uma abordagem do texto literário que respeite as suas especificidades. Mas a escola esbarra exatamente nesse limite: a dificuldade de trabalhar com aquilo que não é mensurável, com o que não se pode sistematizar, utilizando o texto literário sempre com um aproveitamento posterior, como se o texto por ele mesmo não tivesse aproveitamento nenhum. Vejamos o que diz Dionísio (2014, p. 80) a respeito:

A escola apaga as múltiplas dimensões envolvidas no ato de ler, que anulam a possibilidade de qualquer interrogação, dúvida, transcendência. O resultado é que o leitor construído pelas práticas de escolarização é aquele que não existe enquanto construtor de sentidos, mas sim enquanto assimilador de sentidos apresentados por outros.

Cosson (2011) diz que a linguagem, em especial, a literária, tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas, e que a literatura, seja pela escrita, pela leitura ou pela oralidade, consiste em uma exploração das potencialidades da linguagem, que não tem paralelo em outra atividade humana. O processo de apropriar-se dessa linguagem e a construção de sentidos a partir das potencialidades que ela possibilita, é o que constitui o letramento literário.

Quando a escola ignora a multiplicidade de leituras possíveis, anulando a subjetividade do leitor e sua possibilidade de construir sentidos, centrando-se apenas na sua **utilidade, univocidade e objetividade**, está aproximando-se do que denominamos de **Modelo Autônomo de Letramento**.

Como já visto, nesse modelo, a escrita e, conseqüentemente, a leitura, é tomada como um produto completo em si mesmo, como se os significados estivessem impressos exclusivamente na imanência do texto, e não construídos pelo leitor como resultado de sua interação com o texto num determinado espaço social.

Por outro lado, quando a escola privilegia elementos como a **gratuidade**, a **plurivocidade** e a **subjetividade** do texto, está aproximando-se do que denominamos de

Modelo Ideológico de Letramento, em que a leitura literária é concebida como uma prática social, e que, por isso, deve se considerar a heterogeneidade social, cultural e econômica dos alunos, assim como os conhecimentos prévios que eles trazem consigo, os quais foram agenciados nos diferentes espaços pelos quais transitam em seu contexto cultural imediato. Nesse modelo, como diz Paulino (2014), as motivações para a leitura ultrapassam o contexto de artificialidade e de funcionalidade próprios do ambiente escolar e são encaradas em nível cultural mais amplo, não esvaziando o texto literário de seu potencial e respeitando a multiplicidade de leituras que ele possibilita, aproximando-se das práticas sociais de leitura que acontecem fora da escola.

Como apontado por Soares (2009) no tópico anterior, na escola, o *para quê ler* e o *como ler* é o que irão determinar os modos de ler. O problema é que em contexto escolar, esse *como* e *para quê* geralmente esbarra numa concepção instrumental da língua, mesmo quando se trata da linguagem feita arte, como é a linguagem literária, ou seja, sempre se atribui um sentido utilitário para a leitura, como se a leitura por fruição ou a gratuidade da leitura ferisse os protocolos próprios do processo de escolarização. No ensino médio, quando a literatura ganha status de disciplina, as leituras literárias são, via de regra, direcionadas para comprovar as características das escolas literárias de acordo com a periodização historiográfica que prevalece nos livros didáticos.

Como a leitura já é direcionada, espera-se que o aluno “veja” exatamente o que o professor espera que ele veja, ou seja, escamoteia o texto literário, negando-lhe uma das características que o torna literário: a sua polissemia. Como diz Watlty (2003, p. 53), “A literatura é uma das produções sociais onde o imaginário tem espaço de circulação garantido. E é lá que, ao lado das regras, encontra-se a possibilidade de transgressão rumo a utopia”. Mas, como a mesma autora observa, na escola, o ato de ler e seus rituais são marcados por uma necessidade de controle na busca de se evitar uma leitura não prevista, subversiva. O resultado é a univocidade, ou seja, a negação da possibilidade de o aluno construir sentidos a partir de seu conhecimento de mundo, anulando a subjetividade inerente ao texto literário. Uma leitura, assim dirigida, é marcada pela objetividade, já que tira do aluno a possibilidade de ele se apropriar do texto a partir de sua própria leitura, dos sentidos que ele mesmo construiu. Considerando que o Letramento na perspectiva ideológica é situado, implica que a escola precisa se dispor a lidar com sujeitos reais, datados e situados geograficamente. Nesse sentido, é muito pertinente a afirmação de Leonardo Boff (1997, p. 10):

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. [...] sendo assim fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.

É preciso que a escola dê autonomia ao aluno para que ele possa ver o que está no texto a partir do ponto onde ele se encontra. Pode ser até que ele não consiga “ver” muita coisa, mas aí entra a escola com o seu papel de mediadora, não lhe dando respostas prontas, mas ajudando-o a construir o seu conhecimento.

Barros (2014) diz que o papel da escola enquanto mediadora em qualquer atividade de Letramento Literário é essencial já que, nesse sentido, mediar não consiste em entregar um livro ou um texto qualquer nas mãos de um aluno e falar sobre ele, significa estabelecer uma relação entre duas pessoas – mediador e leitor –, que estão dispostas a partilhar a experiência de leitura. A autora ainda lembra que, nesse sentido, a mediação se aproxima dos procedimentos escolares, por sua gênese dialógica, mas se distancia por não ter a finalidade de mensuração de aprendizagem, mas sim de constituição de sujeitos. E ao questionar o que significa a “constituição de um sujeito”, ela mesma responde (BARROS, 2014, p. 132):

Não se trata aqui, de somar mais uma camada de conhecimento, mas sim de abrir uma janela para a própria identidade do sujeito leitor; o mediador não “constitui” nada, ele apenas abre o diálogo sobre as formas de um sujeito se constituir e acrescenta horizontes para o seu público-alvo, mas o faz pela apresentação da obra literária: é ela que vai fornecer ao leitor os elementos necessários para sua auto elaboração.

Essa constituição da identidade do sujeito-leitor passa necessariamente por uma postura de mediação que dê autonomia ao leitor para que, como já apontado por Cosson (2009), ele mesmo possa construir o sentido do texto. E isso vai depender de como cada leitor se envolveu com o texto, emocional e esteticamente, ancorado em suas experiências éticas, estéticas e culturais.

O que esperamos é que a escola possa romper com os limites da escolarização e trilhar os caminhos que possibilitem o Letramento Literário dos alunos, já que comungamos com as ideias de Paulino (2001) quando ela defende que reduzir o letramento literário da maioria dos brasileiros ao nível funcional é expropriá-los de experiências que o projeto de sociedade democrática em que acreditamos envolve e que vão além de comida, roupa, habitação, saúde e trabalho. Envolve também educação, formação estética e ampliação constante da quantidade e qualidade dos bens culturais que a existência humana pode abarcar.

4. PERCURSO METODOLÓGICO: a escolha dos caminhos

“É caminhando que se faz o caminho.”

(Belchior, 1978)

Considerando a natureza sociocultural do letramento e os objetivos a que nos propomos, optamos por uma pesquisa descritiva implementada a partir de uma perspectiva qualitativa, de abordagem etnográfica. Segundo Bogdan e Biklen (1994), nesse tipo de pesquisa a construção do conhecimento se processa de modo indutivo, já que a análise dos dados coletados não visa à confirmação de verdades preconcebidas, mas pretende construir abstrações à medida que os dados recolhidos vão sendo agrupados.

Para Selltiz *et al.* (1995), as pesquisas descritivas buscam descrever um fenômeno ou situação em detalhe, especialmente o que está ocorrendo, permitindo abranger, com exatidão, as características de um indivíduo, uma situação, ou um grupo, bem como desvendar a relação entre os eventos. Já a pesquisa qualitativa é a mais adequada quando se trata de investigar fenômenos que envolvem pessoas, que estão inseridas em um ambiente mutável, onde os aspectos culturais, econômicos, sociais e históricos não são passíveis de controle. Segundo Silva e Menezes (2000, p. 20):

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Adotamos o método etnográfico como abordagem de investigação, por concordar com Matos (2011), quando diz que esse método trouxe algumas contribuições muito importantes para o campo das pesquisas qualitativas:

- ✓ Primeiro, por preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura;
- ✓ Segundo, por introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais;
- ✓ Terceiro, por preocupar-se em revelar as relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar, tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado.

Etnografia é compreendida por Matos (2011) como o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos, por exemplo: uma escola toda ou um grupo de estudo em uma determinada sala de aula. Por essa razão, para estudar o fenômeno do Letramento Literário adotamos a etnografia, mais precisamente, o estudo de caso etnográfico que, segundo André (1995) é o método indicado quando a questão de pesquisa for do tipo “como” e “por quê”, quando a preocupação for com a compreensão e descrição do processo e não com o produto, quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação de vida real.

Como o letramento é considerado um processo, e como o objetivo central da pesquisa é analisar os processos de escolarização da leitura literária e suas possibilidades de assegurar ou garantir uma ampliação das condições que definem o Letramento Literário, achamos que seria necessária a observação direta das práticas de Letramento Literário em sala de aula e em eventos promovidos pelo *Projeto Mergulhando na Leitura e na Escrita* desenvolvido pela escola Estado da Bahia. E, para isso, o procedimento mais adequado, pelos motivos acima apresentados, seria o estudo de caso.

Kenny e Grotelueschen (1980) afirmam que é preciso deixar claro que o critério de escolha de um grupo para o estudo de caso é sua singularidade. Ele será escolhido porque representa por si só um caso digno de ser estudado, seja porque é representativo de muitos outros casos, seja porque é completamente distinto de outros casos. O *Projeto Mergulhando na Leitura e na Escrita* é singular pela segunda característica: a forma diferenciada com que a escola tem trabalhado a leitura literária, o que, exatamente por isso, nos instigou a desenvolver essa pesquisa. É necessário esclarecer com base em Yin (2001, p. 29) que:

Os estudos de caso (...) são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos. Nesse sentido, o Estudo de Caso não representa uma amostragem, e o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias e não enumerar frequências.

Interessou-nos, portanto, analisar o Letramento Literário, não com o objetivo de representar uma amostragem, mas de compreender o processo de escolarização da leitura literária a partir de um caso específico: os eventos de letramento literário promovidos pelo *Projeto Mergulhando na Leitura e na Escrita* e em aulas de Literatura da mesma escola que desenvolve o projeto.

4.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na EMTI - Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Estado da Bahia localizada no bairro Pinto Madeira, na cidade do Crato, na região do Cariri cearense.

Figura 2 – EMTI - Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Estado da Bahia – Crato (CE)



Fonte: acervo da pesquisadora

O bairro Pinto Madeira é vizinho ao centro da cidade, mas por sua grande extensão se estende por uma área da que atinge zonas periféricas menos favorecidas, como a Vila Lobo e a comunidade do Gesso. Possui 5.443 habitantes, segundo o senso do IBGE (2010) e, apesar de sua localização, próximo ao centro comercial e aos principais prédios institucionais, é considerado um bairro violento.

A escola pertence à rede estadual de ensino e faz parte da 18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 18. Na época, funcionava nos três turnos e trabalhava apenas com a modalidade regular de ensino médio. Além de alunos do próprio bairro, a escola recebe alunos de bairro vizinhos a até de distritos próximos da cidade.

O nome da escola Estado da Bahia se deve a um convênio entre o então Secretário de Educação do Estado do Ceará, o Sr. Jader Figueiredo Correia, e governadores dos outros Estados do Nordeste, no ano de 1964. Esse convênio firmava que as verbas para a construção das escolas seriam liberadas pelos Estados participantes do convênio em parceria com o

Ministério da Educação. Na ocasião, ficou decidido que os Estados fariam homenagens entre si, colocando nas escolas construídas os nomes dos Estados participantes. No Crato, duas escolas foram construídas sob esse convênio e os Estados homenageados foram a Paraíba e a Bahia, de forma que receberam, respectivamente, os nomes: Escola Estado da Paraíba, localizada no bairro Pimenta, e Escola Estado da Bahia, objeto desta pesquisa. Já o Ceará foi homenageado no Estado do Maranhão, mais precisamente no município de Bacabal, onde está situada a Escola Estado do Ceará.

Ainda no ano de 1964, o então presidente da República, Marechal Castelo Branco, veio ao Crato para as comemorações do bicentenário da cidade, e, na oportunidade, faz o lançamento da pedra Fundamental da Escola; mas, só em 1966, exatamente dois anos depois, no dia 21 de junho, durante as comemorações do dia do município, o estabelecimento é inaugurado com o nome Grupo Escolar Estado da Bahia.

Depois de algumas alterações, recebeu a denominação apenas de Escola de Ensino Médio Estado da Bahia – EEMEB e atualmente está em processo de transição para a modalidade de ensino integral e passando a ser denominada EMTI - Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Estado da Bahia. Como já esclarecido, na época que realizamos a pesquisa a escola ainda mantinha o ensino regular, só depois sendo implementado o ensino em tempo integral, de forma que utilizamos as duas denominações.

O corpo docente da escola é formado por 28 professores e o núcleo gestor por uma equipe de cinco pessoas.

No ano de 2017, foram matriculados 493 alunos divididos em 14 turmas.

Inicialmente, o nosso objetivo era trabalhar com práticas de letramento literário extraescolar comparando-as com práticas de letramento literário escolar, com o propósito de mostrar por que fora da escola essas práticas de letramentos pareciam funcionar e no interior da escola, não. Para pesquisar as práticas de letramento extraescolar, selecionamos um projeto que trabalha com leitura, denominado *Território da Palavra*, desenvolvido em uma comunidade carente, conhecida como Comunidade do Gesso e promovido pelo *Coletivo Camaradas*. Para pesquisar práticas de letramento escolar selecionamos a Escola Estado da Bahia. Essa escola foi selecionada pelo único critério de ser a escola de ensino médio mais próxima da comunidade e, assim, nos oferecer a possibilidade de – por ser a mesma frequentada pelos adolescentes participantes do projeto – estabelecer uma comparação entre as práticas de letramento desenvolvidas nos dois ambientes.

Precisamos, no entanto, nos ausentar para realizar o estágio de docência na UFC – Universidade Federal do Ceará, em Fortaleza, e, quando retornamos ao Crato, pudemos

constatar que o público atendido pelo *Projeto Território da Palavra*, naquele momento, era majoritariamente formado por crianças; e nossa intenção sempre foi trabalhar com adolescentes, preferencialmente do Ensino Médio, quando a disciplina de Literatura entra no currículo escolar.

A partir desse momento, começamos uma busca para encontrar um outro Projeto ou instituição onde pudéssemos realizar a pesquisa de práticas de Letramento Literário extraescolar. E, para não perdermos tempo, já fomos nos familiarizando com a Escola Estado da Bahia onde iríamos pesquisar práticas de letramento literário escolar, mesmo correndo risco de não podermos estabelecer a relação letramento escolar/extraescolar com os mesmos participantes, como pretendíamos inicialmente.

Na primeira visita à escola, a coordenadora nos falou que a escola desenvolvia um projeto com o objetivo de incentivar práticas de leituras e de escritas entre os alunos, chamado *Mergulhando na Leitura e na Escrita*. Na teoria, o projeto era muito bom. Tão bom que despertou imediatamente a nossa curiosidade de conhecer as atividades do projeto, para verificarmos se, na prática, realmente funcionava. Ela nos encaminhou para, em uma próxima visita, falar com a coordenadora do projeto, na sala de multimeios.

Em síntese, nas visitas seguintes, não só constatamos que o projeto estava funcionando, como que os professores trabalhavam com práticas de letramento literário de uma forma muito próxima a práticas de letramento realizadas fora da escola, ou seja, fazendo o aluno a interagir efetivamente com o texto, de forma diversa e em diversos eventos de letramentos, promovendo o empoderamento dos sujeitos leitores que se veem autorizados a pensar e construir sentidos dos textos lidos e, principalmente, sem o teor monológico e punitivo que, muitas vezes, caracteriza as práticas de letramento literário na escola,

Acompanhamos alguns eventos de letramento promovidos pelo Projeto e, a partir dessas observações preliminares, mudamos de ideia. Começamos a pensar na hipótese de que, apesar de todos os limites, a escola pode assegurar ou garantir uma ampliação das condições que definem o Letramento Literário, a partir de um trabalho com a leitura literária focalizada na experiência estética, vista enquanto ato individual e social, realizada por um sujeito-leitor que tem valores construídos no contexto sociocultural e que, por isso, é um componente ativo na construção de sentido do texto.

Resolvemos, enfim, pesquisar os processos de escolarização e as possibilidades de a escola letrar literariamente o aluno, a partir das atividades realizadas pelo projeto e também nas aulas de literatura, através da análise dos modos de ler literatura, dos modelos de letramento predominante e os procedimentos de mediação que se institui em cada situação.

4.2 Participantes

Inicialmente, acompanhamos alguns eventos de Letramento Literário promovidos pelo Projeto envolvendo várias turmas. No entanto, para um acompanhamento mais sistemático, selecionamos três turmas: duas do período matutino e uma do horário da tarde, porque, segundo a coordenadora do projeto, muitos dos eventos realizados durante o dia não são viáveis no horário noturno.

Para a observação das aulas, selecionamos as mesmas turmas, sendo uma turma de cada série: uma do primeiro ano, uma do segundo ano e outra do terceiro ano. A escolha dessas turmas se deu em função dos horários mais convenientes, de forma a não haver choque de horários entre as aulas, considerando que só dois professores lecionam Literatura em todas as turmas do Ensino Médio. Realizamos a pesquisa apenas nas aulas de Literatura, em datas previamente negociadas com os professores e com a gestão da escola, assim como o acompanhamento das atividades do Projeto.

4.3 Procedimentos de coleta, análise e tratamento dos dados

Como técnicas de pesquisas para a coleta de dados, empregamos a observação participante.

A observação participante é uma das técnicas mais utilizadas nas pesquisas qualitativas, como informa Martins (2004), por possibilitar uma aproximação reflexiva entre pesquisador, objeto e sujeitos pesquisados. Segundo Vóvio e Souza (2005), essa técnica, além de suscitar uma aproximação maior com a unidade social investigada, viabiliza uma construção mais intensa e reflexiva de sentidos e a reeducação de olhares e posturas sobre o objeto pesquisado.

Leininger (1995) afirma que, na observação participante, há a necessidade de o pesquisador saber estar com as pessoas em campo e consigo mesmo, despojado de preconceitos e capaz de desenvolver um novo olhar sobre os participantes, sem o prévio rótulo de certo ou errado. Ao observar as práticas de letramento em uma escola pública, conscientes dos limites próprios da escolarização e dos desafios de letrar alunos oriundos da periferia através de práticas de letramento diferenciadas, precisamos assumir essa postura indicada acima por Leininger (1995), a fim de obtermos sucesso na nossa investigação.

As observações aconteceram durante o ano de 2017. Acompanhamos semanalmente os eventos de Letramento Literário realizados pelo *Projeto Mergulhando na Leitura e na Escrita*

e as aulas de Literatura nas turmas selecionadas. Os registros foram feitos através de vídeos, fotos e de anotações em diários de campos. Na sequência, foram feitas as transcrições com a ajuda das notas do diário de campo.

Os dados que analisamos, constituíram-se, portanto, das notas de campos, fotos e filmagens realizadas durante os eventos e as aulas de Literatura.

A análise dos dados, que compõe o capítulo seguinte, foi feita à luz das teorias, do estabelecimento das categorias e dos pressupostos metodológicos que amparam esta pesquisa, o que nos permitiu desenvolver discussões acerca das questões que nos instigaram a desenvolver esse estudo.

5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“(...) A obra de arte, vista de qualquer ângulo, é um ato de confiança na liberdade dos homens.”

(Sartre, 2004, p.51)

A análise de dados na pesquisa qualitativa é sempre o momento mais delicado e mais desafiante do processo de elaboração de uma tese. É o momento em que as peças do quebra-cabeça precisam se encaixar perfeitamente para formar a imagem do objeto que visualizamos no início. No entanto, dados qualitativos nem sempre são encaixes perfeitos, exigindo do pesquisador clarividência e lucidez para proceder com a complexa ação de sistematizar e decodificar o intrincado universo dos sujeitos pesquisados, até atingir *o desenho significativo de um quadro*, que pode até não ser o quadro da imagem que idealizamos, mas que seja a representação mais fiel possível da realidade pesquisada vinculada ao problema de pesquisa que propomos investigar. Como diz Alves e Silva (1992, p. 05):

O momento de sistematização é um movimento constante, em várias direções: das questões para a realidade, desta para a abordagem conceitual, da literatura para os dados, se repetindo e entrecruzando-se até que a análise atinja pontos de "desenho significativo de um quadro", multifacetado sim, mas passível de visões compreensíveis.

Para montarmos esse desenho significativo do quadro que pretendemos, estamos partindo de duas facetas: **os modos de ler literatura em contexto extracurricular** e **os modos de ler literatura em sala de aula**. Através dessas facetas, que constituem nossos objetivos específicos, objetivamos chegar ao entendimento dos processos de escolarização da leitura literária e suas possibilidades de assegurar ou garantir uma ampliação das condições que definem o Letramento Literário.

Para uma melhor sistematização dos dados, dividimos esse capítulo em duas seções. Cada uma das seções pretende responder a um objetivo específico. Nessa primeira seção, responderemos ao primeiro objetivo proposto, que é identificar os modos de ler literatura em contexto extracurricular a partir de um procedimento específico, o da observação.

5.1 Modos de ler literatura em contexto extracurricular

A escolha dessa ponta para começo da análise deve-se ao fato de que os eventos extracurriculares promovidos pelo *Projeto Mergulhando na Leitura e na Escrita* corresponde ao que de fato nos atraiu para a realização da pesquisa na escola já referida.

Como já dito anteriormente, a seleção da escola Estado da Bahia estava, em princípio, relacionada ao nosso primeiro projeto, que era pesquisar práticas de letramento escolar e extraescolar. Essa escola foi selecionada, portanto, por ser a mais próxima da comunidade onde tencionávamos pesquisar práticas de letramento extraescolar. Por motivos já esclarecidos na metodologia, a pesquisa na comunidade se tornou inviável e, diante da exiguidade do tempo, resolvemos iniciar a pesquisa na escola enquanto encontrávamos outro espaço para realizamos a outra parte do nosso estudo. Chegando, porém, à escola Estado da Bahia para explicar nosso intuito, tomamos conhecimento do projeto *Mergulhando na Leitura e na Escrita* e fomos atraídos por sua proposta diferenciada de trabalhar com a leitura literária. Sendo assim, em vez de trabalharmos com Letramento Literário extraescolar, resolvemos trabalhar com Letramento Literário extracurricular e, por outro lado, manter nossa proposta de trabalharmos o Letramento Literário em espaço escolar, para só assim podermos analisar os processos de escolarização, com seus limites e suas possibilidades.

Salientamos que atividades extracurriculares são compreendidas como atividades que, embora pertencendo à vida escolar, não fazem parte do currículo oficial de estudos. As atividades promovidas pelo referido Projeto são compreendidas, portanto, como atividades extracurriculares.

Quanto aos modos de ler literatura, Soares (2014b) diz que, como verbo transitivo, a palavra *Ler* precisa de complemento, porque, como processo complexo e multifacetado que é a leitura, precisa-se sempre saber de que tipo de leitura está-se tratando, já que os modos de ler, variam de acordo com o objeto lido e com os objetivos propostos para o ato de ler. A autora diz, por exemplo, que não se lê um editorial de jornal da mesma maneira que se lê a crônica de Veríssimo no mesmo jornal, nem com os mesmos objetivos. Cabe à escola, portanto, entender que há diferentes processos de leitura e, conseqüentemente, diferentes modos de ensinar.

Como já explicitado no referencial teórico, Soares (2009, p. 22) classifica a leitura em três tipos fundamentais e, conseqüentemente, em três modos diferentes de ler:

- **A leitura funcional**, aquela por meio da qual conseguimos as informações e os conhecimentos necessários para que participemos de forma plena dos eventos de letamentos que ocorrem na vida cotidiana e na vida profissional em nossa sociedade grafocêntrica;
- **A leitura de entretenimento**, aquela que representa uma forma de lazer, aquela que se faz em busca de prazer, que traz satisfação emocional, identificações, ampliação de horizonte pessoal para outros mundos e outros seres humanos;
- **A leitura literária**, aquela que questiona a significação, que busca sentido, que persegue o valor mutante e mutável da palavra, que é dirigida pelo estético, que despreza o literal e valoriza o subjacente, o implícito, que se surpreende com a originalidade e a força criativa, que identifica no texto a condição humana.

Soares (2009) ressalta, no entanto, que esses tipos de leituras não são excludentes, já que a leitura funcional pode proporcionar prazer; como o texto de entretenimento pode enriquecer o leitor com informação e conhecimentos e o texto literário pode ser buscado para uma leitura de entretenimento e ainda pode suscitar uma leitura funcional, como quando se toma a literatura como fonte para estudos históricos. A diferença fundamental, portanto, não está propriamente **no texto**, mas em **quem lê**, em **para que lê** e, conseqüentemente, **nos modos de ler**.

A essa proposta de Soares, (2009), Cosson (2009) acrescenta a leitura como construção de sentidos que se localizaria entre o interesse da leitura de entretenimento e o conhecimento da leitura como objeto estético ou cultural: ou seja, a leitura que se faz do texto, do contexto e do intertexto da obra e dela se obtém a leitura literária.

Paulino (2014) corrobora as ideias de Soares (2009) e Cosson (2009) ao dizer que os diferentes modos de ler se localizariam nos objetos lidos e se definiriam a partir deles, mas seriam estabelecidos principalmente pelos sujeitos em suas propostas, espaços sociais e ações de leitura. A autora lembra que, na escola, textos literários muitas vezes são lidos e tratados como um mero texto informativo, como, por exemplo, uma notícia de maremoto, em que importa saber quantas foram as vítimas, como sucedeu o evento, quais países foram atingidos, por que não houve dele previsão. Enfim, segundo a autora, as motivações para a leitura literária teriam que ultrapassar esse contexto de urgência, que é geralmente o que se institui em contexto escolar, e serem encaradas em nível cultural mais amplo, focalizando prioritariamente a experiência estética.

Como nosso intuito é analisar **os modos de ler literatura** em contextos extracurriculares, tomaremos como base as ideias das autoras citadas, ou seja, com ênfase não no objeto – livro, texto, obra –, mas nas atividades que se desenvolve com esse objeto e sobre esse objeto.

5.1.1 Analisando eventos de letramento literário extracurricular

Como já especificado, utilizamos como instrumento de coleta de dados, como já foi explicitado na Metodologia, o diário de campo e registros em vídeos e fotos, através dos recursos disponíveis no nosso próprio aparelho celular. Para isso, tivemos a autorização prévia dos alunos através da assinatura do TALE, Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, assim como dos pais ou responsáveis dos mesmos, através da assinatura do TCLE, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Antes, negociamos nossa participação com a gestão da escola, a coordenação do Projeto e alguns professores de Literatura, que se mostraram bastante receptivos e dispostos a colaborar com nosso estudo. Acreditamos que essa acolhida se deve, em parte, à satisfação de ter um projeto desenvolvido pela escola como objeto de estudo de uma tese de doutorado, o que, de certa forma, confere validação e reconhecimento do trabalho desenvolvido por eles.

Nossa intenção era, desde o início, trabalharmos com alunos do ensino médio pelo grau de maturidade e da vivência com o ensino da Literatura, que entra na grade curricular como disciplina no primeiro ano do ensino médio. Sendo assim, selecionamos o 1º ano “B”, o 2º ano “A” e o 3º ano “A”. A coordenação do Projeto nos passou um calendário de atividades direcionadas para essas duas turmas e, assim, pudemos acompanhar algumas atividades em cada turma, das quais selecionamos três, que descrevemos a seguir.

Antes, porém, de iniciarmos a análise, achamos necessário fazermos alguns esclarecimentos sobre a noção de **Eventos de Letramento Literário**.

Adequando o conceito de evento de Letramento proveniente da teoria dos Novos Estudos do Letramento, podemos dizer que evento de Letramento Literário pode ser entendido como qualquer ocasião em que ocorrem relações sociais intermediadas pela leitura literária. Inseridas, nos eventos, estão as práticas de Letramentos que são os modos de conceber a escrita literária e que são social e culturalmente determinadas; ou, para sermos mais precisos, podemos citar Street (2014), quando diz que práticas de Letramentos referem-se a comportamentos sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita.

Os eventos e as práticas de Letramento são duas faces de uma mesma realidade, mas é o conceito de práticas que permite a interpretação do evento, revelando a construção dos sentidos e significados dos textos, o que permite ir além de uma simples descrição do evento. Os modos de ler literatura, o que nos interessa nesse momento, estão intrinsecamente relacionados com esses componentes.

Vale reiterar que a escrita literária é concebida, em consonância com Rojo (2006), como uma forma discursiva e enunciativa que possui certos traços textuais, podendo ou não ser materializada por meio do escrito.

Feitos esses esclarecimentos iniciais, passamos a descrever três eventos de Letramento Literário (3º ano “A”, 2º ano “A” E 1º ano “B”) . Esses eventos fazem parte das atividades promovidas pelo *Projeto Mergulhando na Leitura e na Escrita* que, naquele momento, estava voltado para a valorização da Literatura Popular.

Primeiro evento – De repente o Repente.

Esse evento aconteceu na própria escola, com a turma do 3º ano “A”, no turno da manhã. Foi realizado no pátio, em espaço coberto e amplo.

O evento consistiu de uma palestra, seguida de uma apresentação sobre a poesia repentista. A coordenadora do projeto nos falou que os alunos já haviam estudado, em sala de aula, sobre o repente e suas formas de expressão como uma preparação para a apresentação do repentista.

Foi convidado para ministrar a palestra um, o repentista Marlon Torres, estudante de Comunicação Social da UFCA (Universidade Federal do Cariri), professor de Física e ex-aluno da escola.

Ao contrário da ideia que se tem de um repentista, de um velho com uma viola no ombro, o repentista convidado, era jovem e, talvez, por ser estudante de Comunicação Social, além de repentista, apresentava uma imensa facilidade de se comunicar na linguagem dos adolescentes ali presentes.

Ele começou fazendo uma palestra interativa. Ao falar o que era rima, ele dizia uma palavra e os alunos diziam outra que rimasse com a palavra dita por ele; através dessa interação, ele foi envolvendo os alunos e, ao mesmo tempo, explicando os diferentes tipos de rimas e de metrificação.

Depois, falou da origem do *Repente*, da sua história e evolução desde a Idade Média até os dias atuais, dos tipos de cantoria e de como o perfil do repentista vem mudando nos últimos tempos. Na sequência, recitou alguns repentes e começou a pedir aos alunos “temas” ou “motes” para serem improvisados através do *Repente*.

Surgiram vários temas: **fora Temer, corrupção, traição, Nordeste, merenda** (estava na hora do lanche). Em alguns casos, ele improvisava a estrofe e pedia que os alunos

concluíssem acrescentando o último verso, o que motivava os alunos a se manterem atentos para participarem da construção da estrofe.

Esse momento foi muito produtivo, pois os alunos realmente se envolveram na cantoria, já que eram temas propostos por eles e o repentista realmente era muito talentoso, resultando num momento de grande interação e alegria.

Embora realizada na escola, enquadramos essa atividade como extracurricular, pois, mesmo a coordenadora tendo dito que os alunos já tivessem estudado sobre o *Repente* em sala de aula, esse conteúdo não faz parte do currículo oficial do terceiro ano do ensino médio.

Outro ponto que ressaltamos é que, embora o texto, enquanto materialidade gráfica, não estivesse presente, estava na sua configuração oral e, portanto, inserido no que Street (2014) denominou de evento de letramento: qualquer ocasião em que a interação entre os indivíduos ocorre por meio do uso de textos, escritos, orais ou visuais. Como esse *texto* tanto na sua produção como na sua recepção, teve um caráter literário, podemos dizer que se tratou de um evento de Letramento Literário.

O *Repente* é um gênero artístico, pertencente à chamada Literatura Popular, baseado no improviso e acompanhado por um instrumento musical, geralmente a viola. Vale a pena convocar Cândido (2011) mais uma vez, para nos lembrar que a Literatura engloba todas as criações artísticas, em todos os tipos de cultura, desde as formas mais populares às formas mais complexas da produção escrita das grandes civilizações. Sendo assim, podemos dizer que o repente é um gênero literário e, no evento que ora analisamos, foi assim reverenciado, a partir dos modos de ler (literário e de entretenimento) em que se deu sua apresentação. Como já dito, não é só o objeto que configura o seu caráter literário, mas é a atividade que se desenvolve com esse objeto e sobre esse objeto.

A leitura que se estabeleceu do *repente* pode ser enquadrada tanto como **leitura funcional**, pelos conhecimentos sobre essa arte que o repentista explanou no início de sua fala, como **leitura de entretenimento**, pelo momento de lazer que proporcionou e a satisfação emocional que gerou e como **leitura literária**, pela focalização no estético, pela sua originalidade e força criativa.

O que predominou, no entanto, foram, sem dúvida, os dois últimos modos de ler literatura: o de entretenimento e o literário, até porque, como diz Cosson (2009), as fronteiras entre esses dois modos de ler e seus objetos são móveis e, longe de se opor, elas podem ser produtivamente integradas numa terceira via: a apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.

Perguntamos à coordenadora do Projeto se haveria, posteriormente, alguma atividade avaliativa ou outro tipo de trabalho escolar a partir do tema *Repente* e ela respondeu que não, pois o objetivo era somente fazer os alunos conhecerem essa expressão da cultura popular que vinha gradativamente perdendo espaço entre os mais jovens. Sua resposta mostra, portanto, que a ênfase realmente estava na fruição, no conhecer a partir da prática, em garantir ao aluno a efetiva experiência com a leitura do texto literário. Nesse caso, ficou clara a primazia do texto sobre a teoria do texto; ou seja, a apresentação do repentista não foi para comprovar o conhecimento que os alunos receberam em sala sobre o *Repente*; foi, ao contrário, situar os alunos para que tivessem algumas noções sobre o *Repente* para, assim, poder usufruir de forma mais efetiva desse gênero artístico em contexto real de interação. Este é um dos aspectos que muito se critica no processo de escolarização da leitura literária: o fato de o texto literário assumir um caráter funcional, servindo apenas de ilustração ou de comprovação dos conhecimentos previamente apresentados.

Na apresentação do *Repente*, houve interação constante entre o repentista e os alunos; seja através do desafio do mediador em apresentar palavras para eles devolverem outras em forma de rima, seja construindo estrofes para eles completarem com o último verso, seja pedindo “motes” para desenvolver a poesia ou, mais importante, dando-lhes a oportunidade de construírem, por si próprios, os sentidos do texto. Não houve um momento em que alguém “explicou” ou exigiu que alguém “explicasse” o que compreendeu do texto poético. A esse respeito, vejamos o que diz Cosson (2009, p.43):

É o engajamento do leitor com a obra que move esse modo de leitura [a leitura literária]. De tal forma que, independente do prestígio cultural do texto ou da curiosidade que o mundo encenado nele possa despertar, a leitura como construção de sentidos só se inicia quando o leitor encontrou no texto a possibilidade de interação.

Em resumo podemos dizer que, embora o evento tenha sido realizado na escola, a prática de letramento que se configurou foi diferente do que comumente encontramos no espaço escolar, que chamamos de letramento escolarizado, aquele em que está subjacente a escolarização da leitura literária e que se caracteriza pela predominância da funcionalidade sobre a experiência estética. Pudemos constatar que durante o evento foram priorizadas a interação, a espontaneidade e, principalmente, o engajamento do aluno com o *texto*, dando-lhe a possibilidade de se ver como coautor e co-construtor de sentidos do mesmo. Abaixo, segue registros fotográficos do evento.

Figura 3 – Evento de Letramento Literário: encontro com repentista



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 4 – Evento de Letramento Literário: encontro com repentista



Fonte: acervo da pesquisadora

Segundo evento – Cordel na feira

Esse evento foi realizado com os alunos do 2º ano “A” . O evento consistiu em uma visita ao Projeto Cordel na Feira, realizado pelo SESC (Serviço Social do Comércio), que tem

o objetivo de ampliar a divulgação da literatura de cordel mostrando toda a beleza e importância dessa manifestação literária tradicional da cultura popular do nordeste.

É um evento realizado na feira livre do Crato que acontece sempre na última segunda-feira de cada mês. As atividades são realizadas em uma tenda, armada na feira, onde acontecem as apresentações dos cordelistas e demais artistas convidados.

Embora realizada fora da escola, enquadramos essa atividade como extracurricular e não como extraescolar, por ser no horário regular da aula. No horário previsto, os alunos saíram da sala de aula e foram conduzidos ao local do evento por um ônibus da SEDUC (Secretaria da Educação) que havia sido agendado previamente pela coordenadora do Projeto.

Lá chegando, o evento ainda não havia começado, mas já estava tudo organizado: uma tenda montada com uma mesa ao centro, onde se encontravam vários cordéis, além de outros que, fazendo jus à natureza do evento, encontravam-se pendurados em cordas, numa referência à origem do nome cordel. Além destes, havia mais dois painéis com os livretos de cordéis expostos e, decorando a tenda, elementos tipicamente regionais como cabaças e bonecos de mamulengo, conforme imagem a seguir:

Figura 5 – Evento de Letramento Literário: Projeto Cordel na Feira.



Fonte: acervo da pesquisadora

O evento teve início às dez horas tendo como apresentador o humorista e também cordelista Pedro Ernesto, incorporando o matuto Tranquilino Ripuxado³, personagem criada por ele e com o qual ele se apresenta em shows e programas de rádios na região do cariri. O apresentador explicou inicialmente o objetivo do evento e a programação prevista para aquele dia, alternando com declamação de versos e ditos bem humorados numa linguagem tipicamente regional. A seguir, imagem do apresentador citado fazendo a abertura do evento.

Figura 6 – Evento de Letramento Literário: Projeto Cordel na Feira.



Fonte: acervo da pesquisadora

Em seguida, houve a apresentação de um sanfoneiro, tocando o legitimo forró pé de serra. Os alunos logo se entusiasmaram e, apesar do sol quente, alguns até se animaram a dançar, incentivados pelas professoras que os estavam acompanhando. Muitas pessoas se aglomeraram para assistir à apresentação.

Foi distribuído um cordel intitulado *Viva a Leitura* para os alunos e os demais presentes, por uma funcionária do SESC. Esse cordel é de autoria de Josenir Lacerda e Dalinha Catunda, ambas membros da ACC – Academia de Cordelistas de Crato.

³ Para saber mais sobre o cordelista, consultar: LACERDA, Josenir. Tranquilino Ripuxado - 20 anos de humor e poesia. Crato: Projeto Sesc Cordel, 2013.

Em seguida, uma das autoras, Josenir Lacerda, foi convidada para declamar o cordel. Antes, porém, ela falou rapidamente sobre a importância da leitura na sua vida e apontou esse motivo para ter produzido, em parceria com sua colega de academia, o cordel com esse tema.

Ao longo de suas 32 estrofes, o cordel vai apontando os benefícios da leitura a partir da premissa de que *quem ler, viaja* e, nessa viagem pela leitura, vai abordando alguns clássicos da literatura, como nas estrofes seguintes:

[...]
 A leitura nos eleva
 Ao mais alto patamar
 E nos mostra o universo
 Sem sairmos do lugar
 O livro faz o roteiro
 Mesmo com pouco dinheiro
 Conseguimos viajar

E nada como voar
 Nessa mágica aventura
 Chegar até Avalon
 Sobre as asas da leitura
 E com os deuses e fadas
 Fazer lúdicas caminhadas
 Sobrevoando a cultura [...].

(LACERDA; CATUNDA, 2017, p. 04)

O ritmo, a musicalidade e a rima do cordel, quando bem declamado, como foi, possibilita um verdadeiro mergulho na beleza da poesia. Talvez, por isso, os alunos acompanharam com inusitada atenção a declamação do cordel, conforme mostra a imagem a seguir:

Figura 7 – Evento de Letramento Literário: Projeto Cordel na Feira.



Fonte: acervo da pesquisadora

Na sequência, o próprio apresentador declamou o cordel *O linguajar cearense*, também de autoria de Josenir Lacerda, que a própria autora chama de cordel-dicionário por versar sobre as características da fala do povo do Ceará, cuja linguagem forma um dialeto muito peculiar. Com as gírias e dizeres do cordel e os trejeitos do apresentador (mais uma vez incorporando a personagem Tranquilino Ripuxado), esse cordel produziu muitas risadas nos alunos e demais ouvintes presentes. Segue algumas estrofes a título e exemplificação:

Neste cordel-dicionário
Eu pretendo registrar
O rico vocabulário
Da criação popular
No Ceará garimpei
Juntei tudo, compilei
Ao leitor quero ofertar

Se alguém é desligado
É chamado de bocó
Brôco, lerdo e abestado
Azuado ou brocoió
Arigó e Zé Mané
Sonso truado bilé
Pomba lesa e zuruó

Quem muito agarra, abufela
Briga pequena é arenga
Enganação, esparrela
Toda prostituta é quenga
Rapapé é confusão
De repente é supetão
Insistência é lenga-lenga

Quem briga bota boneco
Sem valor é fulerage
Copo pequeno é caneco
Estrada boa é rodage
O tristonho é capiongo
Galo ou inchaço é mondrongo
E ralé é catrevage

(LACERDA, 2016, p. 04)

Outra cordelista foi convidada para declamar, mas como havia chegado a hora combinado para os alunos retornarem à escola, não foi possível continuarmos no evento.

Um aspecto que nos chamou bastante atenção foi o fato de os dois cordéis declamados abordarem respectivamente a leitura e a linguagem, temas intrinsecamente relacionados a “saberes escolares” e ao espaço escolar. Ao perguntarmos, tanto à coordenadora do *Projeto Mergulhando na Leitura e na Escrita* quanto aos organizadores do Projeto Sesc Cordel, se a abordagem daqueles temas havia sido previamente combinada, mediante a informação da visita da escola ao evento, fomos informados de que se tratava apenas de uma feliz coincidência, já que, segundo o SESC, os autores e cordéis a serem apresentados são selecionados com bastante antecedência e que, inclusive, naquele dia era o lançamento do cordel sobre leitura.

Tivemos, pois, um evento de Letramento Literário, marcado pela leitura enquanto prática social, cujo objetivo foi a valorização dessa expressão literária de alto valor poético e cultural que é a literatura de cordel. Apesar dos temas abordados, o objetivo e a motivação do evento não foram desvirtuados, já que a ênfase se manteve na interação lúdica e na riqueza da

expressão poética da poesia popular. Logo, podemos afirmar que a partir dos modos de leitura que se estabeleceram, predominou a leitura por entretenimento, caracterizada pela gratuidade e pela fruição do texto poético, assim como uma leitura literária já que se preservou as especificidades do gênero literatura de cordel, através da declamação, da preservação do ritmo, da musicalidade e da interação verbal estabelecida.

Posteriormente, na escola, os professores podem explorar essas temáticas numa perspectiva funcional, até porque podemos dizer que o cordel *Viva a Leitura* caracteriza-se como uma produção metaliterária, ou seja, a literatura constituindo-se em um exercício de reflexão sobre a própria literatura; assim também como o Cordel *O linguajar cearense*, que constitui um exercício metalinguístico e epilinguístico, já que é a língua abordando a própria língua e, respectivamente, fazendo uma reflexão sobre o seu uso em situações reais de interação.

Nada impede que o texto literário seja utilizado também como fonte de conhecimento, o que não se pode é anular o seu caráter estético e transformá-lo em um texto meramente formativo, informativo ou em pretexto para outros fins, até por que ler literatura significa entrar em contato com especulações e não com lições. Se a escola assim o fizer, estará tirando do texto o seu potencial expressivo, subjetivo e polissêmico e anulando a possibilidade de o aluno seguir suas próprias vias de produção de sentidos. Foram exatamente esses elementos que predominaram no evento que ora analisamos, o que nos permite classificá-lo como um Evento de Letramento Literário.

Terceiro evento – o teatro

Esse evento de Letramento Literário, que teve o teatro como temática, foi precedido de uma pesquisa bastante extensa pela turma do primeiro ano “B” sob a orientação do professor de Língua Portuguesa, Antonio Marcos. Uma equipe pesquisou as origens e a evolução do teatro desde a antiguidade e outra equipe pesquisou a produção teatral da cidade do Crato.

O objetivo do trabalho era montar uma peça teatral. No entanto, em consonância com um dos objetivos do projeto *Mergulhando na leitura e na escrita*, a ideia é fazer os alunos se envolverem no tema a ser trabalhado considerando o universo em que eles estão inseridos. Sobre essa questão, vejamos:

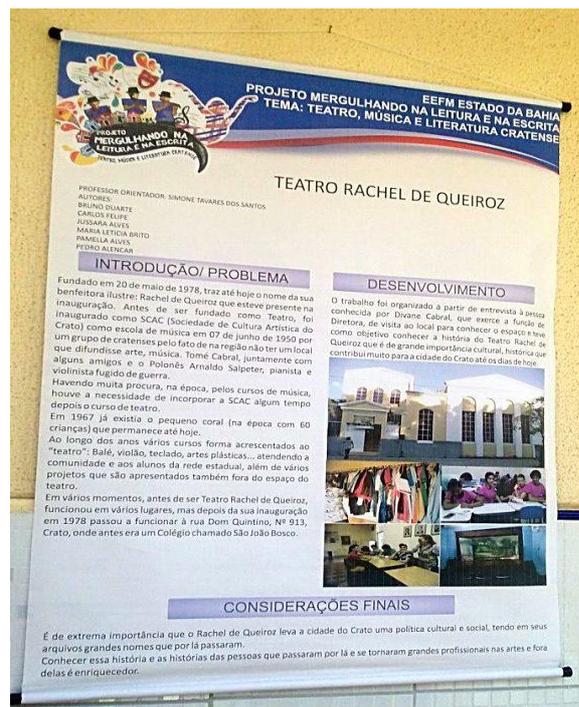
(...) O intuito é aproximar os alunos não só das obras, mas também dos escritores, dos atores, dos artistas e dos espaços produtores de arte, entre eles a rua, a feira e as praças. Além do contato efetivo com a leitura nos diversos gêneros (conto, teatro

poesia música, romance). (PROJETO MERGULHANDO NA LEITURA E NA ESCRITA, 2017, p. 01 – Em anexo).

O trabalho de pesquisa se dividiu da seguinte forma: enquanto a primeira equipe focou na pesquisa bibliográfica, a segunda equipe focou no trabalho de campo, visitando teatros da cidade, entrevistando diretores e atores e aprendendo sobre alguns elementos cênicos como sonoplastia, iluminação, figurinos etc. Eles visitaram o teatro Raquel de Queiroz, o Teatro Municipal e a casa Ninho, todos localizados na cidade do Crato, além de entrevistar os diretores Divani Cabral⁴ e Flávio Rocha⁵.

Essas pesquisas foram documentadas através de textos escritos e de fotos e o resultado exposto em *banners*, por ocasião de uma exposição, realizada na própria escola, com todos os trabalhos produzidos pelos alunos no âmbito do referido projeto. Abaixo, imagem de dois dos *banners* citados.

Figura 8 – Evento de Letramento Literário: Teatro.



Fonte: acervo da pesquisadora

⁴ Para saber mais sobre Divani Cabral, consultar: [Caricult.blogspot.com](http://caricult.blogspot.com). **Maestrina Divani Cabral no Cariri Encantado**. Crato, 06 de maio de 2010. Disponível em: < <http://caricult.blogspot.com/2010/05/maestrina-divani-cabral-no-cariri.html>>. Acesso em 10 de dez de 2019.

⁵ Para saber mais sobre Flávio Rocha, consultar: ciaanjosdaalegria.blogspot.com. Diretor de teatro Flávio Rocha atua no projeto Anjos da Enfermagem. Crato, 09 de maio de 2008. Disponível em: < <http://ciaanjosdaalegria.blogspot.com/>>. Acesso em 10 de dez de 2019.

Figura 9 – Evento de Letramento Literário: Teatro.



Fonte: acervo da pesquisadora

A peça escolhida para ser adaptada foi baseada na obra *Morte e Vida Severina*, um poema dramático, classificado como auto de Natal, de temática regionalista, do escritor pernambucano João Cabral de Melo Neto.

Como a Escola Estado da Bahia não dispõe de um teatro, a peça foi apresentada na escola Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau, que se localiza vizinha à Escola Estado da Bahia e dispõe de um excelente teatro, que foi disponibilizado para o evento, que constou não só da apresentação da peça, mas de outras apresentações artísticas que marcaram o encerramento das atividades do Projeto relativas ao ano de 2017. No entanto, para o que nos interessa, nos centraremos na referida peça teatral.

O professor Antonio Marcos fez uma adaptação do livro *Morte e Vida Severina*, contemplando só algumas partes da obra, mesclando com alguns elementos da cultura regional, como a dança do coco e as músicas laborais cantadas nos engenhos de canas aqui do Cariri. No entanto, essas inserções não prejudicaram em hipótese nenhuma o entendimento geral do enredo que conta a trajetória do retirante Severino, que deixa o sertão nordestino em direção ao litoral, em busca de melhores condições de vida. No entanto, no seu percurso, Severino só se depara com miséria, sofrimento e morte; e quando já está decidido a se jogar

“fora da ponte e da vida” essa trajetória é interrompida pelo nascimento de uma criança, filha do Mestre Carpina, que assim como o filho de outro carpinteiro (Jesus) consegue injetar esperança e fé em dias melhores.

Para esse evento foram convidados representantes de outras escolas, inclusive da CREDE (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação), de forma que o teatro estava lotado e alguns alunos tiveram que ficar em pé nos corredores laterais.

O espetáculo iniciou depois de outra peça, retratando a história do Crato, que havia sido organizada por outra turma, do segundo ano “B” e de uma apresentação de dança e música que agitou bastante a plateia arrancando muitos aplausos. Temíamos que a apresentação de um texto denso como o de *Morte e Vida Severina*, sendo apresentado depois da euforia provocada pelo número musical e dançante, não prendesse a atenção dos alunos. No entanto, o que vimos foi que a peça havia sido tão bem construída que, com algumas exceções de alunos atrapalhados com a claridade dos celulares filmando e tirando fotos, a maioria conseguiu se envolver com a apresentação, que constou de iluminação, sonoplastia e figurinos muito bem elaborados e textos bem declamados pelos alunos e pelo professor que também participou do espetáculo⁶. A seguir, imagem de uma das cenas do espetáculo:

Figura 10 – Evento Letramento de Literário: Teatro.



Fonte: acervo da pesquisadora

Em resumo, podemos dizer que foi um perfeito e típico evento de Letramento Literário, pois, embora o texto literário não estivesse presente em sua materialidade escrita, esteve de forma oral e, como diz Cosson (2011), com o que concordamos plenamente, a

⁶ Esse material encontra-se nos arquivos da escola e também sob poder da pesquisadora.

linguagem literária tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas, seja pela escrita, pela leitura ou pela oralidade. No caso dos alunos diretamente envolvidos, podemos dizer que esse três aspectos estiveram presentes, já que passaram pela fase da pesquisa, da própria leitura da obra e pela leitura oralizada, ou seja, pela leitura dramática do texto. Já para os espectadores, podemos dizer, que puderam fruir do entretenimento e do prazer estético que esse tipo de arte proporciona, além de co-construírem por si mesmos os sentidos do texto apresentado, até porque, como diz Cida Falabela, “Teatro e literatura podem ser traduzidos como diversão e conhecimento, multiplicando suas potencialidades, mediante o processo de apropriação criativa dos elementos específicos de cada manifestação artística.” (2007, p. 144). Ao assistirmos a apresentação e tomarmos conhecimento das etapas de sua produção, tivemos uma ideia da exata medida do que a autora citada chama de multiplicar as potencialidades da Literatura através do teatro.

5.2 Modos de ler literatura em sala de aula

Nesta seção, responderemos ao segundo objetivo proposto, que é identificar os modos de ler literatura em sala de aula e o modelo de letramento literário que se institui a partir desses modos. Portanto, nos centraremos nas atividades curriculares, compreendidas como atividades que fazem parte do currículo oficial de estudos, caracterizando-se pela interação planejada dos alunos com o conteúdo instrucional, materiais, recursos e processos de avaliação que devem ser realizados em uma carga horária previamente determinada.

O estudo da Literatura no Ensino Médio está inserido na grande área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias mais especificamente na disciplina de Língua Portuguesa. No currículo adotado, a carga horária prevista é de cinco aulas semanais, distribuídas da seguinte forma: duas aulas de Gramática, uma de produção e interpretação textual e duas de Literatura. Realizamos a pesquisa apenas nas aulas de Literatura, já que para o nosso propósito só estas nos interessavam.

Vale salientar que a BNCC – Base Nacional Curricular Comum foi aprovada com a fase da pesquisa de campo já concluída, de forma que as mudanças ocorridas a partir da adoção do documento como referência nacional para a formulação dos currículos, não estão contempladas no nosso estudo. No entanto, no que concerne ao ensino da Literatura, a partir de sua apresentação no novo documento, percebemos que se pauta no desenvolvimento de competências e habilidades, que é o mesmo formato adotado pelos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como a vinculação da literatura à disciplina de Língua

Portuguesa. Quanto aos conteúdos, o documento não os explicita, mas com base nas competências e habilidades propostas, não devem sofrer maiores alterações.

Feita essa ressalva, voltemos à discussão anterior. Como visto no capítulo sobre escolarização, a sistematização do conhecimento e do tempo, feito através de procedimentos formalizadores de ensino é inerente à escola. Nesse caso específico, o professor dispõe de duas aulas semanais, que equivalem a 110 minutos para trabalhar com o conteúdo de Literatura, previsto na matriz curricular do Ensino médio. Nessa etapa, a ênfase do ensino da Literatura é na historiografia literária, através de esquemas cronológicos dos movimentos estético-culturais e das características de cada um, com seus autores e obras.

Esse é o padrão seguido pelos livros didáticos, que, por questões de espaço, apresenta as obras literárias em forma de textos fragmentados, exercendo uma função pedagogizante da literatura, já que, como o próprio nome diz, o livro é didático, ou seja, está relacionado ao processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar.

O livro didático adotado pela escola pesquisada é o livro da coleção *Novas Palavras* da editora FTD e tem como autores: Emília Amaral, Severino Antonio, Mauro Ferreira e Ricardo Leite. Ressaltamos que não temos a intenção de fazer uma análise do livro em questão. Nossa ênfase no livro didático deve-se ao fato de que, mais do que um parâmetro a ser seguido, o livro termina estabelecendo, na maioria das vezes, os conteúdos e as estratégias de ensino, marcando, de forma decisiva, o que se ensina e o como se ensina. Isso acontece porque, de outra forma, o professor teria dificuldade de concluir o conteúdo programático anual, dada a sua grande extensão.

Listamos o conteúdo programático previsto para essa etapa da educação básica, com base no sumário dos livros adotados, referentes aos três anos do Ensino médio e no conteúdo programático previsto no PPP - Projeto Político Pedagógico da escola.

Primeiro ano:

Conceito de Literatura

O texto literário

Figuras de linguagem

Os gêneros literários

A poesia lírica

A crônica

O conto

O teatro

Trovadorismo

Humanismo

Renascimento

Literatura colonial brasileira (AMARAL *et al*, 2016a, p. 08-10)

Segundo ano:

Romantismo – Primeira, segunda e terceira geração romântica

Realismo/naturalismo

Parnasianismo

Simbolismo (AMARAL *et al*, 2016b, p. 08-09)

Terceiro ano:

Pré-Modernismo

As vanguardas artísticas europeias

O modernismo - primeira, segunda e terceira geração modernista

Tendências contemporâneas das literaturas africanas de expressão portuguesa

Tendências contemporâneas da literatura portuguesa.

Tendências contemporâneas da literatura brasileira. (AMARAL *et al*, 2016c, p. 08-10)

Como se vê, há um programa curricular extenso para ser estudado nos três anos de ensino médio em uma carga horária semanal de apenas duas aulas. Talvez seja esse um dos limites mais impactantes no que diz respeito à escolarização da literatura. O professor precisa obedecer ao currículo proposto e concluir em tempo hábil o programa curricular estabelecido. Naturalmente, que o currículo deve ser entendido como uma orientação a ser seguida e não necessariamente como um programa rígido e inalterável. Cada escola pode adequar o currículo ao seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e também escolher o livro didático que melhor atenda aos objetivos proposto nesse projeto. Essa seleção se faz muito importante, pois é no livro didático que estão organizados os conteúdos conforme as prescrições do programa curricular oficial e, via de regra, é o livro que o professor segue e que termina influenciando fortemente a organização do cotidiano da sala de aula, definindo o currículo e cristalizando as abordagens metodológicas. Podemos dizer, no nosso caso específico, que **o que ler e o como ler literatura** em sala de aula está vinculado estreitamente a esse problema que, infelizmente, é inerente ao processo de escolarização.

Sabemos que esse **o que ler e o como ler** determina os **modos de ler literatura** em sala de aula. É o que iremos analisar no tópico seguinte:

5.2.1 Analisando os modos de ler literatura em sala de aula

Como já mencionado, realizamos a pesquisa apenas nas aulas de Literatura, em três turmas: primeiro ano “B”, segundo ano “A” e terceiro ano “A”, atendendo ao critério de acompanhar uma turma de cada série do Ensino Médio. No mais, a escolha destas e não de outras, se deu em função da adequação da hora das aulas de forma a não haver choque de horários entre as turmas.

Nossa presença na sala de aula foi negociada antecipadamente com cada professor mediante a explicação sobre o objetivo da pesquisa, ressaltando que nossa intenção não era avaliar a atuação dele enquanto docente, mas o processo de escolarização a partir dos modos de ler literatura em sala de aula. Como já vínhamos acompanhando as turmas nos eventos extracurriculares do *Projeto Mergulhando na Leitura e na Escrita*, já se tinha estabelecido uma relação de confiança com esses professores o que facilitou nossa aceitação enquanto pesquisadores em suas turmas. Foram nos repassado os horários das aulas e o acerto de que assistiríamos 04 dias de aulas de Literatura em cada turma, o que equivale a 08 horas/aulas considerando que, nas três turmas, as aulas eram conjugadas.

Apenas dois professores ministram aulas de Literatura na escola, os quais, denominaremos doravante de professora (primeiro e terceiro anos) e professor (segundo ano). Portanto, apesar de realizarmos a pesquisa em três turmas distintas, em duas delas a disciplina era ministrada pelo mesmo professor.

Dos quatro dias de aulas a que assistimos, escolhemos um de cada turma para nossa análise, os quais descrevemos a seguir. Como nosso objetivo é observar os modos de ler literatura em sala de aula, selecionamos a aula, cujo foco foi a leitura, seja em sala ou como atividade de casa, assim como a situação didática empregada.

Sendo assim, selecionamos as seguintes aulas:

Primeiro ano “B” – Conteúdo: gêneros literários: conto.

Situação didática: explanação oral seguida de atividade de leitura em grupo

Segundo ano “A” – Conteúdo: Realismo.

Situação didática: explanação teórica e leitura de poema.

Terceiro ano “A” – Conteúdo: Pré Modernismo

Situação didática: seminário

Passamos, pois, a análise das aulas de cada uma das turmas.

Primeiro ano

Nessa turma, as aulas eram ministradas na quarta-feira no horário da tarde, iniciando às 15 horas e terminando às 16h40. A turma era composta por 32 alunos. Já havia sido apresentada aos alunos na aula anterior, de forma que nossa presença não causou nenhum estranhamento.

Nas oito aulas a que assistimos, os conteúdos abordados foram referentes aos gêneros literários: a crônica, o conto e o teatro. Como nosso interesse recaí sobre a leitura, escolhemos a aula do dia 24 de maio, pela situação didática empregada, já que envolvia a leitura em grupo.

Entramos na sala com a professora e como não tinha cadeira disponível no fundo da sala, onde estávamos sentando nas aulas anteriores, optamos por uma cadeira que estava próximo à porta, de forma que nossa presença causasse o mínimo de incômodo aos alunos.

A professora iniciou a aula perguntando o que era conto. Depois de algum tempo sem que ninguém respondesse, uma aluna leu a definição de conto no livro didático. A professora então começou a explicar o que era conto com base no que a aluna havia lido. Uma outra aluna interrompeu a explicação para perguntar a diferença entre conto e crônica. A professora respondeu que a principal diferença entre os dois gêneros era que o conto já nasce com o objetivo de narrar uma história enquanto a crônica pode até narrar um episódio, mas esse não é o seu objetivo, e quando o faz, geralmente a narrativa é sobre episódios do cotidiano e geralmente em linguagem coloquial. Deu o exemplo da crônica *Moça bonita* de Rubem Braga que eles haviam lido na aula anterior e perguntou quem ainda se lembrava. Só uma aluna respondeu que lembrava.

Na sequência, ela explicou resumidamente os tipos de contos:

- Contos fantásticos
- Contos de terror
- Contos populares
- Contos de ação
- Contos de personagens
- Contos de cenário ou atmosfera
- Contos de Fadas

Ao falar do conto fantástico, a professora citou como exemplo o livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, ressaltando que não se tratava de um conto e sim de um romance. No entanto, o enredo tinha características da Literatura Fantástica já que

se tratava de alguém que conta sua vida depois que já está morto. Ela sugere a leitura do livro e informa que a biblioteca da escola dispõe de vários exemplares, inclusive, em quadrinhos.

Na sequência, ela começa explicar resumidamente os elementos constitutivos do conto:

- Narrador.
- Personagens.
- Enredo.
- Tempo.
- Espaço.
- Conflito.
- Desfecho.

Explica os tipos de narradores – narrador observador, narrador personagem e narrador onisciente. Em seguida, lê o conto *Para que ninguém a quisesse* de Marina Colasanti. É um conto bastante curto, por isso transcrevemo-lo abaixo:

Para que ninguém a quisesse

Porque os homens olhavam demais para a sua mulher, mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar. Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos. Dos armários tirou as roupas de seda, da gaveta tirou todas as joias. E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar viril se acendia à passagem dela, pegou a tesoura e tosquiu-lhe os longos cabelos.

Agora podia viver descansado. Ninguém a olhava duas vezes, homem nenhum se interessava por ela. Esquiva como um gato, não mais atravessava praças. E evitava sair.

Tão esquiva se fez, que ele foi deixando de ocupar-se dela, permitindo que fluísse em silêncio pelos cômodos, mimetizada com os móveis e as sombras.

Uma fina saudade, porém, começou a alinhar-se em seus dias. Não saudade da mulher. Mas do desejo inflamado que tivera por ela.

Então lhe trouxe um batom. No outro dia um corte de seda. À noite tirou do bolso uma rosa de cetim para enfeitar lhe o que restava dos cabelos.

Mas ela tinha desaprendido a gostar dessas coisas, nem pensava mais em lhe agradar. Largou o tecido em uma gaveta, esqueceu o batom. E continuou andando pela casa de vestido de chita, enquanto a rosa desbotava sobre a cômoda.

Marina Colasanti

Após a leitura, ela pediu para os alunos identificarem os elementos do conto que acabara de ler mas a maioria conseguiu identificar apenas o narrador e os personagens. A professora explicou sucintamente os demais. De fato, alguns elementos constitutivos da narrativa, aparecem muito diluídos nesse conto, como, por exemplo, o tempo, que se dá apenas no plano psicológico e o conflito que não se estabelece de forma clara, já que se dá

apenas interiormente. Enfim, cremos que precisaria de uma leitura individualizada e mais atenta aos detalhes para que os alunos tivessem essa percepção.

Então, a professora perguntou sobre a temática do conto e uma aluna respondeu que era sobre relacionamento abusivo. A partir daí se estabeleceu uma discussão sobre esse assunto como o envolvimento de vários alunos. A professora interferiu para pedir que eles mostrassem no texto o que caracterizava o relacionamento abusivo no conto. Alguns citaram vários exemplos como a proibição de ela se maquiar, usar joias, vestir roupas curtas e, por fim, usar o cabelo grande, que foi a atitude mais comentada.

Em seguida, a professora pediu para os alunos formarem equipes de quatro alunos cada uma. Depois das equipes formadas, ela distribuiu o livro de contos *Historinhas Pescadas* (volume 2) e destinou um conto para cada equipe. Informou que, após a leitura, cada equipe iria socializar o enredo do conto lido para toda a turma. Depois de um pouco de algazarra, os alunos iniciaram a leitura dos contos e a professora destinou 15 minutos para essa atividade. Enquanto os alunos liam, a professora fez a chamada e depois saiu para pegar alguma coisa na sala dos professores. Ela nos entregou um exemplar do livro para dar uma olhada e ficamos folheando-o e tentando ler o máximo de conto para que pudéssemos acompanhar a apresentação dos contos pelas equipes. Conseguimos ler quatro. Então, a professora retornou e perguntou se todos já haviam lido. Diante da afirmativa, ela determinou que a primeira equipe, que havia lido o conto *Tampinha*, de Ângela Lago, iniciasse a apresentação.

Uma aluna, do mesmo lugar onde estava sentada, relatou o enredo do conto que, resumidamente, é o seguinte: Havia uma menina muito pequeninha, por isso seu nome era Tampinha. De tão pequena, ela voava toda vez que espirrava. Um dia, seu vizinho, Bonito, adoeceu e ela foi para a floresta em busca de um remédio que pudesse curá-lo. Depois de vários contratempos, encontra uma árvore e, ao comer seus frutos, ela cresce e fica no tamanho normal. Logo em seguida, ela consegue a planta que curaria seu vizinho. Voltando para casa, faz o chá para Bonito que se cura e casa com ela.

A aluna contou o enredo com muita expressividade. Quando esquecia alguma minúcia, os colegas de equipe interrompiam-na para lembrar-lhe, sem, no entanto, quebrar a linearidade do enredo, de forma que nos chamou a atenção a desenvoltura da aluna que se mostrou uma exímia contadora de história. Após a conclusão, a professora elogiou a aluna, perguntou se mais alguém da equipe queria acrescentar alguma coisa e, diante da negativa, a professora autorizou a apresentação da segunda equipe.

A segunda equipe apresentou o conto Lolo Barnabé, de Eva Furnari, que trata de Lolo, um sujeito muito criativo e habilidoso, que viveu no tempo em que os homens ainda

moravam nas cavernas. Por conta de sua habilidade, Lolo começou a inventar coisas para melhorar a vida dele, de sua família. Para fugir dos perigo dos animais ferozes, ele construiu uma casa com porta e fechadura. Depois, para se proteger do frio, inventou as roupas. Depois o guarda roupa e depois a máquina para lavar as roupas. E assim foi inventando muitas coisas - a cama, a mesa, as cadeiras, o fogão, a água encanada, o banheiro, os eletrodomésticos, o computador, a eletricidade, o vídeo game, o carro, a televisão. Um dia, perceberam que, apesar de todas essas invenções, eles nunca estavam satisfeitos e logo pensaram em inventar mais alguma coisa. Mas lembraram que talvez não fosse mais o caso. Então, sentaram-se ao redor de uma fogueira e lembraram de contar histórias, cantar e simplesmente agradecer pela vida, chegando à conclusão de que, talvez, fosse isso que estivesse faltando.

Uma aluna iniciou a apresentação do conto e assim como a primeira aluna, também contou o enredo de forma muito expressiva. Ao concluir o conto, a professora elogiou a aluna e falou que esse conto, na realidade, contava a história da humanidade, só que delimitado ao seio de uma família e que todos precisavam fazer uma reflexão sobre o excesso de uso das novas tecnologias que estava afastando as pessoas, inclusive dentro da própria família.

As demais equipes ficaram de concluir as apresentações nas aulas seguintes. A dinâmica foi a mesma da apresentação da aula anterior que não iremos descrever para não correremos o risco de sermos redundantes.

Um dos aspectos que mais nos impressionou nessa aula foi a quantidade de informação que a professora conseguiu transmitir em um tempo tão reduzido, considerando que as duas aulas conjugadas somam 110 minutos de duração. Na realidade, esse é um dos problemas, como já apontados anteriormente, que limitam o trabalho com a Literatura no Ensino Médio na perspectiva do Letramento literário: de um lado, os protocolos da escolarização, entre eles, um extenso programa a ser cumprido em tempo exíguo e, por outro, o trabalho com a leitura enquanto uma prática social.

Como visto, a professora trabalhou o gênero conto de forma bastante resumida, apenas pontuando os tipos de contos e mostrando sinteticamente os elementos da narrativa.

A leitura do primeiro conto *Para que ninguém a quisesse*, de Marina Colasanti, teve como objetivo demonstrar os elementos da narrativa no conto, encerrando-se na discussão sobre sua temática, no caso, relacionamento abusivo. Como já visto, segundo Soares (2009), os modos de ler passam necessariamente pelo objetivo a que a leitura se propõe, resultando em um desses três tipos de leitura: a leitura funcional, a leitura de entretenimento e a leitura literária. Na leitura proposta, apesar de o conto ser um gênero literário, os aspectos literários

do texto, como a subjetividade e a implicitude não foram explorados, assumindo uma perspectiva funcional. Segundo Soares (2009), a leitura literária persegue o valor mutante e mutável da palavra, que é dirigida pelo estético, que despreza o literal e valoriza o subjacente. E isso não aconteceu.

Sendo assim, se faz pertinente a observação de Barros (2014, p. 143):

A leitura literária pede espontaneidade, a escola exige planejamento e execução de um programa rígido; no lugar da apreciação da leitura de uma obra literária, a escola realiza a avaliação de aprendizado dos “conteúdos” da Literatura; em função dessas duas primeiras escolhas, a leitura literária é apresentada como obrigatória no currículo escolar, evidenciando o caráter compulsório dos conteúdos escolares e, por fim, o aspecto quantitativo sobrepõe-se ao qualitativo.

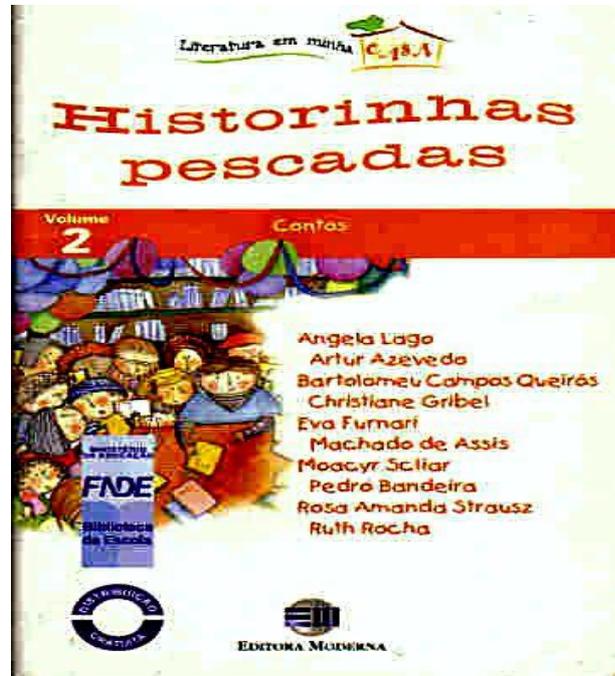
Naturalmente, que um tipo de leitura não exclui o outro, ou seja, a leitura funcional pode ser realizada em complemento à leitura literária. Se o conteúdo a ser estudado são os elementos da narrativa no conto, que assim seja feito, sem, no entanto, esquecer a outra dimensão da leitura, a que se faz sem esvaziar o texto literário de seu potencial.

Quanto à discussão sobre a temática do texto, percebemos que a leitura abriu caminho para a abordagem de um problema social, no caso, o relacionamento abusivo. Claro que o texto literário pode e deve ser utilizado para fazer os alunos refletirem sobre questões da vida cotidiana e da realidade em que eles estão inseridos. Mas, a observação que se faz, é a mesma do parágrafo anterior: o cuidado para que o texto literário não seja utilizado apenas para “ser estudado” ou para apreender a mensagem ou o ensinamento que ele transmite. Como diz Soares (2003), o cuidado é para não se centrar apenas no conteúdo e não na recriação que deles faz a literatura, ou seja, para não se voltar para as informações que os textos veiculam, esquecendo de focar no modo literário que as veiculam.

Sobre a leitura dos contos no livro *Historinhas Pescadas*, que a professora passou para os alunos lerem em equipes, há uma questão interessante que precisa ser considerada. O livro é destinado a alunos do ensino fundamental I, mais precisamente alunos da antiga 4ª série que hoje equivale ao quinto ano. O livro faz parte do programa **Literatura em minha casa**, um programa de promoção da leitura promovido pelo MEC que distribuiu livros de literatura para os alunos da rede pública, entre os anos de 2002 e 2004, com o objetivo de incentivar a leitura. O livro em questão é composto por dez histórias de autores consagrados da Literatura Brasileira. Na realidade, são histórias infantis, como o próprio título sugere, já que receberam o nome de *historinhas*, mas na coleção ganharam o status de contos. Inclusive, dos dez contos, sete foram publicados como livros infantis e só três aparecem em livros de contos

propriamente ditos. São eles: *Apólogo*, de Machado de Assis, *Negrinho do Pastoreio*, de Moacir Scliar e *Pipi*, de Arthur Azevedo.

Figura 11 – Capa do livro *Historinhas Pescadas* da coleção *Literatura em minha casa*.



Fonte: acervo da pesquisadora

A questão que se faz pertinente é se vale a pena facilitar a leitura para os alunos ainda que movidos pelas melhores intenções. Às vezes, o professor é movido pela intenção de concluir o conteúdo em tempo hábil ou, ainda, pela intenção de facilitar a compreensão dos alunos ou simplesmente despertar o prazer de ler. Mas o fato é que uma escolarização adequada, no nosso entendimento, passa, necessariamente, por textos também adequados às peculiaridades de cada faixa etária. Naturalmente, que nada impede de adolescentes ou mesmo adultos, se interessem por livros da literatura infantil, até porque alguns deles, como é o exemplo do *Pequeno Príncipe* de Saint Exupery, apesar de ser destinado a crianças, atrai todos os tipos de leitores. No entanto, quando esse tipo de leitura é oferecida em detrimento de uma literatura mais elaborada, podemos dizer que há uma distorção, porque faz do aluno, em vez de um construtor de sentidos, apenas um assimilador de sentidos. É o que Osakabe (2014) chama de pedagogia da facilitação. Vejamos o que afirma:

O que transparece nesse tipo de pedagogia, bem como na visão que ela tem da literatura, é um processo de redução e nivelamento por baixo, de modo que se desloquem para o plano do supérfluo os desafios, as dificuldades e se situe, no plano do essencial o acessível e o fácil (OSAKABE, 2014, p. 48)

A professora apenas pediu para os alunos recontarem o enredo após o término da leitura, sem exigir outra atividade e sem interferir na explanação da história. No entanto, como dizem Paiva e Maciel (2014, p.120), ler literariamente um texto significa se apropriar de uma linguagem artística em sua riqueza, em sua beleza, em suas possibilidades de ampliação de horizonte e de percepções diferenciadas do mundo. A literatura destinada ao público infantil, mesmo sendo linguagem artística, apresenta limitações de escrita e de estilo, repertório de temas e de conteúdo. Sendo assim, na perspectiva do letramento literário, esse tipo de leitura não é adequada a alunos do ensino médio que já deveriam ter acesso a uma literatura formada por obras mais complexas do ponto de vista da linguagem, do enredo e do prazer estético.

Esse tipo de procedimento é um dos aspectos limitadores no processo de escolarização da leitura literária, pois reflete a tentativa de mobilizar a leitura e, ao mesmo tempo, atender aos procedimentos escolares de quantificação e mensuração da aprendizagem.

Segundo ano

Nessa turma, as aulas eram ministradas na sexta-feira no horário da manhã, iniciando às 7 horas e terminando às 08h40. A turma era composta por 35 alunos. Das oito aulas que observamos foram abordados os seguintes conteúdos: atividade avaliativa referente ao Romantismo, introdução ao Realismo (Leitura em grupo), exibição do filme do *O crime do Padre Amaro* e aula teórica sobre o Realismo/Naturalismo em Portugal e no Brasil.

Como nosso objetivo está voltado para o Letramento Literário, a aula escolhida para nossa análise foi a que contemplou atividade de leitura, portanto, o segundo dia de aula, que ocorreu dia 26 de maio.

Já havíamos sido apresentados aos alunos na aula anterior. Desde o primeiro dia, observamos que essa era uma turma barulhenta e dispersa. E nem a presença de uma pessoa “estranha” no recinto parecia alterar esse comportamento deles. Entramos na sala com o professor e sentamos próximos ao birô, encostados à parede.

A primeira parte da aula foi teórica. Versou sobre a origem do Realismo. O professor iniciou a aula falando sobre o que era o Realismo, ressaltando que essa estética literária teve início nas artes e só depois migrou para a área da Literatura. Para exemplificar, pediu que os alunos abrissem o livro na página 105, onde estava uma imagem que representa a obra *O enterro em Ornans* de Gustavo Courbet, considerada a primeira obra do Realismo, que reproduzimos, a seguir:

Figura 12 – O enterro em Ornans, de Gustavo Courbet,



Fonte: Livro Didático de Língua Portuguesa. Vol. 2. Coleção Novas Palavras

Ele mostra os elementos realistas na obra, destacando que a pintura retrata uma cena do cotidiano, já que se trata do enterro de uma pessoa anônima, e tem intenção documental ao retratar o cemitério da cidade de Ornans (França).

Depois, ele começou a explicar as correntes filosóficas que influenciaram o Realismo: Positivismo, Determinismo e evolucionismo. Todo o tempo, ele tenta interagir com os alunos perguntando se estavam entendendo, mas os alunos pouco interagiam.

Na sequência, o professor escreveu, no quadro, em duas colunas, as características do Romantismo e as características do Realismo e foi explicando, comparativamente, cada uma:

- Subjetividade - Objetividade;
- Fantasia - Realidade,
- Emoção - Razão
- Mulher ideal - Mulher real.

Depois de ter explorado essas dicotomias, ele passou uma atividade de leitura em grupo. Pediu que os alunos abrissem o livro na página 107, lessem o poema *Mais Luz* do poeta português Antero de Quental e na sequência respondessem as questões referentes ao mesmo que estavam na mesma página. Esclareceu que podia ser em equipe de quatro pessoas cada uma e que eles respondessem as questões que iria corrigir depois. Após algum tempo organizando as equipes, os alunos iniciaram a leitura do poema e a resolução da respectiva atividade.

Durante a atividade, o professor fez a chamada e ficou conversando conosco e indo em algumas das equipes quando era solicitado, para tirar alguma dúvida.

Terminado o tempo proposto pelo professor, as equipes que iam terminando, entregavam a atividade ao professor, que corrigia e devolvia-a a eles. Quando terminou a aula, duas equipes ainda estavam fazendo a atividade e ficou combinado que entregariam na aula seguinte.

O professor concluiu a aula anunciando que na próxima semana passaria o filme *O Crime do Padre Amaro*, mas que também iria pedir a leitura do livro.

Como visto, o professor apresentou a parte teórica sobre o Realismo de forma bem resumida. Ainda que de forma incipiente, ele fez a leitura da imagem referente ao quadro *Enterro em Ornavans* de Gustave Coubert, relacionando-a ao Realismo.

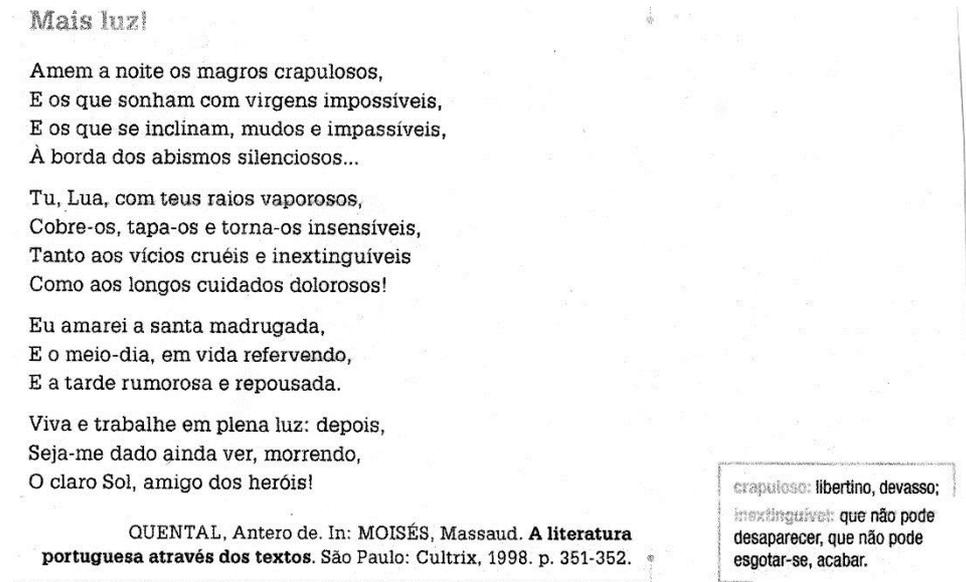
Vale a pena ressaltar a importância de trabalhar com o texto imagético em sala de aula, considerando que estamos imerso em um mundo onde a imagem tem cada vez mais espaço e desenvolver um espírito crítico sobre seus significados, passa necessariamente pela escola. Nosso foco é a leitura do poema, mas como na atividade proposta busca-se estabelecer um diálogo entre as duas linguagens (verbal e visual), achamos interessante fazer essa ressalva, já que reflete no modo de leitura sugerido pelo livro didático.

O texto poético é um dos gêneros que mais sofre o processo de didatização na escola, já que geralmente é lido com uma finalidade utilitária, ou seja, é utilizado, como diz Soares (2003), como pretexto para funções alheias às especificidade da linguagem poética. É o que acontece com a leitura proposta para o poema *Mais Luz*.

Sabemos que o texto literário, ao ser deslocado da esfera de atividades artísticas para a esfera de atividades escolares, termina sofrendo alterações nos seus modos de apropriação, e, geralmente, o objetivo primeiro para o qual ele foi produzido termina sendo negligenciado. É nesse contexto, que Paulino (2014) lembra que o texto literário não é uma produção criada para a escola, mas para a sociedade e nela circula, num pacto entre leitores, escritores e editores. Logo, a pedagogia que trata o texto literário como objeto para inúmeras aprendizagens não faz outra coisa que escamotear o prazer estético. A própria Paulino (2000) faz questão de ressaltar que, primeiro, deve-se descobrir a proposta básica de ação interlocutória do texto, que geralmente se apresenta misturada a outras, conforme o seu propósito dominante. Ao lado da proposta *pragmática*, que intenta mudança de comportamento, e da proposta *informativa*, que intenta envolvimento intelectual, está em primeiro plano a proposta *ficcional*, que intenta agenciar o imaginário dos leitores, ouvintes, espectadores. No momento da leitura literária, esta última proposta é que não pode ser esquecida.

Para um melhor entendimento do que estamos discutindo, apresentamos a imagem do poema a seguir:

Figura 13 – Poema Mais Luz de Antero de Quental



Fonte: Livro Didático de Língua Portuguesa. Vol. 2. Coleção Novas Palavras

Na sequência, são apresentadas duas questões sobre o poema. Na primeira questão, pede-se que o aluno compare alguns aspectos da pintura de Coubert, especificamente a luminosidade, em oposição às trevas românticas, relacionando-a com algumas passagens do poema.

A começar pelo título, *Mais luz*, é facilmente observável a apologia que o eu-lírico faz a esse aspecto da luminosidade, retomada nos dois tercetos através das palavras: **madrugada, meio dia, tarde, luz, sol**. Quanto á relacioná-la com as “trevas românticas”, vai depender do que o leitor, no caso os alunos, efetivamente sabe sobre o estudo dessa escola literária, ou seja, se ele lembra da subjetividade noturna, do gosto pelo escuro, pela penumbra e da atmosfera de mistério que caracterizou o Romantismo. É esse conhecimento prévio que irá determinar se ele conseguirá estabelecer a relação que o livro didático pede.

Já a segunda questão pede que o aluno identifique duas figuras de linguagens (antítese e prosopopeia) e um procedimento retórico (função conativa da linguagem) no poema, que transcreva os versos onde há a ocorrência dos mesmos e explique o efeito expressivo que eles produzem.

Percebemos que, pelo menos, essa segunda questão propõe uma leitura mais literária do texto, ao fazer o aluno perceber a expressividade do poema através da linguagem

empregada e dos efeitos que produzem. No entanto, no geral, o objetivo, foi fazer o aluno identificar o contraste entre Romantismo e Realismo a partir da crítica que o eu lírico faz à escola romântica, o que caracteriza uma leitura funcional do texto poético.

Mesmo nessa perspectiva funcional, poderiam ter sido explorado outros aspectos, como a interlocução, já que a lua, personificada, transforma-se em interlocutora do eu-lírico, além de uma possível ironia, já que a lua sendo a confidente dos românticos torna-se aliada dos realistas, ao lhe ser solicitada que proteja os poetas românticos de seus sofrimentos e vícios. E, ainda, as metáforas presente no texto a começar pelo título. Enfim, tanto a leitura proposta pelo livro didático, como uma mediação adequada do professor poderiam direcionar melhor o aluno para construção dos sentidos do texto. Como bem argumenta Cosson (2011, p. 103):

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor.

A leitura literária na escola, em especial do poema, precisa ter objetivos e práticas pedagógicas bem definidos que não devem ser confundidos simplesmente com o ensinar um conteúdo sobre a literatura. Mas o que observamos e Pinheiro (2002) corrobora nossa percepção é que “o poema é considerado o gênero mais desprestigiado no fazer pedagógico da sala de aula”. (PINHEIRO, 2002, p.15).

No processo de escolarização, a escola privilegia aquilo que é mensurável, quantificável, produtivo. A leitura só pela leitura parece não ter utilidade na escola, de forma que facilmente o ensino da literatura passa ser o ensino sobre literatura, cabendo aos textos poéticos servir apenas como exemplificação sobre o conteúdo ensinando.

Pereira (2010) salienta que esse fazer pedagogizante da escola ocorre porque nossa educação, de um modo geral, tem se pautado pela visão utilitarista e pragmática das sociedades racionalistas, que concebem a arte, em virtude de sua natureza lúdica, como atividade improdutiva. Essa visão terminou por cristalizar os modos de ler poesia praticados na escola brasileira ao longo dos anos. E, assim, o texto poético se distancia de sua função primordial e acaba sendo relegado a segundo plano nas práticas escolares. Consciente dessa situação, Osakabe (2014, p. 49) faz a seguinte afirmação:

Ao contrário da visão mais tradicional, a poesia, como a arte em geral, não constitui o adorno e o supérfluo, ou o verniz do processo educacional. Ela ocupa um lugar central por sua própria constituição porque produz no leitor, como qualquer obra de arte, uma percepção nova e se constitui ela própria uma experiência sempre renovada, como se guardasse sempre o frescor de sua criação.

A escola poderia facilmente compreender a metáfora da dança em relação ao texto poético. Quando se dança, na maioria das vezes, não se pretende ir a lugar nenhum, apenas sentir o prazer do momento. Quando se caminha sempre se vai a algum lugar ou se pretende um objetivo com essa ação. A dança não. Dança-se pelo prazer de dançar. Assim também deve acontecer com o texto literário, em especial com a poesia. Ler apenas pelo prazer de ler. A partir daí, pode até perseguir outros objetivos, mas, que o primeiro, seja o prazer de ser conduzido pelos som e ritmo da cadência dos versos.

Terceiro ano

Nessa turma, as aulas eram ministradas na sexta-feira no horário da manhã, iniciando às 9h50 e terminando às 11h30. A turma era composta por 28 alunos. Nas oito aulas que observamos foram desenvolvidas as seguintes atividades: avaliação sobre o Simbolismo; aula teórica sobre o Pré-Modernismo, seminário sobre os principais autores pré-modernistas e aula teórica sobre as vanguardas europeias.

A aula escolhida para nossa análise explorou os principais autores pré-modernistas, em forma de seminário, já que envolvia atividade de leitura. Ocorreu dia 26 de maio.

Entramos na sala junto com a professora e, após a mesma pedir silêncio aos alunos que estavam dispersos e conversando, ela chamou a atenção deles para a nossa presença em sala, exigindo silêncio e educação. Sentamo-nos ao fundo da sala como já havíamos feito em aulas anteriores para que nossa presença interferisse o mínimo possível na condução das atividades.

Como já dito, o assunto que eles estavam estudando era o Pré-modernismo e a professora havia dividido a turma em equipes, na aula anterior, para a apresentação de seminários sobre os principais autores referentes àquele período.

A turma foi dividida em quatro equipes e cada uma ficou de abordar um autor: Lima Barreto, Monteiro Lobato, Euclides da Cunha e Augusto dos Anjos. No entanto, os alunos avisaram a professora que a equipe responsável pela apresentação de Euclides da Cunha estava desfalcada, porque havia chovido muito na noite anterior e alguns alunos, que moravam nos distritos, não tinham conseguido ir para a escola em decorrência do estado em

que as estradas ficaram por causa da chuva. A professora compreendeu a situação e autorizou a primeira equipe, que falaria sobre Lima Barreto, iniciar a apresentação.

A equipe era formada por 06 alunos. Alguns alunos instalaram o data show com a ajuda da professora e deram início à apresentação.

A primeira aluna falou sobre a biografia de Lima Barreto. Na realidade, o que ela fez foi ler, na tela projetada, alguns fatos sobre a vida do autor. Outra aluna leu o título das suas principais obras e o ano de lançamento de cada uma. Um aluno explicou que a equipe focou apenas nos contos e que iam apresentar dois deles: *A Nova Califórnia* e *Mis Edith e seu tio*, este último, em forma de peça teatral.

Na sequência, uma outra aluna fez um resumo do conto *A Nova Califórnia*, que trata do seguinte enredo: Um forasteiro, de nome Raimundo Flamel, chega à pacata cidade de Tubiacanga. Seu comportamento estranho começa a intrigar alguns moradores, mas logo se descobre que ele é um químico famoso, ganhando a admiração de todos. Um dia, Raimundo Flamel procura as pessoas mais importantes e respeitadas do lugar para que testemunhassem sua grande descoberta: A transformação de osso humano em ouro. Em seguida, ele sai da cidade misteriosamente. Após alguns dias, o segredo de Flamel é descoberto por todos os cidadãos tubiacanguenses que, aparentemente, não se importam muito com a descoberta. No entanto, todos estão planejando a mesma coisa: esperar chegar à noite, para ir ao cemitério em busca de reunir a maior quantidade possível de ossos para produzir ouro. Lá, começa uma verdadeira confusão com todos se engalfinhando enquanto escarafuncham as sepulturas em busca da preciosa mercadoria. O tumulto termina em baderna, agressão e mortes. O único a escapar do ridículo da situação é o bêbado Belmiro que se recusa a se envolver em algo tão mesquinho e desrespeitoso com os que já partiram dessa vida.

O resumo foi feito de maneira muito superficial, de forma que quem não conhecia o conto não deu para compreender totalmente o enredo.

Na sequência, os membros da equipe prepararam, de improviso, o que seria o cenário para a apresentação do conto *Mis Edith e Seu Tio*. Eles fizeram um pequeno recorte de um trecho do conto para encenar, em que apareciam alguns personagens, tendo como cenário uma sala com mesas e cadeiras, representando uma sala de pensão onde se passa a maior parte da história no conto. Antes de iniciar a encenação, uma aluna resumiu o enredo do conto de forma bastante expressiva com ajuda de outros colegas de equipes que a ajudaram a lembrar de detalhes relevantes para um melhor entendimento da história. A encenação durou poucos minutos, muitas vezes, não dando para ouvir o que alguns alunos falavam.

Após a apresentação, a professora pediu para a equipe comentar sobre o conto. Eles se concentraram em falar da xenofobia, ressaltando que esta ainda é uma questão muito atual e lembrando os episódios recentes de imigrantes africanos proibidos de entrar na Europa.

No entanto, no enredo do conto, o que predomina é o contrário disso, já que narra a chegada de um casal de inglês, que se apresentam como Tio e sobrinha, em uma modesta pensão na praia do Flamengo no Rio de Janeiro, e como isso altera a rotina dos demais hóspedes, por acharem, com poucas exceções, que os ingleses são pessoas superiores, educadas e refinadas. E, inclusive, aceitam mesmo serem tratados com certo desdém pelo casal, justificando essa atitude, pela superioridade física, intelectual e moral dos estrangeiros em relação a eles, os brasileiros. Na presença do casal, todos procuram se mostrar educados, falando baixo, quase sussurrando, e mostrando-se contidos e delicados. O destaque é para a criada, Angélica, que é negra, e diante da alvura e dos modos delicados da Miss Edith, começa a idolatrá-la quase como uma santa até descobrir, uma manhã, que na realidade, o casal não é tio e sobrinho e sim, amantes.

A professora deu por encerrada a discussão e convidou a equipe, cujo tema era Monteiro Lobato, para se apresentar.

A equipe era formada por 06 alunos. Eles também utilizaram o data show. Na tela projetada, uma aluna leu a biografia de Monteiro Lobato. A segunda aluna falou sobre sua obra destacando os principais títulos da Literatura infantil. Outra aluna falou sobre o Pré-modernismo. Na realidade, ela apenas leu os slides que estavam projetados no quadro. Na sequência, outra aluna iniciou a apresentação do livro a Aritmética de Emília, fazendo um resumo bem superficial do mesmo.

Um outro aluno falou da importância do livro para aprender Matemática sem traumas e o outro ressaltou que ele mesmo chegou a aprender alguns assuntos que tinha dificuldade, com a leitura do livro. Isso fez com que alguns alunos se interessassem pelo livro, perguntando onde poderia encontrá-lo, mas ficou claro que o interesse que os alunos demonstraram pelo livro era com o propósito de aprender Matemática e não propriamente pela Literatura.

Esse livro fala de uma viagem pelo país da Matemática tendo como guia o Visconde de Sabugosa. Ele vai explicando, com a ajuda de artistas que são os próprios números, vários conteúdos de Matemática, de forma lúdica e divertida. Entre os conteúdos ensinados, estão: Algarismos Arábicos, Algarismos Romanos, Sistema Monetário, Sinais Aritméticos, Tabuada, Frações, Mínimo Múltiplo comum, Operações com frações, números decimais.

A professora elogiou a apresentação, destacando que a literatura também pode falar sobre outras áreas – como é o caso da obra de Monteiro Lobato. E citou como exemplo, os livros *Emília no país da Gramática* e *Geografia de Dona Benta*.

Uma aluna da equipe responsável por apresentar o seminário sobre Augusto dos Anjos disse a professora que não tinham se preparado adequadamente e, por isso, não iriam se apresentar.

A professora falou que iria passar, posteriormente, outro trabalho para as duas equipes que não se apresentaram, pois a apresentação na aula seguinte não seria mais viável, já que ela iria introduzir um novo assunto.

Para ocupar o restante da aula, a professora pediu aos alunos que fizessem o exercício da página 32 do livro de Português. Esse exercício, conforme observamos, constava de sete questões, sendo três sobre o poema *Vandalismo* de Augusto dos Anjos e quatro, sobre um fragmento da obra *Triste Fim de Policarpo Quaresma* de Lima Barreto. Os alunos formaram duplas para a resolução da atividade proposta e só chamavam a professora quando ficavam em dúvida em relação a alguma questão. Nos minutos finais da aula, uma aluna começou a falar sobre a festa de formatura que eles já deviam estar organizando e a conversa se tornou generalizada com todos querendo opinar e falando ao mesmo tempo. Assim, terminou a aula, sem a professora corrigir o exercício.

Como se viu, pela situação didática empregada, o protagonismo da aula foi dos alunos, ou, pelo menos, deveria ser, se as quatro equipes tivessem se apresentado. As duas equipes que se apresentaram seguiram um roteiro mais ou menos igual na condução de suas apresentações: falaram da biografia do autor, das principais obras e depois focaram na explanação de uma obra, no caso da primeira equipe, dois contos do livro *Os Melhores Contos de Lima Barreto* e, a segunda equipe, um livro infantil de Monteiro Lobato. Essa segunda equipe também fez uma breve explanação sobre o contexto histórico e as principais características do Pré-modernismo.

No primeiro conto apresentado, *A Nova Califórnia* de Lima Barreto, não ficou esclarecido se toda a equipe leu o conto ou apenas a aluna que apresentou ou nem mesmo ela, já que o resumo foi apresentado de maneira muito superficial e os demais participantes não interferiram na sua explanação. Sabemos que resumos de obras pululam nas páginas da internet e, muitas vezes, são esses resumos que os alunos recorrem no lugar de lerem a obra completa. Não estamos afirmando que a aluna não leu o conto, mas apenas levantando um hipótese possível diante de sua apresentação.

O conto trata-se de uma sátira ao materialismo desenfreado e à hipocrisia social, através da ironia e do humor. No entanto, nenhum desses aspectos foram observados, nem pela aluna e nem pela professora, que não interferiu na apresentação do conto.

A estratégia de utilizar seminários como situação didática na tentativa de abranger o máximo de autores estudados em determinado estilo de época, é muito interessante e pode ser profícuo se seus objetivos forem muito bem definidos e não uma simples prática pedagógica só para avançar mais um conteúdo sobre literatura.

Na apresentação do segundo conto, *Miss Edith e seu tio* em forma de esquete teatral, já observamos um envolvimento maior dos alunos, talvez, motivados pela encenação que se propuseram fazer de parte do conto. A aluna que apresentou o enredo, o fez de forma bastante detalhada e outros participantes da equipe complementaram com algumas observações.

A encenação em si deixou a desejar, mas valeu a pena pela forma criativa que eles encontraram para incrementar a apresentação do conto.

Nesse caso, cremos, sim, que, realmente, houve uma leitura mais atenta do conto. No entanto, na hora de comentar sobre o mesmo, os alunos destacaram apenas que o conto tinha como tema a xenofobia e a partir daí iniciou-se uma discussão sobre esse tema.

Entendemos que se fosse para enveredar por esse aspecto do conto, a discussão seria sobre o complexo de inferioridade do brasileiro e não sobre a xenofobia, já que, no conto, os imigrantes são considerados superiores e refinados pelos brasileiros, com exceção de um personagem que discorda dos demais.

Ficou-nos a incômoda impressão de que nem no nível literal o conto foi apreendido no seu significado geral, ou, em outras palavras, predominou um modo de leitura funcional e, mesmo nesse modo, não houve uma leitura produtiva do texto.

Já a segunda equipe, pelo próprio livro escolhido, *A Arimética de Emília*, teve dificuldade de fazer uma explanação mais abrangente do livro, sob o risco de transformar a aula de literatura em aula de Matemática, considerando que, no citado livro, a ideia central é o ensino de alguns conteúdos dessa disciplina de forma criativa. Mas nem esse aspecto criativo foi explorado na apresentação do seminário.

O livro de Lobato em si é considerado uma obra de forte teor pedagogizante, sendo essa uma crítica que especialistas da área fazem à sua produção literária. No caso do seminário, apenas esse aspecto foi aventado em detrimento de uma leitura literária. Mas, mesmo com esse objetivo didatizante, trata-se de um texto literário destinado ao público infantil, caracterizado por uma série de recursos próprios desse tipo de texto: linguagem criativa fortemente marcada pela oralidade, presença de elementos mágicos, recorrência à

fantasia, entre outros. Sendo assim, concordamos com Evangelista (2001, p. 05) quando afirma:

Não estamos negando que haja, nos textos literários, possibilidades para as mais diferentes abordagens – funcionais, informativas, éticas -, tanto que elas continuam sendo levadas em consideração. O que se lamenta é quando essa dimensão da experiência estética é completamente ignorada, em um texto que tem também características literárias.

Outro aspecto que vale a pena ressaltar é que parte da obra de Lobato é destinada ao público adulto, como os livros de contos *Urupês*, *Cidades Mortas* e *Negrinha*. No entanto, a obra escolhida para apresentação, pela equipe, é uma obra da literatura infantil. Já abordamos essa questão na análise da aula do primeiro ano B, mas vale a pena retomar porque pode ser um indicativo do tipo de leitura que os alunos preferem, seja pela linguagem mais acessível, pelo volume de páginas ou ainda pela facilidade de compreensão.

Aqui se faz pertinente retomarmos mais uma vez a questão da leitura na perspectiva **do que** se escolhe e **do para quem** se escolhe. Claro que não devemos esquecer que a própria organização dos tempos escolares impede uma leitura efetiva em sala de aula, restando ao professor indicar leituras a serem realizadas fora do ambiente escolar e, para aferir se o aluno realmente leu, organiza os chamados “seminários de literatura”, que, muitas vezes, não têm um objetivo claro, a não ser constatar se o aluno realmente leu. Então, esse **para quem** determina o **modo de ler** e o tipo de leitura proposto, que, nas aulas observadas, assumiram um caráter utilitarista, esvaziando o texto literário de seu real significado, aproximando-se do modelo autônomo de Letramento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final do trabalho, esperando ter encontrado as respostas a que nos propusemos responder, mas, ao mesmo tempo, com mais algumas perguntas e muitas inquietações.

Partimos do seguinte questionamento: quais as possibilidades de a escola assegurar ou garantir uma ampliação das condições que definem o Letramento Literário, apesar dos limites impostos pelo processo de escolarização? Antes, porém, de tentarmos responder essa pergunta, precisamos esclarecer outra questão: quais são essas condições?

Creemos que esta resposta está intrinsicamente ligada ao mote que delineou o nosso estudo: o **para que ler** e, conseqüentemente, **os modos de ler** que definem o tipo de leitura e os modelos de Letramento Literário daí resultante. Mas, nossa preocupação era aliar teoria e prática e averiguar esses limites e essas possibilidades no cotidiano escolar.

Para isso, desmembramos a fase da pesquisa de campo em duas facetas: **os modos de ler literatura em contexto extracurricular** e **os modos de ler literatura em sala de aula**. Essas facetas constituem nossos objetivos específicos e serviram de patamares para chegarmos a nossa questão central, cuja análise e discussão apresentamos no capítulo cinco, mas serão retomadas aqui à guisa de conclusão.

Iniciemos pelos modos de ler literatura em contexto extracurricular, que correspondem às ações promovidas pelo Projeto Mergulhando na leitura e na escrita.

Como já demonstrado, os três eventos de Letramento Literário que descrevemos, o evento sobre o repente (3º ano A), o evento Cordel na Feira (2º ano “A”) e a apresentação teatral (1º ano “B”), foram marcados pela leitura enquanto prática social. Mesmo com o objetivo de fazer os alunos aprenderem ou ampliarem seus conhecimentos sobre essas expressões literárias e culturais, pelo modo como foi realizada a leitura, o que predominou foi a fruição e o prazer estético, além de priorizar o encontro do leitor com o texto, mesmo o texto não estando presente na sua configuração escrita.

Mesmo o evento que foi realizado na escola, a apresentação do repentista, a prática de letramento que se configurou foi diferente do que comumente encontramos em sala de aula, que chamamos de letramento escolarizado, aquele em que está subjacente à escolarização da leitura literária e que se caracteriza pela predominância da funcionalidade e, muitas vezes, o alijamento da experiência estética. Durante a palestra, os alunos aprenderam sobre o surgimento e evolução do gênero repente, as modalidades, os tipos de métricas, os tipos de

ritmo e, ainda assim, predominou a leitura de entretenimento e a leitura literária, pelo momento de lazer que proporcionou e a satisfação emocional que gerou e pela focalização no estético.

Quanto ao evento com o cordel, mesmo, coincidentemente, abordando o tema da linguagem e da leitura, não teve um caráter funcional, ou, pelo menos, não foi esse seu objetivo principal. Os temas abordados poderiam, muito bem, constituir o conteúdo de uma aula de Língua Portuguesa. No entanto, o modo de ler, de forma poética, caracterizou a leitura literária, sem deixar de ter sua funcionalidade.

A apresentação da peça teatral, como já visto, para os alunos envolvidos no espetáculo, se constituiu de várias etapas, desde a pesquisa sobre o gênero teatro, passando por entrevistas com diretores de teatro, a leitura da obra, conhecimentos elementares sobre a montagem da peça e, finalmente, a apresentação do espetáculo. Podemos dizer, portanto, que foi aliado o conhecimento ao prazer e ao entretenimento, estando contemplado, portanto, os três tipos de leitura.

Após análise desses três eventos de Letramento Literário extracurricular pudemos concluir que predominou o modelo ideológico de Letramento, já que, dentre os elementos apresentados como dicotômicos, **utilidade/gratuidade**, **univocidade/plurivocidade**, **objetividade/subjetividade**, prevaleceram claramente os segundos elementos do binômio, ou seja, a **gratuidade**, a **plurivocidade** e a **subjetividade** do texto, ou, em outras palavras, foram atividades que se aproximaram das práticas sociais de leitura que acontecem fora da escola, respeitando e valorizando o contexto cultural imediato dos alunos.

Além disso, língua oral e escrita estiveram profundamente imbricadas, integrando-se e dialogando entre si e ajudando a construir mutuamente os sentidos do texto, já que nesse modelo o que importa não é a materialidade do texto escrito, mas como as pessoas os usam e o que elas fazem com eles em diferentes contextos sociais e culturais.

Quanto aos modos de ler literatura em sala de aula, já vimos que, de acordo com Soares (2003), o processo de escolarização é inevitável, já que o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, disciplinas, programas e metodologias, tudo isso em um *espaço* de ensino e em um *tempo* de aprendizagem.

Como visto também, os programas de Literatura são muito extensos e precisam ser estudados durante *esse tempo* de aprendizagem, no caso, o ano letivo, em apenas duas aulas semanais. Esses programas curriculares seguem uma concepção historiográfica da Literatura

que visa abranger todos os estilos literários, desde a idade média até os tempos atuais da Literatura Portuguesa, da Brasileira e as literaturas africanas de expressão portuguesa.

Esse modelo de ensino exerce uma verdadeira camisa-de-força na prática pedagógica do professor que se vê obrigado a fazer escolhas sobre o que realmente focar nas aulas de Literatura: o conteúdo sobre Literatura ou a leitura literária. Infelizmente, de acordo com o que observamos, a primeira opção termina sendo a escolhida em detrimento da essência mesmo da arte literária, que é o contato efetivo com o texto e que constitui o cerne do que se entende por Letramento Literário.

Das oito horas/aulas a que assistimos, em cada turma, o que equivale a 24 horas/aula, só oito horas foram destinadas à leitura ou a demonstração de que a leitura havia sido realizada, através do seminário, como foi o caso do 3º ano “A”.

Mas, mesmo nessas aulas em que a leitura esteve presente, de uma forma ou de outra, o que prevaleceu foi um tipo de leitura funcional, em que não se privilegiou o potencial estético do texto.

Naturalmente, que nossa pesquisa não é quantitativa, logo, não podemos utilizar esse dado como um demonstrativo do que acontece nas aulas de Literatura, no geral, mas, de qualquer forma, chama a atenção e reforça o que outras pesquisas (LEAHY-DIOS, 2000; OLIVEIRA, 2013; BARROS, 2014) já demonstraram: o fato de se dedicar mais tempo ao ensino sobre Literatura do que ler literatura. Não que seja exatamente uma novidade, pois, como já vimos, o processo de escolarização limita uma ação pedagógica mais eficaz do professor em se tratando de desenvolver a leitura literária em sala de aula e a prova é que estamos buscando justamente entender esses limites e buscando possibilidades para superá-los.

Outro fator que nos chamou a atenção foi a qualidade do que os alunos estão lendo e com que finalidade. Vimos que, pelo menos, em duas situações diferentes (primeiro ano “B” e terceiro ano “A”) foram utilizados textos da literatura infantil, ou seja, uma leitura facilitada, simplificada, não condizente com a leitura prevista para adolescentes cursando o ensino médio. Poderíamos entrar em uma outra discussão, que seria a imposição da literatura canônica *versus* os estudos culturais ou ainda a pertinência ou não da chamada subliteratura ou literatura de massa. Mas não é de nosso interesse esse tipo de discussão. O que estamos discutindo é que, seja qual for o tipo de leitura escolhida, que atenda aos interesses do leitor ou provoque novos interesses ou, ainda, de acordo com a Estética da Recepção, que amplie o horizonte de expectativa do leitor.

Do ponto de vista cognitivo, Piaget (1973) defende que existem as “idades de leitura” de acordo com as habilidades de cada fase do desenvolvimento. Sendo assim, o natural é que as leituras se tornem cada vez mais complexas à medida que a criança vai amadurecendo e ganhando novas habilidades, que vão desde a aquisição de conceitos de espaço, tempo e causa, bem como da capacidade de classificar e ordenar dados até atingir o estágio que o autor chama de operações intelectuais abstratas, da gradação da personalidade e da gradativa inserção efetiva e intelectual no mundo dos adultos, o que implica na capacidade de interpretar o texto e se posicionar diante dela organizando suas referências éticas e morais.

Logo, a escola deve propiciar uma leitura em que o aluno precise engajar-se de alguma forma no processo de descoberta que ela demanda para gerar entretenimento e, por outro lado, que os introduza na apreciação estética, ou seja, capaz de propiciar uma experiência literária. Segundo Cosson (2009), isso só é possível quando o aluno constrói o sentido do texto, através da leitura que se faz do texto, do contexto e do intertexto. Se a leitura não propicia essa descoberta por ser “fácil” demais ou, por outro lado, por ser complexa demais, pode ficar apenas no que Paulino (1997) chama de uma *quase leitura* que não contribui para o Letramento Literário do aluno. Portanto, cabe à escola oferecer ao aluno uma leitura com potencial ao mesmo tempo de entreter e de propiciar uma experiência literária, levando em consideração a faixa etária de seus alunos e o objetivo da leitura.

Vimos que o que define o **modo de ler** é o **para que ler**. Um texto pode até ser literário, se a sua leitura não respeitar as especificidades desse tipo de texto, ela não será literária. Nas situações didáticas que descrevemos anteriormente, todos os textos eram literários (os contos do livro *Historinhas Pescadas*, o poema *Mais Luz* de Antero de Quental, assim como os contos de Lima Barreto e o livro de Monteiro Lobato), no entanto, as procedimentos de leitura aproximaram-se de uma leitura funcional, cujo objetivo era demonstrar que leu, ao recontar oralmente o enredo ou responder as perguntas sobre o poema. Também observamos que a leitura não favoreceu a formação da subjetividade nem uma postura mais reflexiva ou crítica sobre o texto, dando-nos a impressão de que a leitura foi mais literal do que literária, já que aspectos como a polissemia do texto e suas nuances não foram observadas. Logo, o que predominou foi o caráter **utilitaristas** da leitura, assim como a **objetividade** e a **univocidade**, ou seja, o que caracteriza o modelo autônomo de Letramento Literário. Esse modelo se baseia na premissa de que a soma de conhecimento sobre literatura é o que interessa, não a experiência literária.

Sabemos que não se pode sonegar ao aluno as informações sobre a literatura, nem sua metalinguagem própria, nem tampouco descartar as abordagens das obras e dos autores do

cânone. O que propomos é alterar o foco da leitura, colocando em primeiro lugar a leitura literária do texto e não a sua funcionalidade, ou em outras palavras, colocar a teoria do texto ou as características dos estilos de época a serviço do texto literário e não o contrário.

Como vimos, nas atividades promovidas pelo Projeto Mergulhando na Leitura e na Escrita, prevaleceu um tipo de leitura que priorizou o entretenimento e o prazer estético, mas, ao mesmo tempo, aliou conhecimento e funcionalidade à leitura literária, ou seja, o Projeto não operou nenhum milagre, apenas situou a literatura no lugar que é da própria literatura: o da experiência singular, da descoberta, do jogo estético. A escola, por sua vez, também não fez nada de extraordinário, apenas disponibilizou espaços, tempo e oportunidades para que a leitura literária acontecesse de modo a ultrapassar o contexto de artificialidade e de funcionalidade próprios do ambiente escolar, aproximando-a das práticas sociais de leitura que acontecem fora da escola.

Sugerimos que para ampliar ainda mais essas condições, a escola deve se apropriar dessa experiência de Letramento Literário extracurricular e empregar em suas salas de aula em substituição às práticas prescritivas que caracterizam o espaço escolar, transformando a possibilidade teórica em realidade prática., como ficou evidenciado no Projeto.

Esse deve, pois, ser o caminho a ser trilhado, ou, dizendo de outra forma, essa é uma possibilidade, entre muitas outras que devem existir, para a escola pensar efetivamente em um ensino voltado para o Letramento Literário.

Ao concluirmos essa pesquisa, cremos que os resultados são relevantes pelas reflexões suscitadas sobre o processo de escolarização e Letramento Literário e pela visibilidade dada ao *Projeto Mergulhando na Leitura e na Escrita*, o qual pode ser replicado em diferentes contextos, inclusive e principalmente, nas aulas de Literatura. Sendo assim, é mais uma contribuição para a área da Linguística Aplicada, uma vez que mostramos um caminho possível, a partir das ações do referido Projeto e que pode ser um aporte para e efetiva melhoria das práticas de letramento literário em espaço escolar, além de abrir novas possibilidades de investigação sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli e SILVA, Maria Helena F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 61-69, fev./jul. 1992.
- AMARAL, Emília *et al.* **Língua portuguesa**. Vol. 1. Coleção novas palavras. 3. ed. São Paulo: FTD, 2016a.
- AMARAL, Emília *et al.* **Língua portuguesa**. Vol. 2. Coleção novas palavras. 3. ed. São Paulo: FTD, 2016b.
- AMARAL, Emília *et al.* **Língua portuguesa**. Vol. 3. Coleção novas palavras. 3. ed. São Paulo: FTD, 2016c.
- ANDRADE, Juliana Carli Moreira de. **O letramento literário em uma comunidade rural do Pontal do Paranapanema**. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BARROS, Deusa Castro. **Um estudo teórico-prático das ações de letramento literário em contextos escolar e extraescolar**. 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- BARTON, David; HAMILTON; Mary e IVANIC, Roz (org.). **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres: Routledge, 2000.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies: reading and writing in one community**. London/New York: Routledge, 1998.
- BERADÊRO. Intérprete: Chico César. *In: Aos vivos*. Intérprete: Chico César. São Paulo: Velas, 1995. 1 Cd, faixa 1.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari Knopp. Notas de campo. *In: BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. p.150-75.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares do Ensino Médio - OCEM**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.
- BRINCANDO com a vida. Intérprete: Belchior. *In: Todos os sentidos*. Intérprete: Belchior. Rio de Janeiro: Wea, 1978 . 1 Lp, faixa 3.

BUZEN, Clécio. Prefácio. *In*: STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

CÂNDIDO, Antonio. O direito à Literatura. *In*: CÂNDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: um conceito em (des)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.6, n. 2, p. 15-30, jul./dez. 2009.

COLASANTI, Marina. Para que ninguém a quisesse. *In*: **Contos de amor rasgados**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

CORRÊA, Hércules T. Adolescentes leitores: eles ainda existem. *In*: PAIVA, Aparecida *et al* (org.). **Literatura e letramento**: espaços suporte e interfaces – o jogo do livro. São Paulo: Autêntica, 2005. p. 51-74.

COSSON, Rildo. A seleção de textos literários em três modos de ler. *In*: MACHADO, Zélia Maria Versiani *et al*. **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2011.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramentos literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina; ROSSING, Tânia (org.). **Escola e literatura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a formação do leitor cosmopolita. *In*: PAIVA, Aparecida *et al*. **Leituras literárias**: discursos transitivos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

EUZÉBIO, Michelle Donizeth e CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Usos sociais da escrita: um estudo sobre práticas e eventos de letramento na vivência de professoras alfabetizadoras. **Linguagem e (dis)curso**. 2013, vol.13, n.1, p.13-34. Disponível em : < <http://dx.doi.org/10.1590/S1518-76322013000100002>. Acesso em: 02 mai. 2018.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

EVANGELISTA, Aracy Martins. **Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola**. Disponível em www.anpede.org.br/reunioes/24/T008587950265.doc, 2001. Acesso em: 02 mai. 2016.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de *desaprendizagem*: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FALABELA, Cida. Teatro e literatura: encontros e possibilidades. *In*: PAIVA, Aparecida *et al* (org.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FIDELIS, Ana Cláudia. **Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da literatura**. 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses**. 2. ed. Falmer: London, 2008.

GOODY, Jack. **The domestication of the savage mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. *In*: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (org.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

HEATH, Shiley Brice. **Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Disponível em: <www.censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Censo 2013. Disponível em: <www.censo2014.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de informações, pesquisas e estatísticas educacionais**. 2014. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 17 dez. 2017.

KENNY, W. Robert. e GROTELUESCHEN, Arden. D. Making the case for case study. *In*: *Ocasional Paper*, Illinois University Press, 1980

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2012. p. 15-63.

LACERDA, Josenir; DALINHA, Catunda. **Viva a leitura**. Crato: Projeto Sesc Cordel, 2017.

LACERDA, Josenir. **O linguajar cearense**. Crato: Projeto Sesc Cordel, 2016.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies**. New York: Open University Press, 2011.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. Rio de Janeiro: EDUFF, 2000.

LEININGER, Madeleine. **Qualitative research methods in Nursing**. Orlando: Grune & Stratton, 1995.

MACHADO, Zélia Maria Versiani *et al* (org.) **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289-300, mai./ago. 2004.

MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia. Leituras literárias. *In*: PAIVA, Aparecida *et al*. **Leituras literárias: discursos transitivos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MATOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In*: MATOS, Carmem L. G. de e CASTRO, Paula A. de. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Historinhas pescadas**. Coleção Biblioteca em Minha Casa. São Paulo: Moderna, 2001.

MIRANDA, Neusa Salim. As escolhas do vestibular: do cânon à periferia. *In*: MACHADO, Zélia Maria Versiani *et al* (org.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MOITA LOPES, Luis Paulo (org.). Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luis Paulo. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MUGE, Ernane. **Ensino médio e educação literária: proposta para a formação do leitor**. 2011. 187 f. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2011.

OLIVEIRA, Antonia Sergiana Tavares. **Ensino de literatura: um questionamento necessário sobre a leitura literária no ensino médio**. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2013.

OSAKABE, Haqira. Poesia e indiferença. *In* PAIVA, Aparecida *et al*. **Leituras literárias: discursos transitivos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PAIVA, Aparecida *et al* (org.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIVA, Aparecida *et al* (org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. *In*: PAIVA, Aparecida *et al*. **Leituras literárias: discursos transitivos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. No silêncio do quarto ou no burburinho da escola. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 16, p. 31-38, jul./ago. 1997.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Letramento literário por vielas e alamedas. **Revista da Faced**, Salvador, v. 2, n. 5, p.117-126, 2001.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Formação de leitores: a questão dos cânones. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, v. 17, n. 1, p.47-62, 2004.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Livros, críticos, leitores: trânsito de uma ética. *In*: PAIVA, Aparecida *et al* (org.). **Literatura e letramento**: espaços, suporte e interfaces – o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 13-20.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Algumas especificidades da leitura literária. *In*: PAIVA, Aparecida *et al* (org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PAULINO, Graça. Diversidade de narrativas. *In*: PAIVA, Aparecida *et al*. **No fim do século: a diversidade** – o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 37-48.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, Maria Antonieta. Jogos de linguagem, redes de sentido: leituras literárias. *In*: PAIVA, Aparecida *et al* (org.). **Literatura**: saberes em movimento. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 55-70.

PEREIRA, Jaquelânia A. **De versos (e) acordes: o encanto do verbo em Cecília Meireles**. 2010. 350 f. Tese (Doutorado em Literatura). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

PICCOLI, Luciana. **Prática pedagógica nos processos de alfabetização e letramento** – análises a partir dos campos da Sociologia e da Linguagem. 2009. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PINHEIRO, Helder. **Poesia na sala de aula**. João Pessoa: Idéia, 2002.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. Trad. Antonio Negrini. São Paulo, Summus, 1982

ROJO, Roxane. Letramento escolar: construção de saberes ou maneiras de impor o saber? *In*: CONFERENCE FOR SÓCIO-CULTURAL RESEARCH. SIMPÓSIO CULTURA DA ESCRITA E PRÁTICAS ESCOLARES DE LETRAMENTO, 2000, Campinas. **Caderno de Resumos...** Campinas: UNICAMP, 2000.

ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros de discurso? *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 51-74.

ROSA, Guimarães João. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

ROSA, C. M. Letramento Literário. **Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, Brasil, SP, v. 1, n. 11, p. 188-195, set. 2011. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?**. Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 2004.

SCRIBNER, Silvy; COLE, Michael. **The psychology of literacy**. Massachusetts: Harvard University Press, 1981.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1995.

SIGNORINI, Inês *et al* (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2000.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. O jogo das escolhas. *In*: MACHADO, Zélia Maria Versiani *et al* (org.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. *In*: PAIVA, Aparecida *et al*. **Leituras literárias: discursos transitivos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984

STREET, Brian. Introdução: the new literacy studies. *In*: STREET, Brian. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução de Marcos Bagno. **Filologia linguística portuguesa**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 465-488, ago./dez. 2016.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

TANNEN, Débora. **The oral/ literate continuum in discourse**. Oxford: Brasil Blackwell, 1982.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. *In*: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (org.). **Letramento e formação do professor** – práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

WALTY, Ivete Lara C. Literatura e escola: anti-lições. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P.49-58.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZILBERMAN, Regina. Letramento Literário: não ao texto, sim ao livro. *In*: PAIVA, Aparecida *et al* (org.). **Literatura e letramento: espaços, suporte e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE -

Seu filho ou dependente está sendo convidado a participar da Pesquisa **Letramento literário e escolarização: limites e possibilidades**, que estou desenvolvendo na Escola de Ensino Médio Estado da Bahia. Meu nome é **Antonia Sergiana Tavares de Oliveira Apolinário**, sou professora da URCA – Universidade Regional do Cariri e aluna de Doutorado em Linguística (Ciências da Linguagem) na UFC – Universidade Federal do Ceará em parceria com a URCA.

Essa pesquisa objetiva mostrar a possibilidade da escola envolver os alunos em leituras literárias significativas, e assim, promover o que nós chamamos de Letramento Literário. Para isso acompanharei as ações promovidas pelo *Projeto Mergulhando na Leitura e na Escrita*, desenvolvido pela escola, assim como algumas aulas de Literatura, para, a partir dessas observações, compreender melhor a relação entre escolarização e letramento.

A participação de seu filho ou dependente na pesquisa consistirá em consentir ser observado, filmado e fotografado durante as atividades do Projeto Mergulhando na Leitura e na Escrita e durante 08 aulas de literatura.

Ressalto que durante a pesquisa, minimizarei ao máximo qualquer prejuízo que venha incidir sobre a aprendizagem e aproveitamento de seu filho ou dependente em sala de aula, assim como qualquer desconforto ou constrangimento que venha a surgir. Garanto que todas as informações obtidas serão sigilosas a fim de assegurar a privacidade dele. Esclareço que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira por esta participação, havendo liberdade de recusar a participar ou reiterar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalização ou prejuízo para ele. Esclareço ainda que os dados serão utilizados especificamente para os propósitos dessa pesquisa e que você poderá pedir esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar que será devidamente esclarecido.

Participando dessa pesquisa, seu filho ou dependente, terá a possibilidade de refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem na área de literatura e na sua formação como leitor literário e ainda estará contribuindo com um estudo que trará benefícios para a área da educação, em especial com os profissionais envolvidos com a leitura literária.

Se desejar obter mais informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa, você poderá entrar em contato comigo pelo telefone ou whatsapp (88) 99915-9624 ou com o comitê de ética da Universidade Regional do cariri – URCA, pelo telefone (88) 3102-1291.

No caso de aceitar que seu filho ou dependente faça parte da pesquisa, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra fica comigo, enquanto pesquisadora responsável.

Declaração de Consentimento

Eu, _____, declaro que li e concordo com o presente termo, por isso autorizo meu filho ou dependente a participar da pesquisa proposta. Autorizo a divulgação das informações por ele fornecidas, inclusive sua imagem, em congressos e/ou publicações científicas, desde que mantenha completo sigilo sobre sua identidade.

Pai ou responsável

Pesquisador responsável

Crato – CE, _____ / _____ / _____

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE**

Você, estudante da Escola Estado da Bahia, está sendo convidado a participar da Pesquisa **Letramento literário e escolarização: limites e possibilidades**, que estou desenvolvendo na sua escola. Meu nome é **Antonia Sergiana Tavares de Oliveira Apolinário**, sou professora da URCA – Universidade Regional do Cariri e aluna de Doutorado em Linguística na UFC – Universidade Federal do Ceará em parceria com a URCA.

Essa pesquisa objetiva mostrar a possibilidade da escola envolver os alunos em leituras literárias significativas, e assim, promover o que chamamos de Letramento Literário. Para isso acompanharei as ações promovidas pelo *Projeto Mergulhando na Leitura e na Escrita*, assim como algumas aulas de Literatura, para, a partir dessas observações, compreender melhor a relação entre escolarização e letramento.

Sua participação na pesquisa consistirá em consentir ser observado, filmado e fotografado durante as atividades do Projeto Mergulhando na Leitura e na Escrita e durante 08 aulas de literatura.

Ressalto que durante a pesquisa, minimizarei ao máximo qualquer prejuízo que venha incidir sobre sua aprendizagem e seu aproveitamento em sala de aula, assim como qualquer desconforto ou constrangimento que venha a surgir. Garanto que todas as informações obtidas serão sigilosas a fim de assegurar a sua privacidade e esclareço que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira por sua participação, havendo liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalização ou prejuízo para você. Esclareço ainda que seus dados serão utilizados especificamente para os propósitos dessa pesquisa e que você poderá pedir esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar que será devidamente esclarecido.

Com a sua participação, você terá a possibilidade de refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem na área de literatura e na sua formação como leitor literário e ainda estará contribuindo com um estudo que trará benefícios para a área da educação, em especial com os profissionais envolvidos com a leitura literária.

Se desejar obter mais informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa, poderá entrar em contato comigo pelo telefone ou whatsapp (88) 99915-9624 ou consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Regional do Cariri, localizado à Rua Coronel Antonio Luiz, 1161, Crato- CE, telefone 3102-1291.

No caso de aceitar fazer parte da pesquisa, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra fica comigo, enquanto pesquisadora responsável.

Declaração de Assentimento

Eu, _____, declaro que li este termo de assentimento e concordo em participar da pesquisa proposta. Autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas, inclusive de minha imagem, em congressos e/ou publicações científicas, desde que mantenha completo sigilo sobre minha identidade.

Participante

Pesquisador responsável

Crato – CE, _____ / _____ / _____

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – (Professor)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – (Professor)

Você, professor de Português e Literatura da Escola de Ensino Médio Estado da Bahia, está sendo convidado a participar da Pesquisa **Letramento literário e escolarização: limites e possibilidades**, que estou desenvolvendo na referida escola. Meu nome é **Antonia Sergiana Tavares de Oliveira Apolinário**, sou professora da URCA – Universidade Regional do Cariri e aluna de Doutorado em Linguística na UFC – Universidade Federal do Ceará em parceria com a URCA.

Essa pesquisa objetiva mostrar a possibilidade da escola envolver os alunos em leituras literárias significativas, e assim, promover o que chamamos de Letramento Literário. Para isso acompanharei as ações promovidas pelo *Projeto Mergulhando na Leitura e na Escrita*, assim como algumas aulas de Literatura, para, a partir dessas observações, compreender melhor a relação entre escolarização e letramento.

Sua participação na pesquisa consistirá em consentir ser observado, filmado e fotografado durante as atividades do *Projeto Mergulhando na Leitura e na Escrita* e durante 08 aulas de literatura.

Ressalto que durante a pesquisa, minimizarei ao máximo qualquer prejuízo que venha incidir sobre a aprendizagem e o aproveitamento de seus alunos, assim como qualquer desconforto ou constrangimento que venha a surgir. Garanto que todas as informações obtidas serão sigilosas a fim de assegurar a sua privacidade e esclareço que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira por sua participação, havendo liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalização ou prejuízo para você. Esclareço ainda que seus dados serão utilizados especificamente para os propósitos dessa pesquisa e que você poderá pedir esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar que será devidamente esclarecido.

Com a sua participação, você terá a possibilidade de refletir sobre sua prática pedagógica e ainda contribuir com um estudo que trará benefícios para a área da educação, em especial com os profissionais envolvidos com a leitura literária.

Se desejar obter mais informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa, poderá entrar em contato comigo pelo telefone ou whatsapp (88) 99915-9624 ou consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Regional do Cariri, localizado à Rua Coronel Antonio Luiz, 1161, Crato- CE, telefone 3102-1291.

No caso de aceitar fazer parte da pesquisa, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra fica comigo, enquanto pesquisadora responsável.

Declaração de Consentimento

Eu, _____, declaro que li este termo de consentimento e concordo em participar da pesquisa proposta. Autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas, inclusive de minha imagem, em congressos e/ou publicações científicas, desde que mantenha completo sigilo sobre minha identidade.

Participante

Pesquisador responsável

Crato – CE, _____ / _____ / _____

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA

CARTA DE ANUÊNCIA



Estado do Ceará
Secretaria de Educação
EEMTI Estado da Bahia – Tel. (88) 3102-1265
E-mail: estdabahia@escola.ce.gov.br

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que autorizamos a pesquisadora **Antonia Sergiana Tavares de Oliveira Apolinário**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **Letramento Literário e escolarização - limites e possibilidades**, cujo objetivo é verificar os processos de escolarização da leitura literária e suas possibilidades de assegurar ou garantir uma ampliação das condições que definem o Letramento Literário, nesta Instituição de Ensino.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a pesquisadora a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Crato (CE), 03 / 09 / 2018.

Francisco Anacleto de Lima

Francisco Anacleto de Lima
Diretor Geral
EEMTI Estado da Bahia
D.O. 15/06/18

07.954.514/0618-50

EEFM Estado da Bahia
Av. José Pinheiro Esmeraldo S/N
Pinto Madeira - CEP: 63.101-080
CRATO - CE

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**UNIVERSIDADE REGIONAL DO
CARIRI - URCA****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: LETRAMENTO LITERÁRIO E ESCOLARIZAÇÃO - LIMITES E POSSIBILIDADES

Pesquisador: ANTONIA SERGIANA TAVARES DE OLIVEIRA APOLINÁRIO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 98509218.0.0000.5055

Instituição Proponente: Universidade Regional do Cariri - URCA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.045.745

Apresentação do Projeto:

Nosso estudo visa pesquisar práticas de letramentos em âmbito escolar e propor uma discussão sobre escolarização e Letramento Literário, com o objetivo verificar as possibilidades de a escola assegurar ou garantir uma ampliação das condições que definem o Letramento Literário. Com esse propósito, iremos investigar práticas de Letramentos Literário em aulas de Literatura e em eventos promovidos pelo Projeto Mergulhando na Leitura e na Escrita, desenvolvido pela Escola de Ensino Médio Estado da Bahia, situada no município de Crato (CE). Considerando a natureza sociocultural do letramento e os objetivos a que nos propomos, esta pesquisa é descritiva e será implementada a partir de uma perspectiva qualitativa, de abordagem etnográfica, mais precisamente, o estudo de caso etnográfico. Os participantes da pesquisa serão os alunos da turma do 1º ano “B”, do 2º ano “A” e do 3º ano “A” da escola já referida. Também participarão da pesquisa, os professores de Literatura das turmas acima referidas, assim como a coordenadora do Projeto Mergulhando na leitura e na Escrita. Como técnicas de pesquisas para a coleta de dados empregaremos: a observação participante, a entrevista e o questionário. Observação - Esse instrumento de pesquisa será utilizado com o objetivo de acompanhar

os eventos promovidos pelo Projeto Mergulhando na Leitura e na Escrita e registrar as práticas de Letramento Literário que subjaz a esses eventos assim como nas aulas de literaturas das turmas selecionadas. Os registros serão feitos através de vídeos, fotos e de anotações em diários de campos. Na sequência, serão realizadas as transcrições com a ajuda das notas do diário de campo. Entrevista - Utilizaremos a entrevista mediante um roteiro de perguntas semiestruturadas com o objetivo de ampliar os dados sobre a eficácia das práticas de Letramento Literário. Serão realizadas oralmente, apenas seguindo um roteiro pré-estruturado. Serão entrevistados dois alunos de cada turma selecionada, assim como os professores de Literatura das respectivas turmas e a coordenadora do Projeto mergulhando na Leitura e na Escrita. As entrevistas serão gravadas em áudio, individualmente e, posteriormente, esses dados serão transcritos, excetuando alguma parte irrelevante para a pesquisa. Questionário - Mesmo sendo uma pesquisa qualitativa, pretendemos utilizar também questionários, principalmente com o objetivo de observar algumas variáveis como a percepção da literatura e das práticas de Letramento Literário promovidas pela escola. Será aplicado a todos os alunos das turmas selecionadas. Ao final da pesquisa de campo, passaremos à análise dos dados luz das teorias, do estabelecimento das categorias e dos pressupostos metodológicos que amparam esta pesquisa, o que nos permitirá desenvolver discussões acerca das questões que nos instigaram a desenvolver esse estudo. Diante destas reflexões, será possível elaborarmos uma sistematização geral do trabalho com o intuito de iniciarmos a escrita da versão final de nossa tese.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Verificar as possibilidades de a escola assegurar ou garantir uma ampliação das condições que definem o Letramento Literário.

Objetivo Secundário:

- Analisar os modos de ler literatura em contexto extracurricular e o modelo de letramento literário predominante em tais eventos a partir das dicotomias utilidade/gratuidade, univocidade/plurivocidade, objetividade/subjetividade;
- Analisar os modos de ler literatura em sala de aula e o modelo de letramento literário que se institui a partir desses modos;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Constrangimento por sentir-se observado;

Desconforto durante as gravações de áudio e vídeo

Insegurança por medo do pesquisador não manter o sigilo da pesquisa.

Benefícios:

Refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem na área de literatura e na sua formação como leitor literário e ainda contribuir com um estudo que trará benefícios para a área da educação, em especial com os profissionais envolvidos com a leitura literária.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Relevante e ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados e adequados.

Recomendações:

Atualização do cronograma do estudo.

Conforme resolução nº 510/16 - XI.d. O pesquisador responsável deve encaminhar o relatório final da pesquisa para Plataforma Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|---|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1203178.pdf | 04/11/2018 17:34:04 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO_MODIFICADO.pdf | 04/11/2018 17:32:15 | ANTONIA SERGIANA TAVARES DE OLIVEIRA | Aceito |
| Outros | CARTA_RESPOSTA.pdf | 04/11/2018 17:30:56 | ANTONIA SERGIANA TAVARES DE OLIVEIRA | Aceito |
| | | | | |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.docx | 14/09/2018 10:11:47 | ANTONIA SERGIANA TAVARES DE OLIVEIRA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_docx | 14/09/2018 10:10:46 | ANTONIA SERGIANA TAVARES DE OLIVEIRA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TALE.docx | 14/09/2018 10:10:21 | ANTONIA SERGIANA TAVARES DE OLIVEIRA | Aceito |

| | | | | |
|--|-------------------------------|------------------------|---|--------|
| Outros | OFICIO_DE_ENCAMINHAMENTO.pdf | 14/09/2018 10:04:31 | ANTONIA SERGIANA TAVARES DE OLIVEIRA | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | TERMO_DE_CONFIDENCILIDADE.pdf | 14/09/2018 09:52:25 | ANTONIA SERGIANA TAVARES DE OLIVEIRA | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | CARTA_DE_ANUENCIA.pdf | 14/09/2018 09:51:45 | ANTONIA SERGIANA TAVARES DE OLIVEIRA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO.doc | 14/09/2018 09:48:08 | ANTONIA SERGIANA TAVARES DE OLIVEIRA | Aceito |
| Folha de Rosto | FOLHA_DE_ROSTO.pdf | 14/09/2018 09:45:24 | ANTONIA SERGIANA TAVARES DE OLIVEIRA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CRATO, 29 de Novembro de 2018

Assinado por:
Edilma Gomes Rocha Cavalcante**(Coordenador(a))**

ANEXO C - PROJETO MERGULHANDO NA LEITURA E NA ESCRITA - LITERATURA, TEATRO E MÚSICA E LITERATURA CRATENSE.



ESCOLA DE ENSINO MÉDIO ESTADO DA BAHIA PROJETO MERGULHANDO NA LEITURA E NA ESCRITA - LITERATURA, TEATRO E MÚSICA E LITERATURA CRATENSE

1. Apresentação

O *Projeto Mergulhando na Leitura e na Escrita* é um projeto interdisciplinar que tem o objetivo de envolver os alunos em práticas de leitura e produção de texto com o propósito de ampliar suas habilidades de escrita, leitura e compreensão textual. No entanto, partimos do princípio de que nessa época em que as novas tecnologias rivalizam com a leitura e a escrita com grande vantagem sobre estas, tínhamos que fazer algo que despertasse prazer, que mexesse com a imaginação, com a criatividade e a sensibilidade deles, sob pena de não alcançarmos nosso propósito.

Sendo assim, para além das aulas de Língua Portuguesa e Literatura, o projeto busca envolver todas as áreas do conhecimento, consciente que a leitura mais do que abrir portas, abre horizontes para quem aprende, mas, também para quem ensina. Partindo do princípio que ler e escrever, assim como nadar, só se aprende na prática, então resolvemos ampliar os espaços de leitura para além dos muros da escola e propor esse mergulho no mundo das artes, da literatura, do teatro, da música, da dança, da cultura popular, sempre visando o lúdico, o prazer e a fantasia.

Resolvemos, portanto, trabalhar com uma temática mais regional, com o intuito de aproximar os alunos não só das obras, mas também dos escritores, dos atores, dos artistas e dos espaços produtores de arte, entre eles a rua, a feira e as praças. Além do contato efetivo com a leitura nos diversos gêneros (conto, teatro poesia música, romance) ainda temos como meta a montagem de um acervo sobre a produção artística e cultural da nossa cidade, que é riquíssima, a partir das leituras e pesquisas realizadas pelos alunos e professores no decorrer do Projeto.

O projeto ficará vinculado à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, sob a coordenação de um professor, a ser definido posteriormente, mas todo o corpo docente e a comunidade escolar estarão engajados.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral:

- Despertar o prazer pela leitura e, assim, ampliar as habilidades e competências leitoras em todas as modalidades de leitura, escrita e compreensão textual, através do conhecimento da literatura, das artes cênicas, da música e da cultura popular cratense, através do contato com as obras, os escritores, artistas e espaços produtores de arte e cultura locais;

2.2 Objetivos específicos:

- Conhecer a produção literária dos principais escritores cratenses;
- Oportunizar o contato dos alunos com escritores, poetas, artistas, músicos e produtores culturais;
- Oportunizar aos alunos a vivência da Literatura e da arte em geral para além dos muros da escola, levando-os a espaços onde possam assistir apresentação teatral, musical, recital de poesias, etc.

- Promover oficinas de teatro oportunizando a vivência dos alunos com a arte cênica e seu poder transformador;
- Aproximar os alunos da música erudita através de visitas à Vila da Música SOLIBEL – Sociedade Lírica do Belmonte;
- Conhecer a música popular de compositores e cantores cratenses na atualidade e no passado através de pesquisa sobre os famosos Festivais de Música do Cariri nos anos setenta;
- Realizar uma Mostra de Arte no final do ano letivo a partir das pesquisas realizadas, as experiências vivenciadas e as produções artísticas, literárias produzidas ao longo do ano;
- Montar um acervo permanente sobre a produção artística e cultural da cidade do Crato;

3. Plano de ação:

1. Levantamento e leitura de obras dos principais escritores cratenses;
2. Promoção do contato dos alunos com os escritores, poetas, cordelistas e repentistas locais através de bate-papos literários, palestras, lançamentos de livros, noite de autógrafos, rodas de conversas, etc.
3. Visita a eventos artístico-literários;
4. Visita a sede da Associação dos Cordelistas do Crato, conhecida como a Morada da Poesia;
5. Promoção de recital de poesias;
6. Oficina de contos, poesias, cordéis seguidas de laboratórios para aperfeiçoamento das produções escritas;
7. Visita a Vila da Musica – SOLIBEL – Sociedade Lírica do Belmonte;
8. Aula de campo no Teatro Raquel de Queirós, Teatro Municipal e Teatro Adalberto Vamozi no SESC, para conhecer o local e assistir apresentações artísticas;
9. Realização de oficinas de teatro;
10. Promoção do contato dos alunos com atores, produtores e diretores de teatro;
11. Montagem de peças teatrais ou outras intervenções artísticas;

12. Organização de uma Mostra de Arte no final do ano letivo a partir das pesquisas realizadas, as experiências vivenciadas e as produções artísticas, literárias produzidas ao longo do ano;

4. Recursos Materiais

Transportes para deslocamento para aula de campos

Serviços gráficos

Obs: esses recursos são de responsabilidade da própria escola.

5. Avaliação

Entendida como um processo, a avaliação acontecerá durante todo o período letivo e mais precisamente nos coletivos de Linguagem e Códigos e nos planejamentos mensais quando as atividades serão replanejadas, se necessário, tendo em vista sempre o foco principal do projeto que é o prazer de descobrir e de conhecer e de crescer através da leitura.

