

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

SAMUEL RONOBO SOARES

**LETRAMENTO LITERÁRIO: MATERIAIS DIDÁTICOS E O ENSINO DA  
LITERATURA**

MARINGÁ - PR  
2008

SAMUEL RONOBO SOARES

**LETRAMENTO LITERÁRIO: MATERIAIS DIDÁTICOS E O ENSINO DA  
LITERATURA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Orientadora: Profa. Dra. Mirian Hisae Yaegashi Zappone.

MARINGÁ – PR  
2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

S6761 Soares, Samuel Ronobo  
Letramento literário : materiais didáticos e o ensino da literatura / Samuel Ronobo Soares. -- Maringá : [s.n.], 2008.  
129 f. : il. color., figs.

Orientador : Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mirian Hisae Yaegashi Zappone.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Letras Área de Concentração: Estudos literários, 2008.

1. Letramento literário. 2. Formação do leitor. 3. Ensino de literatura. I. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Letras. II. Título.

CDD 21.ed. 371.3

SAMUEL RONOBO SOARES

**LETRAMENTO LITERÁRIO: MATERIAIS DIDÁTICOS E O ENSINO DA  
LITERATURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Aprovado em **27 de fevereiro de 2008**.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Mirian Hisae Yaegashi Zappone  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
- Presidente -

---

Profa. Dra. Neiva Maria Jung  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

---

Profa. Dra. Maria Zaira Turchi  
Universidade Federal de Goiás – UFG/Goiânia - GO

Para Elaine de Moraes, Fabiana Biondo, Irmã Ana  
Maria Ferreira, Sonia Castilho e Lucia Samensari.

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Mirian, por ser sincera e paciente com seu orientando.

À Professora Geiva, grande mestre e educadora, que fez meus olhos brilharem para a educação.

Ao meu cachorro (Xôxo), que ficou aos meus pés, mesmo sem ter a devida atenção, mas sabia o quanto eu o amava.

Às minhas amigas Fabiana e Elaine, que souberam dar amor e broncas nos momentos certos dessa trajetória.

Ao café, que me deixou acordado nas horas que mais precisei.

À minha mãe e meu irmão, amores da minha vida.

Especialmente, a Deus, que me carregou no colo nos momentos mais difíceis.

*Naufregar é preciso, porque do fundo do mar traremos material para composições inovadoras. E se morrermos nesta aventura, nossos despojos servirão de diretrizes aos que vêm depois. Teremos morrido, só que antes navegamos pelo oceano do pensamento e da criação e conhecemos as maravilhas que alguns queriam destinados apenas aos eleitos.*

Paulo Venturelli

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi realizar um rastreamento das orientações e dos modelos de letramento literário em materiais pedagógicos e materiais que também fazem a mediação do texto literário. Ao compreender o conceito de letramento como um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita como um sistema simbólico, que a usam com finalidades específicas e em contextos específicos, e se considerar a literatura como um tipo de escrita específica e que se distingue de outros tipos de escrita, o conceito de letramento mostra-se bastante pertinente para a análise de alguns aspectos que tangem os modos de produção, recepção e circulação da literatura e, conseqüentemente, seu ensino. Como percurso metodológico para esta pesquisa, optou-se pela Análise de Conteúdo, como base para estudar os modelos de letramento literário presentes nos materiais didáticos. O *corpus* de análise compreende materiais didáticos de 1ª e 8ª séries do ensino fundamental, do 3º ano do ensino médio, Cadernos de Resumos, páginas de internet e ficha de leitura. A partir dos dados, pôde-se evidenciar que o *corpus* apresenta uma ambivalência no que diz respeito ao ensino de literatura. Sites e materiais didáticos especializados promovem o discurso da crítica, ainda desenvolvida por um público burguês, branco e eurocêntrico. Ao fornecer os caminhos da leitura para os leitores, exclui qualquer possibilidade interpretativa dos educandos. As idéias e comentários sobre os textos literários, bem como os resumos, estão disponíveis para o leitor que deseja interar-se sobre o fato. Por outro lado, pôde-se observar a procura por outras formas literárias presentes em outros suportes. Evidencia-se, portanto, a prevalência de um modelo autônomo de letramento literário, o qual prevê que o significado reside apenas no texto, desconsiderando o contexto para a produção de significados. Observa-se, portanto, no âmbito dos materiais didáticos examinados, uma limitação dos saberes sobre literatura, restringindo seu valor a períodos literários, ao contexto histórico, às características de estilo, autores principais, tipos de personagens e estruturas textuais.

**Palavras-chave:** Letramento literário; formação do leitor; ensino de literatura.



## ABSTRACT

The main purpose of this work was to trace the orientations and literary literacy models in pedagogic materials and materials that also make the mediation of the literary text. The concept of literacy can be understood, herein, as a set of social practices that use the writing as a symbolic system and that use these practices with specific purposes and in specific contexts. Literature is seen as a type of specific writing that is different from all the other types of writing. Thus, the concept of literacy is depicted as very pertinent for the analysis of some aspects such as the ways of production, reception and circulation of literature and, consequently, its teaching. The Content Analysis was chosen as the course of methodological study for this research and as the base to study the literary literacy models found in dydatic materials. The analysis of the corpus comprised the dydatic materials from the first and eighth grades of the primary school, from the third year of high school, summaries of the books sent by the editors, internet sites and reading sheets. Based on the data, it was possible to make evident that the corpus presents an ambivalence regarding the literature teaching. Sites and specialized dydatic materials promote the critic discourse still developed by a bourgeois public, normally white and eurocentric. No interpretative possibility is given to readers since the materials mentioned above provide them with the ways of reading the texts,. The ideas and the commentaries about the literary texts and the summaries are available to the readers who want to interact about the fact. On the other hand, it is observed the search for other literary forms found in other resources. Therefore, it is noticed a predominance of the autonomous model of literary literacy which foresees that the meaning resides only in the text, desconsidering the context for the production of meanings. It is also observed, in the scope of dydatic materials here examined, a limitations of types of knowledge on literature, restricting its importance to literary periods, to the hystoric context, to the style characteristics, to main authors, types of characters and textual structures.

**Key words:** Literary literacy; reader formation; literature teaching.

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 1</b> Alfabetização e Parceria (1996), página 34.....  | 85  |
| <b>Figura 2</b> Alfabetização e Parceria (1996), página 38.....  | 87  |
| <b>Figura 3</b> Alfabetização e Parceria (1996), página 39.....  | 88  |
| <b>Figura 4</b> <i>Português através de textos</i> (1990), página 89.....  | 90  |
| <b>Figura 5</b> <i>Português através de textos</i> (1990), página 97.....  | 91  |
| <b>Figura 6</b> <i>Português através de textos</i> (1990), página 104).....  | 93  |
| <b>Figura 7</b> <i>Português através de textos</i> (1990), página 97.....  | 93  |
| <b>Figura 8</b> <i>A Divina Comédia</i> .....  | 95  |
| <b>Figura 9</b> <i>A Divina Comédia</i> .....  | 96  |
| <b>Figura 10</b> Site <a href="http://google.com.br">http//google.com.br</a> .....   | 99  |
| <b>Figura 11</b> Site <a href="http://www.resumoteca.hpg.com.br">http//www.resumoteca.hpg.com.br</a> .....                     | 100 |
| <b>Figura 12</b> <i>Positivo (apostila 4, frente D)</i> , página 1.....  | 102 |
| <b>Figura 13</b> <i>Positivo (apostila 4, frente D)</i> , página 7.....  | 104 |
| <b>Figura 14</b> Site <a href="http://www.google.com.br">http//www.google.com.br</a> .....                                     | 106 |
| <b>Figura 15</b> Site <a href="http://www.sitededicas.uol.com.br/cnf.htm">http//www.sitededicas.uol.com.br/cnf.htm</a> .....   | 108 |
| <b>Figura 16</b> Site <a href="http://www.sitededicas.uol.com.br/cnf.htm">http//www.sitededicas.uol.com.br/cnf.htm</a> 51..... | 109 |
| <b>Figura 17</b> <i>Caderno de Resumos</i> (2000), página 225. ....  | 112 |
| <b>Figura 18</b> <i>Caderno de Resumos</i> (2000), página 226.....   | 113 |
| <b>Figura 19</b> <i>Caderno de Resumos</i> (2000), página 227.....   | 114 |

# SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>12</b>  |
| <b>1- LETRAMENTO: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....</b>                 | <b>19</b>  |
| 1.1 RASTREANDO CONCEITOS DE<br>LETRAMENTO.....                    | 19         |
| 1.2 O SURGIMENTO DA<br>ESCOLARIZAÇÃO.....                         | 31         |
| 1.3 LETRAMENTO: MODELO IDEOLÓGICO e<br>AUTÔNOMO.....              | 40         |
| 1.4 EVENTOS DE LETRAMENTO E PRÁTICAS DE<br>LETRAMENTO.....        | 43         |
| <b>2- POR UM CONCEITO DE LETRAMENTO LITERÁRIO.....</b>            | <b>54</b>  |
| 2.1 TEORIA E CONFIGURAÇÕES DO LITERÁRIO.....                      | 59         |
| 2.2 LITERATURA COMO FATO<br>SOCIAL.....                           | 61         |
| 2.3 LETRAMENTO LITERÁRIO: UM<br>CONCEITO.....                     | 67         |
| <b>3- METODOLOGIA.....</b>  | <b>75</b>  |
| <b>4- CAMINHOS E DESCAMINHOS DO ENSINO DA<br/>LITERATURA.....</b> | <b>84</b>  |
| 4.1 ANÁLISE DOS MATERIAIS<br>PEDAGÓGICOS.....                     | 84         |
| 4.2 DISCUSSÃO DOS<br>RESULTADOS.....                              | 115        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                  | <b>121</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>125</b> |

## INTRODUÇÃO

*Há mais de quarenta anos que não mais de 50% (frequentemente, menos que 50%) das crianças brasileiras conseguem romper a barreira da 1ª série, ou seja, conseguem aprender a ler e a escrever.*

*Magda Soares<sup>1</sup>*

Fala-se, atualmente, em uma crise no sistema escolar brasileiro. Os índices e medidores de pesquisas oficiais evidenciam um fracasso na educação brasileira em todas as áreas do conhecimento, em especial, no âmbito da leitura. Pesquisas financiadas pelo Governo Federal, trabalhos de cunho científico e pesquisas em várias áreas do conhecimento, principalmente em psicolinguística, educação, linguística aplicada e ensino de literatura, corroboram em declarar, uníssonos, o problema na educação brasileira.

Pesquisas (SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - INEP, 2002) demonstram que os alunos vêm apresentando defasagem significativa entre a série em que se encontram e os conhecimentos de língua portuguesa que dominam. Dados dessas pesquisas mostram que alunos em final de 8ª série apresentam conhecimentos correspondentes à 6ª série, enquanto alunos desta série apresentam desempenho correspondente aos de 4ª série do ensino fundamental. Dados mais preocupantes apontam que 59% dos alunos brasileiros chegam a 4ª série do ensino fundamental sem terem desenvolvido competências e habilidades elementares de leitura. Os dados mostram que cerca de 980.000 crianças da 4ª série do ensino fundamental não sabem ler, o que indica uma proficiência de leitura muito baixa, segundo o próprio instituto de pesquisa; e mais de 1.600.000 alunos possuem desempenho crítico, já que seriam capazes de ler apenas frases simples.

Os resultados fornecidos pelo ENEM<sup>2</sup> - Exame Nacional do Ensino Médio (Folha de São Paulo, 2003) revelam um grande fracasso educacional neste grau de ensino. Os estudantes da rede pública obtiveram uma média geral de 37,52 pontos, enquanto os alunos da rede particular de ensino registraram uma média de 70,41 pontos neste exame. O rendimento dos alunos da rede pública foi quase a metade dos alunos da rede privada de ensino.

---

<sup>1</sup> SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

<sup>2</sup> Exame Nacional do Ensino Médio é realizado anualmente em todo o país. Desde o ano de sua implantação, Universidades e empresas aderem aos resultados como fator de aprovação em avaliações.

Outra pesquisa feita recentemente, INAF<sup>3</sup> (2005), revela, a partir de testes e questionários aplicados à população brasileira, que 7% dos brasileiros entre 15 a 64 anos encontram-se em condição de analfabetismo absoluto. Menos da metade dos entrevistados (30%) apresentam nível de habilidade de leitura e escrita muito inferior à média de países desenvolvidos. Os entrevistados que se enquadram nesse grupo são capazes de localizar informações básicas ou simples em enunciados com uma só frase como, por exemplo, em um anúncio ou chamadas de capa de revista.

Mesmo com todo o incentivo governamental para a ampliação de programas emergenciais de controle e erradicação do analfabetismo, pôde-se verificar que os dados encontrados não demonstraram evoluções quantitativas e qualitativas com relação à pesquisa anterior desenvolvida pelo mesmo instituto. A pesquisa revela que não há mudanças significativas nos níveis de alfabetismo dos brasileiros. No ano de 2001, o índice da população analfabeta era de 9% (nove), no ano de 2003, 8% (oito) continuam na mesma escala de analfabetismo, enquanto, no ano de 2005, 7% (sete) encontram-se nessa fase.

Para resolver alguns problemas ou para suprir necessidades básicas por parte do Estado, alguns programas oficiais são criados em âmbito nacional com o intuito de modificar esse cenário, com a finalidade de combater o *déficit* educacional. Os principais programas de leitura, sejam eles públicos ou privados, acreditam que a distribuição de livros seja a melhor forma de se erradicar os problemas de leitura da população brasileira. Os programas *Ciranda do livro, Veja na sala de aula, Quem lê jornal sabe mais, Biblioteca escolar, Viagem Nestlé pela literatura, Programa Nacional do livro didático, Tempo de leitura e Literatura em minha casa, Toda Criança Aprendendo, programas emergenciais de letramento e os programas de capacitação docente de educação básica* buscam propiciar e favorecer melhores condições escolares no desenvolvimento das habilidades de leitura da população.

Além dos programas, pesquisas relacionadas ao tema da leitura, pensada ou discutida nos últimos tempos em termos de letramento e letramento literário, surgem em universidades de todo o país. Tais estudos têm por finalidade promover e discutir melhor esse novo campo teórico, bem como aperfeiçoar o desenvolvimento da leitura do texto literário em vários contextos. O que se percebe, entretanto, é a ausência de um delineamento mais claro da teoria desenvolvida nessa área. Pode-se pensar em trabalhos desenvolvidos por grupos de pesquisas como o CEALE – Centro de Alfabetização Leitura e Escrita –, da Faculdade de Educação da

---

<sup>3</sup> INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – está quinta edição projeto. Nos anos de 2001, 2003 e 2005, o programa investigou as práticas leitoras da população brasileira entre 15 e 64 anos de idade.

UFMG, e pelo GPELL – Grupo de Estudos em Letramento Literário –, os quais discutem e desenvolvem pesquisas relacionadas ao âmbito da leitura literária.

O CEALE, órgão complementar da Faculdade de Educação, desde a década de 90, desenvolve pesquisas com o objetivo de integrar atividades acadêmicas, documentação e ações educativas voltadas para a alfabetização, leitura e escrita. Trabalhos que desenvolvem programas de formação continuada de professores e especialistas, bem como pesquisas de nível técnico-científica, visam fornecer instrumentos a órgãos da rede pública de educação para melhor atuação de suas políticas educacionais. Produzem projetos que permitem a adequada compreensão das práticas escolares e não-escolares de leitura e de escrita. O centro conta com a colaboração de diferentes agências de financiamento e pesquisa como, por exemplo, CNPq, CAPES, INEP, FINEP e FAPEMIG, sempre desenvolvendo seminários de pesquisa e publicações de trabalhos para difusão e discussão do tema.

O Núcleo de Pesquisa “Educação e Linguagem”, projeto do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, desenvolve ações educativas para formação de pesquisadores e professores para o ensino superior. Também desenvolve, a partir do CEALE, projetos sobre diferentes usos sociais da escrita e da leitura, que se configuram em diferentes tipos e níveis de letramento no contexto brasileiro, entre eles o literário.

Desde 1995, o GPELL promove o evento Jogo do Livro Infantil e Juvenil, tratando das práticas de leitura de alunos e professores, tendo em vista a discussão sobre o tipo de produção cultural de circulação social: o livro para crianças e jovens.

Na vertente sobre letramento literário, o grupo de pesquisas desenvolveu em 1996, um trabalho intitulado “Relação entre a formação do professor como leitor literário e sua prática docente na formação de leitores literários”. Tal trabalho teve como objetivo investigar o como e o porquê de certos aspectos interferirem na formação e na realização da leitura na vida dos professores de língua portuguesa.

Outro projeto desenvolvido pelo mesmo grupo na área do letramento literário analisou aspectos relacionados à recepção do texto literário como, por exemplo, elementos textuais, intertextuais, programação gráfica, escolha do formato, escolha do tipo e escolha do tema, que indicavam a preferência por determinadas leituras.

Pode-se concluir que os trabalhos realizados pelo GPELL, e seus subprojetos, têm como objetivo rastrear os modos de apropriação dos livros literários pelos leitores em diversos contextos sociais, seja em bibliotecas escolares, por meios eletrônicos ou mesmo fora do âmbito escolar.

Torna-se importante ressaltar que, apesar dos esforços, empenho e pesquisas realizadas para o desenvolvimento e verificação da dimensão social que a literatura abarca em vários segmentos sociais, nenhum dos projetos de estudos se preocupou em desenvolver um referencial teórico que fizesse a passagem entre a abordagem oferecida pela lingüística sobre letramento e uma abordagem realizada no âmbito dos estudos literários.

Assim, esses projetos não tiveram como foco de discussão buscar um referencial teórico acerca do termo letramento literário. Fica evidente que a preocupação das pesquisas baseia-se em divulgar os mediadores do texto literário, mas sem apresentar as práticas e eventos dos sujeitos. Ao mesmo tempo, direcionam seus trabalhos para a pesquisa de práticas de leitura e recepção do texto literário.

A escola, sendo a instituição legitimada e que tem a incumbência de ensinar a ler, como afirma Zilberman (1991), tem uma função primordial na divulgação da leitura. Para Venturelli (2002), a questão da leitura do texto literário para os alunos é uma obrigação burocratizada, não passa de uma tarefa muitas vezes sistematizada e enfadonha que nada tem de relação com a vida do aluno. Segundo o autor, a escola tornou a leitura do texto literário uma prática “fossilizada”, que não prepara o aluno para construir sentido ao texto literário.

Ler não é mais produzir significado, entrar no texto para reescrevê-lo e por meio dele captar as sondas que o autor lançou sobre dores e alegrias humanas. Literatura, na escola, é questão de enredo e personagem, título e características. É vista como se os autores tivessem uma fórmula mágica, a qual se submeteriam para produzir o texto. Linguagem, visão de mundo, diálogo com a tradição e com as outras produções não são levados em conta (p. 151).

Com relação a essa postura, Zilberman (1991) comenta a dupla função da escola na formação de leitores: por um lado, a escola é a única legitimada como mediadora da leitura; por outro, assume uma prática política que concebe a leitura como um bem de consumo. Além disso, o processo escolar institucionaliza um saber, um discurso que permeia as opiniões e as leituras dos educandos, fazendo com que a interpretação pessoal não seja valorizada.

Ainda, segundo a opinião da autora, a escola assume uma posição contraditória; se, por um lado, há uma cultura ou uma política que estimula a leitura de textos literários e é função da escola providenciar as ações corretivas sobre leitura, por outro, a escola também insere o livro como um artigo de consumo, transformando a “ação pedagógica reparadora”, concebida neutra e emancipadora, em um modo ou um agente de incremento do mercado.

Segundo Zilberman (2003), a tradicional difusão da literatura e de leitores está se formando na atual concepção de literatura postulados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, livros didáticos, os quais assumem uma visão de leitor e de literatura perpetuado através do tempo, fazendo-se pensar que a literatura ou a divulgação de literatura está presente apenas em meios impressos e editoriais, desconsiderando outros meios de divulgação como, por exemplo, o meio oral e meios de comunicação em massa, considerados de menos prestígio. O livro não é mais o único provedor de contato do texto literário, mas apenas um dos meios divulgadores. Outras formas antes esquecidas também formatam um novo campo de se entender a literatura.

Com relação aos estudos literários, críticos e historiadores salientam a função da literatura na sociedade. A base da tríade literária (autor, leitor e texto) (Candido, 1985) também foram focos de análise e debate no decorrer dos tempos. Seja por uma postura Formalista, que valorizava o texto, seja por uma vertente Sociológica, os estudos literários despertam grande interesse da crítica e foram aplicados no processo de ensino-aprendizagem do texto literário.

Segundo Candido (1985), as influências socioculturais interferem no modo de produção artística, bem como se torna também um meio de caracterizar um público. Outra influência na produção artística são os valores, que se manifestam sob diversos modos e que exprimem as expectativas sociais.

Candido (1985) ressalta como os fatores sociais interferem na arte, especialmente, na produção do texto literário. Torna-se importante salientar que na tríade apontada pelo autor, o público dá sentido e realidade à obra e sem este, o autor não existe, uma vez que é o público, de certo modo, que faz com que o artista exista. A obra, por sua vez, vincula-se ao público e ao autor.

Assim, segundo as considerações de Candido (1985) relacionando os fatores sociais e a literatura, considera-se necessário realizar um estudo sobre letramento, verificando a pertinência desses estudos no âmbito dos estudos literários.

Tomando-se como base o termo letramento defendido por Kleiman (2004) como o conjunto de práticas de uso da escrita em todos os contextos sociais, que variam de acordo com os objetivos dos participantes, com o ambiente e com o modo que se realizam, torna-se importante salientar que os modos de apropriação da escrita literária ocorrem de formas diferenciadas conforme a necessidade do sujeito. Ora, se a literatura é uma prática social e que se desenvolve em meios sociais, não há a possibilidade de pensar na existência de uma



literatura, como propõe a escola, mas na apropriação do discurso literário em diversos meios de produção de sentido.

Nesse sentido, vincular as práticas escolares de ensino de literatura com as práticas e vivências efetivas do uso da literatura pelos sujeitos seria uma forma de evidenciar as variadas formas de apropriação do literário, acabando por anular apenas uma visão sobre literatura.

A leitura da literatura, portanto, não mais seria contemplar enredo, personagem, tempo e espaço, mas manteria vínculos com a sociedade, revelando as condições que ela impõe na leitura do texto literário, bem como observar e tornar visível a relação de poder que se instaura na seleção feita pelas instâncias mediadoras do livro.

Observando os fatos descritos e possibilidade de desenvolvimento e aplicação da teoria do letramento nos estudos literários, torna-se necessário realizar uma pesquisa que tem por objetivo: 1) identificar o modelo de letramento literário que orienta as práticas escolares no ensino de literatura; 2) apontar as possíveis conseqüências desse modelo para o ensino e aprendizagem de literatura.

Assim, na seção 1, esta pesquisa realiza o encaminhamento teórico sobre os estudos do letramento, bem como desenvolve os conceitos referentes a ele. Além disso, foi importante traçar paralelos entre os conceitos relacionados ao letramento e alfabetização. Outros contextos, além do escolar, também foram considerados fundamentais para esta pesquisa, uma vez que as práticas de letramento não ocorrem apenas no ambiente escolar, mas também nos lares e em outros meios sociais.

Na seção 2 (Por um conceito de letramento literário), ao entender o conceito de letramento como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita como um sistema simbólico, e que a usam dentro de padrões tecnológicos para finalidades específicas e em contextos específicos, a apropriação do conceito ao campo dos estudos literários pode ser pertinente, se desenvolver uma modulação fundamental: trabalhar com a escrita mencionada no conceito, mas compreendida dentro das especificidades concernentes aos textos literários. Assim, foi elaborado um percurso teórico debatendo e aplicando os conceitos do letramento nos estudos de teoria literária.

No capítulo metodológico, apresentam-se as bases para análise do *corpus* de pesquisa, a partir do encaminhamento da Análise de Conteúdo. O material de análise se concentra em livros didáticos de 1ª e 8ª série do ensino fundamental, 3º ano do ensino médio, ficha de leitura e sites de internet.

Na seção “Caminhos e descaminhos do ensino de literatura”, é realizada a análise dos materiais pedagógicos, evidenciando os modelos e orientações de letramento literário

presentes nesses meios. Além disso, o capítulo evidencia os caminhos educacionais trilhados pela educação no que se refere ao ensino de literatura e contrapõe com outros meios sociais de divulgação do texto literário (sites).

Nas considerações finais, é retomada a discussão dos materiais de análise e promove um encaminhamento metodológico do ensino de literatura, segundo as orientações de letramento presentes na sociedade.

# 1 LETRAMENTO: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

*Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida.*  
**Marisa Lajolo<sup>4</sup>**

Os estudos sobre o letramento representam um campo novo no discurso de educadores e lingüistas e tem sido concebido de forma diferenciada por pesquisadores dessas áreas. Embora haja convergências conceituais com relação ao tema, o termo focaliza as situações cotidianas que envolvem a leitura, a escrita e a oralidade.

A escola, a qual foi historicamente encarregada de ensinar a ler e a escrever, torna-se apenas um dos variados meios nos quais são verificadas práticas de letramento, que se distinguem por circunstâncias e contextos específicos, nos quais se trabalha a escrita.

Sendo assim, um levantamento teórico sobre o surgimento do termo letramento, enfatizando suas práticas e os eventos sociais nos quais se configura, torna-se imprescindível neste trabalho que se utilizará deste referencial para pensar o letramento literário.

## 1.1 RASTREANDO O CONCEITO DE LETRAMENTO

O termo letramento é um conceito recém chegado do discurso dos educadores e lingüistas e tem sido compreendido sob diferentes perspectivas. Embora conceitualmente haja divergências com relação a este conceito, é comum, entre os estudiosos, a idéia de que letramento seja considerado como práticas que envolvem a leitura, a escrita e a oralidade e que, portanto, envolve práticas de leitura em lugares e condições distintas, visando outros âmbitos, não somente o meio escolar.

Segundo Soares (2003), ser letrado é informar-se a partir do uso da escrita, é buscar informações em meios comunicativos como, por exemplo, jornais, livros e revistas e, ao mesmo tempo, fazer usos desses instrumentos em práticas sociais diversas. É colocar em prática o aprendizado do código escrito em várias situações e contextos distintos.

Atualmente, a cultura escrita está inserida em todos os contextos e em quase todas as práticas sociais de uma sociedade. Nas sociedades letradas, nas quais torna-se imprescindível

---

<sup>4</sup> LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

diferentes habilidades no que se refere à leitura e à escrita, os indivíduos alfabetizados estão sob o impacto de um novo termo instaurado nos estudos de especialistas da área da educação e da lingüística. O modelo padrão de ensino e de aprendizagem de língua adotado pela instituição escolar (alfabetização) não mais supre as necessidades externas a ela. Além disso, tal modelo determina práticas sociais de escrita e de leitura em um determinado meio social, mas nem sempre condizente com a realidade de toda uma sociedade.

Nesse sentido, para o modelo escolar de ensino de língua, a escrita é tomada como ponto referencial para o desenvolvimento e para o sucesso comunicativo, concebido como mecanismo de comunicação essencial instituído pela escola. Entretanto, ter apenas o domínio do código escrito não é a única condição de se inserir em práticas sociais, mas um meio pelo qual o indivíduo pode participar de determinados eventos e práticas promovidos por uma instituição social.

Como a própria gênese dos estudos sobre letramento sugere, para que se possa compreender o conceito de letramento, torna-se importante, primeiramente, estudar o termo alfabetização. Segundo Kleiman (2004) e Soares (2003), o termo alfabetização está relacionado ao processo de aquisição de uma tecnologia, a qual se adquire com a finalidade de efetuar habilidades de leitura e de escrita. Dentre essas habilidades, o treino com lápis ou caneta no delineamento das letras, o modo de associação entre escrita e leitura, o aprendizado de elementos estruturais de um parágrafo ou de linhas, o movimento dos olhos no momento da leitura (da direita para a esquerda, de cima para baixo) são elementos que aprimoram e delimitam o que deverá ser feito durante todo o processo escolar. Mesmo fora desse contexto, todas as ações que envolvem a escrita ou a leitura também seguem tais regras.

Nesse sentido, o termo alfabetização não engloba aspectos sociais de leitura e de escrita que se desenvolvem no meio social como um todo. As práticas efetivas que, porventura, surjam nos meios não escolares não são ressaltadas. Como se trata de aquisição de uma tecnologia, os processos de alfabetização podem ser diferentes, dependendo do suporte do texto. Escrever em uma folha de papel envolve determinadas habilidades (regras) as quais os indivíduos devem seguir, ao passo que escrever utilizando um teclado de computador, envolve outros modos de apropriação da escrita (Zappone, 2007).

O termo letramento surge, no Brasil, em meados da década de 80, e os estudos a ele relativos têm como **objetivo separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos de alfabetização**. Estudos sobre letramento examinam o desenvolvimento social e a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, devido às mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas ao uso da escrita.

Tem-se, nesse momento, uma distinção evidente: a alfabetização estuda as tecnologias e habilidades de escrita, enquanto o letramento examina o desenvolvimento social da escrita como um todo, envolvendo as práticas sociais e os impactos que a escrita exerce em uma sociedade. Nota-se que o termo letramento abrange os estudos sociais que a escrita impõe aos seus usuários.

A questão da alfabetização sempre foi muito discutida, como afirma o estudo de Lyons (1999), o qual investiga a leitura realizada por mulheres, crianças e operários do século XIX. O teste tradicional de medir o nível de alfabetização apenas com a assinatura do nome era recorrente entre esses segmentos, mas não de forma eficiente. Pode-se citar, como exemplo, a situação da França, anterior ao período da Revolução Francesa. O autor constata que diferentes contextos exigiam diferentes habilidades de leitura e de escrita. Portanto, determinadas mulheres, que trabalhavam em situações de maior contato com a leitura e com a escrita, desenvolviam práticas leitoras com as quais interagiam com a sociedade. Sabe-se que havia um contato com a escrita, diferente do esperado pelas tradicionais pesquisas de avaliação do nível de alfabetização daquela época.

Os testes, que avaliavam apenas as assinaturas como índice de alfabetização, não revelavam as outras práticas e contatos com a escrita que eventualmente uma pessoa ou um grupo social poderia desenvolver. Fica evidente que os métodos de avaliação de alfabetização baseavam-se em um contexto específico com um tipo de escrita específica, sem procurar outras formas por meio das quais os sujeitos interagiam com a língua.

Levando-se em consideração esse estudo, segundo o exemplo do autor, seria considerável o aumento significativo de mulheres leitoras que utilizavam a escrita para algum fim se as pesquisas levassem em consideração os contextos em que as práticas de leitura se faziam presentes. Pode-se verificar, nesse caso, que as mulheres, de alguma forma, possuíam práticas de leitura e de escrita, mas não valorizadas por um modelo avaliativo que previa apenas o código escrito como fator determinante na delimitação e distinção entre alfabetizados e não alfabetizados.

Na situação das mulheres como, por exemplo, as da França pré-revolucionária, que utilizavam da escrita para trabalhar, o nível de alfabetizadas poderia ser maior se as pesquisas procurassem contextualizar seus métodos de avaliação, uma vez que se descartavam o meio em que realmente elas utilizavam as práticas leitoras e de utilização da escrita. Para obter os resultados, a pesquisa adotava, como referencial de escrita, uma prática ou um sistema de escrita determinado por um grupo social específico, do qual não faziam parte tais mulheres.

A pesquisa revela, ainda, que a tradicional divisão do trabalho daquela época instituía a figura feminina como a principal fomentadora da leitura de textos religiosos, enquanto que para o homem recaía a responsabilidade sobre a contabilidade e a escrita. Isso demonstra que as mulheres utilizavam o código escrito para finalidades específicas, mesmo sem ter a competência de escrever as mesmas palavras que liam ou mesmo assinar o próprio nome. Para os homens, o contexto era diferente, já que as funções sociais que praticavam exigiam deles o uso do código escrito, bem como do sistema numérico. Nesse sentido, os homens eram considerados alfabetizados, uma vez que utilizavam o sistema comumente utilizado para a avaliação dos níveis de alfabetização da época.

É possível que muitas mulheres soubessem ler naquela época, mas não escrever, diante das condições e situações sociais em que se encontravam. Isso não as caracterizava como alfabetizadas, ou seja, elas não possuíam uma tecnologia de leitura e de escrita considerada adequada para sua categoria social. Entretanto, faziam uso da cultura escrita para outras finalidades, mesmo que não soubessem materializar o código escrito. Isso revela que as mulheres, no contexto em questão, eram letradas e possuíam o domínio de um código de comunicação específico. Ocorre que elas não possuíam uma **orientação de letramento** instituída pela sociedade, a qual focalizava apenas determinadas práticas de escrita.

As orientações de letramento são as formas que definem a prática efetiva do código escrito em determinados contextos. Portanto, pode-se pensar na existência de variadas orientações de letramento que regem e governam uma sociedade. Dentre elas, a orientação de letramento escolar, que visa aspectos estruturais da língua e, conseqüentemente, o domínio da tecnologia escrita (alfabetização): é a mais difundida e valorizada. Entretanto, pode-se pensar na existência de outras orientações que fazem uso do código escrito em contextos diferentes.

Diante da situação financeira das famílias brasileiras e da pluralidade de bens culturais existentes em um país de grandes proporções, é evidente que se encontrem orientações de letramento ou eventos de letramento bastante diversificados, diferentes das encontradas na escola. A diferença reside no fato de que algumas orientações são mais valorizadas pela sociedade do que outras.

Também se torna óbvio o baixo desempenho dos sujeitos em leitura e escrita de grupos minoritários, uma vez que as orientações de letramento são diferentes das encontradas nos meios escolares, provocando incompatibilidade entre mundo real e vida escolar. Nesse sentido, pode-se observar uma dualidade: sujeitos que possuem as mesmas orientações de letramento, entre escola e vida social, são bem sucedidos, enquanto que sujeitos que possuem diferentes orientações, entre escola e vida social, possuem baixo desempenho escolar.

Nesse sentido, aos poucos, os estudos sobre a escrita foram se ampliando para descrever suas condições de uso, com a finalidade de determinar quais os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades que ainda começavam a integrar a escrita como tecnologia de comunicação dos grupos que sustentavam o poder (Kleiman, 2004).

Tentando compreender práticas sociais de leitura e de escrita, o termo letramento surge para contrapor-se ou matizar o termo alfabetização. Durante muito tempo, estudiosos detinham-se apenas em retratar as habilidades de leitura que os indivíduos possuíam ou suas competências individuais que desenvolviam quando liam ou escreviam. Assim, surgiam estudos sobre a leitura individual como, por exemplo, o processo cognitivo de leitura de textos, o qual propõe o desenvolvimento de habilidades que os sujeitos deveriam possuir para a realização da leitura ou da escrita.

Os estudos focalizavam apenas questões e situações individuais, não se preocupando com os aspectos referentes a como esses instrumentos poderiam afetar os indivíduos e toda uma comunidade específica, ou seja, esses estudos acabavam não se preocupando com aspectos relativos aos efeitos que poderiam afetar um grupo social. Havia, portanto, uma lacuna existente nos estudos sobre leitura e escrita, a qual veio ser preenchida pelas pesquisas sobre letramento. Tais estudos expandiram o foco de análise do âmbito individual para o social. Segundo Kleiman (2004), algumas áreas de interesse que os estudos do letramento enfatizam são: o desenvolvimento social que acompanhou os usos da escrita a partir do século XVII, as modificações na estrutura política, social e econômica referentes aos usos da escrita e os efeitos de práticas determinadas de leitura e de escrita em grupos sociais específicos.

Na busca de compreender as implicações da escrita na sociedade, surgiu o termo Letramento, o qual é a versão, em português, da palavra **literacy**, que tem sua origem da palavra latina *littera* (letra), adotando o sufixo – **cy** (condição ou qualidade).

Ou seja, *literacy* é o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita a esse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2003, p. 17).

Toda mudança ou transformação social, histórica e de práticas sociais, principalmente no âmbito educacional, implica novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita. Dessa

forma, “novas palavras são criadas ou a velhas palavras dá-se um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas idéias, novas maneiras de compreender os fenômenos” (Soares, 2003, p. 19).

O conceito de letramento apresentado por Kleiman (2005) o define como um conjunto de práticas relacionadas ao uso, função e impacto da escrita, utilizando a escrita como um sistema simbólico em contextos específicos e para determinadas finalidades e objetivos. A autora, assim, define o termo:

Podemos definir o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (Kleiman, 2004, p. 19).

Como conjunto de práticas, entende-se letramento como sendo todas as ações que indivíduos realizam como, por exemplo, fazer compras, participar de uma missa, reunião escolar etc. Torna-se importante ressaltar que as práticas, as quais se refere Kleiman (2004), não são todas, mas algumas, especificamente as que utilizam ou abraçam o uso do texto escrito. O termo práticas sociais, no conceito da autora, especializa-se: envolve práticas sociais que usam a escrita, ou seja, engloba ações que são realizadas em uma interação social, as quais estabelecem vínculos com a escrita. Podem-se citar, como exemplos, atividades como assistir a um filme legendado, escrever uma carta ao fabricante de um produto para reclamar de um defeito qualquer, ler trechos de livros, jornais e outros.

O conceito apresenta, ainda, uma outra especificidade. Além de abarcar as práticas que envolvem a escrita, essa escrita é utilizada como tecnologia e enquanto sistema simbólico, ou seja, é utilizada para significar coisas, idéias e fatos.

Sobre a última parte do conceito (as práticas sociais são utilizadas em contextos específicos e em situações específicas), torna-se importante pensar que, são inúmeras as situações e contextos nas quais a escrita participa da vida de grupos sociais. As práticas sociais efetivas envolvem muitos tipos de escrita, dependendo dos objetivos pelos quais esses devem ser acionados na interação social.

Considerando todos esses aspectos, não se pode confundir letramento com alfabetização, sendo esta um produto ou um processo pelo qual se estabeleçam relações entre fonemas e grafemas, ou um processo pelo qual se desmontam estruturas lingüísticas, ou seja, a alfabetização refere-se mais especificamente à tecnologia da escrita, ao passo que o letramento



refere-se aos modos ou maneiras particulares em que a escrita, socialmente contextualizada, produz sentido.

Quando se trata de letramento, a escola é, certamente, um espaço privilegiado onde se efetuam algumas práticas de letramento, sendo essas relacionadas a um tipo específico de letramento: a alfabetização. Na escola, as práticas de desenvolvimento da escrita e da leitura estão mais relacionadas ao processo de aquisição de códigos, podendo ser alfabéticos ou numéricos. Pode-se afirmar, portanto, que o processo de alfabetização tem como principal meta o desenvolvimento das capacidades de codificar e decodificar a língua, não se especializando nos modos **como** essas práticas podem fazer sentido na vida dos educandos.

Embora essas práticas sejam ainda muito limitadas, tornou-se importante investigar não apenas a capacidade dos sujeitos em decodificar ou codificar signos lingüísticos, mas verificar a efetiva condição que os sujeitos têm de usar a leitura e a escrita, ou seja, “já se evidencia a tentativa de avaliação do nível de letramento, e não apenas a avaliação da presença ou da ausência da ‘tecnologia’ do ler e escrever” (Soares, 2003, p.22-23).

Os estudos de letramento surgem não para definir as práticas e competências de leitura e de escrita dos sujeitos, mas com o intuito de verificar o conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita, as quais os indivíduos utilizam em um contexto específico social (Soares, 2001, p. 72). Assim, os estudos de letramento abrangem as pesquisas das diferentes práticas sociais de leitura e de escrita.

O conceito de letramento defendido por Soares (2001) é caracterizado pelas habilidades e conhecimentos de leitura e de escrita necessários para que o indivíduo insira-se ou engaje-se culturalmente em atividades sociais específicas. Pode-se, citar, por exemplo, que a aquisição da tecnologia da escrita é uma das habilidades ou conhecimento que não pode ser dissociada de seu uso. Outras habilidades que os indivíduos adquirem para a leitura e para a escrita também abarcam práticas que estão presentes na sociedade e que, muitas vezes, não são consideradas importantes para a formação do indivíduo ou do cidadão.

Em suma, o que pode ser percebido nesse estudo é que o conceito de letramento para essas duas autoras apresenta concepções dispares. Kleiman (2004) percebe o letramento como uma manifestação inerente às práticas sociais, em que o ato de escrever é simbólico e restrito a certas ações que se utilizam da escrita, independente ou não de haver vínculo com a alfabetização, uma vez que esse processo se refere a uma relação mais complexa com a leitura e a escrita. Como a própria autora afirma, o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita e está muito ligado à questão da oralidade. Estudos mostram que as estratégias orais letradas existentes surgem muito antes da alfabetização.

Isto posto, a autora mostra que o letramento faz parte do cotidiano social e das relações humanas, enquanto que a alfabetização não sofre esse mesmo processo, e isso ocorre sob as mais diversas situações, enquanto que o processo de alfabetizar consiste na codificação e decodificação da língua, independente de como essa relação poderá ter sentido no cotidiano do educando.

Por outro lado, Soares (2003) percebe o letramento como uma série de condições em que o sujeito necessita dominar (ou pelo menos, ter noções) o processo de alfabetização para adquirir a tecnologia da escrita. Assim, a codificação e decodificação da língua é pré-requisito essencial para desenvolver a noção de letramento, uma vez que as práticas sociais necessitam, para se estabelecer, de que o sujeito tenha o mínimo de conhecimento do código o qual ele utiliza.

A autora também afirma que o letramento se caracteriza como um resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler a escrever, apropriando-se dessa forma do fenômeno da escrita (Soares, 2003, p. 18) e das práticas sociais.

Outro exemplo importante que se pode destacar com relação à importância dos conhecimentos cotidianos e das práticas adquiridas fora do ambiente escolar, é relatado na pesquisa de Carraher (1997). A autora evidencia, em suas pesquisas, que crianças que mesmo não tendo adquirido conhecimento matemático conseguem realizar problemas multiplicativos em feiras livres. Isso demonstra que diferentes práticas sociais e habilidades promovem interação com o meio social. Assim, tanto o modelo adotado pela escola ou como o modelo praticado cotidianamente são fundamentais para a inserção dos sujeitos. Não se quer aqui desconsiderar o modelo adotado pela escola, mas evidenciar a existência de outros modelos que também fazem parte da vida dos sujeitos.

Pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro e pela Ação Educativa – INAF (2005) – revela em números as práticas culturais presentes na sociedade que permitem que o sujeito também participe de práticas de leituras. Segundo o próprio instituto de pesquisa, a leitura e a escrita são importantes instrumentos que garantem o acesso à cultura embora existam outras formas de participar e de se informar.

As práticas investigadas pela pesquisa revelam que ir ao cinema, ir a shows e espetáculos, alugar filmes/dvd's e ir a museus são importantes formas de se inserir na cultura de uma sociedade e, ao mesmo tempo, adquirir conhecimento prático sobre diversos temas.

Isso demonstra que as práticas recorrentes fora do âmbito escolar também são importantes instrumentos de apoio à educação<sup>5</sup>.

Outros dados importantes revelam que quase 90% da população estudada têm livros religiosos em suas casas, além de livros escolares, infantis, dicionários enciclopédias entre outros. Entre aqueles que conhecem mais gêneros textuais, é maior a capacidade de o indivíduo conseguir atingir um estágio pleno de leitura<sup>6</sup>. Isso demonstra uma dupla ascensão do sujeito: quanto mais ler textos, mais alfabetizado, portanto, maior o grau de letramento e maior a possibilidade de ascensão econômica, embora essa condição nem sempre venha se verificar. A maioria dos entrevistados que estão no nível analfabetizado ou no nível rudimentar não apresentam livros em casa ou apenas lêem um tipo de livro, a Bíblia.

A Bíblia, dentre outros livros religiosos, é o mais lido pelos entrevistados e, segundo o instituto de pesquisa, essa prática não depende da alfabetização. Com o apoio da memória ou com a leitura em grupos, os sujeitos que apresentaram níveis rudimentares conseguem realizar a leitura desse tipo de texto<sup>7</sup>.

Nesse sentido, torna-se evidente que práticas fora do âmbito escolar existem, mas cabe verificar de que modo o modelo adapta ou recupera tais dados para que haja um melhor aproveitamento dos conhecimentos adquiridos pelos sujeitos. Sabe-se que as crianças que não

<sup>5</sup> O INAF 2005 verificou as habilidades de analfabetismo da população por meio de aplicação de testes de leitura com tarefas relacionadas com o contexto cotidiano. Além do teste, a pesquisa também contou com questionários sobre as práticas de leitura e outros hábitos culturais da população brasileira. A pesquisa foi aplicada a uma amostra representativa da população com idade entre 15 e 64 anos de idade, durante o mês de julho de 2003.

<sup>6</sup> Segundo os dados do INAF 2005, a população brasileira apresenta quatro níveis básicos de leitura, que são: 1) analfabetos: não conseguem realizar nenhum tipo de tarefa que envolva decodificação de palavras e frases; 2) alfabetizado nível rudimentar: consegue apenas ler títulos ou frases, localizando uma informação bem explícita; 3) alfabetizado nível básico: consegue ler um texto curto, localizando informações explícitas ou que exija uma pequena inferência; 4) alfabetizado nível pleno: consegue ler textos mais longos, localizar e relacionar mais de uma informação, comparar vários textos, identificar fontes.

<sup>7</sup> Tabela INAF 2005:

| Gêneros de livros que os alfabetizados costumam ler – INAF 2005 |       |                                   |                               |                              |
|---|-------|-----------------------------------|-------------------------------|------------------------------|
|   | TOTAL | Alfabetizados<br>nível Rudimentar | Alfabetizados<br>nível básico | Alfabetizados<br>nível Pleno |
| Bíblia ou livros religiosos                                     | 45%   | 46%                               | 48%                           | 47%                          |
| Romance, aventura,<br>policial, ficção                          | 30%   | 19%                               | 32%                           | 49%                          |
| Livros didáticos  | 21%   | 16%                               | 19%                           | 33%                          |
| Poesia  | 15%   | 12%                               | 18%                           | 19%                          |
| Biografia, relatos<br>históricos                                | 15%   | 9%                                | 16%                           | 26%                          |
| Livros técnicos, de<br>teoria, ensaios                          | 11%   | 4%                                | 9%                            | 22%                          |
| Auto-ajuda, orientação<br>pessoal                               | 11%   | 5%                                | 9%                            | 22%                          |
| Não costuma ler livros  | 21%   | 29%                               | 15%                           | 7%                           |

dominam as habilidades privilegiadas pela escola, tendem ao fracasso escolar. É importante observar, desse modo, como a escola adota os modelos de apropriação social da leitura e da escrita e quais são as situações que permitam o contato direto com tais práticas de letramento.

Sob um ponto de vista ideológico do processo de alfabetização e da educação, a pessoa alfabetizada, aquela que adquiriu um sistema lingüístico, nem sempre consegue ter acesso a todos os bens culturais de uma sociedade. A alfabetização, enquanto tecnologia da escrita, não é condição suficiente para garantir o acesso à cultura. Além dos domínios do código escrito, outras formas e práticas de leitura e de escrita diferenciadas se configuram no cenário social e que permitem ao indivíduo interagir com o seu grupo social.

A sociedade atual exige que os participantes de uma comunidade tenham, além do sistema alfabético, outras práticas, as quais não são difundidas pelo processo de aprendizagem escolar, mas que apenas são reconhecidas na prática cotidiana.

Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo **letramento** (que, como já dito, vem-se tornando de uso corrente, em detrimento do termo **alfabetismo**) (SOARES, 2003, p. 20).

Nesse sentido, teóricos como Kleiman (2004) e Soares (2003), afirmam que o fenômeno do letramento também pode ser compreendido a partir de duas dimensões: a individual e a social.

Com relação à questão individual, o letramento é compreendido ou interpretado como um atributo pessoal ou a posse de habilidades de leitura e de escrita. Considera-se a necessidade de conhecimentos lingüísticos e desenvolvimento psicológico para a leitura, incluindo a decodificação de símbolos escritos e sonoros e o processo de compreensão de textos. Com relação ao processo escrito, também há necessidade do domínio de habilidades de conhecimentos para que o indivíduo possa estabelecer relação entre a atividade sonora e símbolos escritos, além de comunicar-se adequadamente com o leitor, a partir do processo de expressão de idéias e organização do pensamento em forma escrita.

A escrita engloba desde habilidades de transcrever falas, via ditado, até habilidades cognitivas e metacognitivas. Inclui-se habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado da pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e de caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de desenvolver metas para a

escrita e decidir qual é a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organização de idéias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas e expressá-las adequadamente.

Por sua vez, a dimensão social do letramento prioriza a prática social de leitura e de escrita. O letramento implica o uso social e autônomo das habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, de forma a atender as necessidades, valores e práticas sociais de seus usuários:

Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2003, p. 72).

Na dimensão social, o termo letramento é entendido como um fenômeno cultural, que se refere a um conjunto de atividades sociais que abarcam o uso da escrita. Com relação às práticas sociais da escrita, essas podem estar presentes em duas perspectivas: na adaptação do indivíduo às condições sociais para que esse conjunto de práticas funcione adequadamente conforme o contexto social, e na perspectiva da transformação das relações sociais, ou seja, práticas de leitura e de escrita socialmente constituídas que promovem rupturas com outras formas de leitura e de escrita. O contraste seria a forma de evidenciar como cada segmento social ou determinado grupo de prática insere a escrita e a leitura em seus usos.

Torna-se importante ressaltar que há interpretações conflitantes sobre a natureza social do letramento. Segundo Soares (2003), existe uma interpretação progressista, liberal e uma interpretação forte, que adota uma perspectiva radical, revolucionária.

De acordo com a interpretação progressista das relações entre letramento e sociedade, as habilidades de leitura e escrita não podem ser dissociadas de seus usos, das formas empíricas que elas assumem na vida social. A dimensão social define-se por habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social específico. Daí o nome letramento funcional, o qual significa “adaptação”, ou seja, habilidades específicas para desenvolver determinadas tarefas, que adquirem valor pragmático ou de sobrevivência.

Nesse sentido, o termo letramento implica mais do que meramente ler e escrever. Não é simplesmente o conjunto de habilidades de leitura e de escrita, mas, muito mais do que isso, é o uso dessas habilidades para atender às exigências sociais.

Subjacente a esse conceito liberal ou funcional de letramento, está a crença de que conseqüências positivas advêm dele. Segundo Soares (2003), o letramento, sendo o uso das habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, é considerado como responsável por produzir resultados importantes como, por exemplo, o desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional e cidadania.

Como afirma Soares (2003):

O que o letramento *é* depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; letramento *é* um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de *o quê, como, quando e por quê* ler e escrever (grifos da autora) (p. 75).

Ter apenas o conhecimento de uma tecnologia, como concebe a alfabetização, não significa participar em todos os eventos de uma comunidade social, mas restringe o uso dessa habilidade a apenas algumas situações, como, por exemplo, no meio escolar, em uma entrevista ou mesmo em uma pesquisa por instituições que medem a capacidade de leitura de uma sociedade. Ter o domínio de uma tecnologia amplia e facilita a inserção do sujeito em meios culturais mais elevados, mas descartar outros tipos de práticas sociais como as que o indivíduo aprendeu em casa, ou reuniões de grupos religiosos, de condomínio, entre outros, torna-se um meio de instituir uma forma de poder, o poder de uma ideologia dominante.

A escola seria uma das principais provedoras do letramento e a principal instância que oferece ao indivíduo melhor oportunidade de aprender o código escrito em termos cultos da língua, o que permite níveis de letramento mais elevados. Mas não quer dizer que os indivíduos, ao passarem pelo processo escolar, estejam aptos a conviver ou fazer uso dessa modalidade, já que existem outras formas de apropriação do código escrito.

Torna-se necessário, portanto, fazer uma breve discussão sobre a relação entre alfabetização, letramento e escolarização. Além de outras formas, o processo de escolarização assume duas dimensões: a de escolarizar alguém ou escolarizar um conhecimento ou uma prática social, um comportamento (Abreu, 2003). Nesse sentido, uma pessoa é escolarizada quando passa pelo processo ou pelo aprendizado escolar.

Como o objetivo deste trabalho é verificar os modelos e as orientações de letramento literário que permeiam o meio social, torna-se importante ressaltar a pertinência desses

estudos no âmbito literário, uma vez que a segmentação do conhecimento literário, restringindo-se aos cânones e a exercícios formais de verificação de leitura não mais condiz com a realidade da sociedade brasileira.

Assim, torna-se necessário realizar uma investigação do surgimento da escolarização, para compreender melhor como ocorre o compartimento do conhecimento escolar, bem como verificar a predominância de uma cultura dominante nas bases de sua formação.

## 1.2 O SURGIMENTO DA ESCOLARIZAÇÃO

Primeiramente, torna-se importante, antes de adentrar na questão da escolarização e de sua relação com letramento e alfabetização, fazer um breve resgate sobre o surgimento do espaço escolar.

O ambiente escolar, ou melhor, o processo de escolarização, surgiu para separar os indivíduos dos seus efetivos usos sociais da escrita e da leitura, uma vez que, ao formalizar ou sistematizar a aprendizagem dessa tecnologia, a escola criou uma nova prática e estabeleceu uma nova relação social com a escrita, que não correspondia às práticas sociais efetivas de um determinado grupo, ou seja, a escrita tornou-se uma forma descontextualizada das formas de apreender o mundo e inserir-se socialmente. Na verdade, a instituição escolar tornou-se uma forma de controle social por parte do Estado burguês. Tal prática tinha como finalidade educar os trabalhadores e discipliná-los para a produção industrial, alfabetizá-los para uma nova demanda de exigências sociais e culturais em que se fundava:

A passagem do século XVIII para o XIX assistiu a mudanças de panorama: tornava-se tarefa do ensino o estudo da língua nacional, doravante também denominada “materna”, não porque as pessoas tivessem-na esquecido, mas porque o Estado burguês, modelo que se tornava hegemônico na Europa posterior à Revolução Francesa, necessitava de um padrão lingüístico homogêneo, que representasse a unidade de um país (ZILBERMAN, 2003, p. 248).

A crescente busca de mão-de-obra educada para o trabalho industrial e a crescente procura por trabalhadores escolarizados para garantir a produtividade gerou a necessidade de alargar-se o campo educacional, justificando uma série de incentivos para a alfabetização em

massa. Foi, portanto, durante o século XIX que aumentaram os movimentos para a alfabetização e criou-se uma demanda de instrução formal (COOK-GUMPERZ, 1991).

Pode-se verificar que a necessidade de uma nova consciência econômica possibilitou o aparecimento de novas demandas educacionais que favoreceram o aumento da população alfabetizada. Entretanto, com todo o desenvolvimento industrial e de capital, tornou-se importante ressaltar o valor ideológico do processo educacional, tanto em níveis sociais quanto de conteúdo. Por um lado, aumenta-se a possibilidade de melhores condições de vida, por outro, o conhecimento escolarizado passa a ser o único e verdadeiro para o desenvolvimento dessa classe econômica que se solidifica no século XIX, a burguesia:

Por sua vez, as plantas industriais, em expansão, exigiam mão-de-obra qualificada para dar conta dos serviços especializados. E a economia capitalista reclamava consumidores aptos a adquirirem os novos produtos postos à sua disposição. Escolarizar a população torna-se a palavra de ordem, começando pela alfabetização em massa (ZILBERMAN, 2003, p. 264).

Nesse contexto, a escolarização produziu um novo significado cultural para a alfabetização, possibilitando o crescimento de uma cultura letrada, determinante no processo de transformações sociais. A alfabetização deixa de ser um objeto pessoal para os cidadãos, tornando-se uma necessidade social para a inserção no mercado de trabalho, na economia e na cultura. Esse processo educacional passa a ser encampado pela escola que o controla juntamente com o Estado.

Os estudos de Ohio, Soltow e Stevens (1981 *apud* COOK-GUMPERZ, 1991) mostra que a escolarização foi considerada como meio de trazer a alfabetização popular para o controle de sistemas públicos e organizados, transformando a alfabetização em um processo centrado na escola.

Assim, segundo Di Nucci (2002), o novo significado da alfabetização gerou um vínculo entre escolarização e alfabetização. Pensando no processo histórico da inserção da alfabetização no processo escolar, pode-se pensar que o ensino formalizado da língua e de outros conhecimentos passa a ser centralizado na escola, tornando essa instituição a única legitimada a ensinar a ler e a escrever, de modo que outros espaços e formas de letramento passam a ser apagados e menos valorizados.

Torna-se importante ressaltar que a escolarização é uma consequência da alfabetização em massa. Com esse novo sistema, o que era ensinado não provinha da cultura local comum,



mas das necessidades sociais e econômicas que determinavam a nova demanda de conhecimento para o crescimento da sociedade:

Assim, a escolarização foi sendo assumida como um direito básico institucionalizado em resposta à alfabetização popular já existente. No século XX, a escolarização não foi estabelecida para iniciar a aquisição da alfabetização, mas sim, para atender a necessidade de desenvolver competências escolares em função do crescimento do trabalho e da necessidade pessoal qualificado. Dessa forma, a escolarização passou a ser caracterizada como um movimento social de massa, sendo a alfabetização o seu primeiro passo (DI NUCCI, 2002, p. 22).

Pode-se pensar, nesse sentido, que demandas sociais, econômicas e políticas fizeram com que ocorresse uma revolução no ensino formal. A inserção da alfabetização como fator predominante no crescimento de uma sociedade ou mesmo para atender uma demanda industrial fez com que outras práticas existentes fossem esquecidas ou relegadas a segundo plano, ao passo que as práticas escolares foram cada vez mais valorizadas.

Entretanto, como afirma Zilberman (2003), outros momentos surgem e novas demandas de práticas de leitura e de escrita são necessárias. Se pensarmos que o processo de escolarização se institucionalizou no século XIX, em situações específicas e em contextos específicos, não quer dizer que, no século XXI, adotem-se ainda os mesmos mecanismos de ensino e aprendizagem em todos os contextos.

Torna-se importante, assim, uma breve explanação sobre a relação entre a alfabetização, o letramento e o processo de escolarização, com a finalidade de observar como se concretiza a prática educacional da alfabetização e do letramento.

Nas sociedades contemporâneas, a instância responsável por promover o letramento é o sistema escolar. Entretanto, já é consenso social de que não é apenas pelo processo de escolarização que o indivíduo torna-se letrado. Para Mortatti (2004), é possível ser letrado sem que tenha passado pelo processo de alfabetização:

No entanto, somente o fato de ser alfabetizada não garante que a pessoa seja letrada; e somente o fato de viver em uma sociedade letrada não garante a todas as pessoas formas iguais de participação na cultura escrita (p. 107).

As escolas são instituições às quais a sociedade delega a responsabilidade de prover às novas gerações habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes consideradas essenciais à formação de todo e qualquer cidadão. Para isso, o sistema escolar estratifica o conhecimento científico, selecionando-o e dividindo-o em partes, além de seqüenciar, em diferentes momentos, os conteúdos a serem aprendidos.

Desse modo, pode-se observar que as escolas reduzem o significado do letramento: algumas práticas e habilidades de leitura e de escrita são selecionadas e estão organizadas em grupos, ordenadas e avaliadas periodicamente, através de um processo de testes e provas. A consequência disso é uma prática de letramento reduzida, determinado pela escola, muitas vezes distante das práticas efetivas que ocorrem fora do contexto escolar. Assim, pode-se dizer que a escola acaba por enfatizar algumas práticas de letramento, tão específicas que se pode pensar em um letramento escolar.

Entretanto, cabe ressaltar que vincular o processo de alfabetização apenas com a escolarização é tornar o ensino da escrita e da leitura reducionista, uma vez que a prática de leitura pode ser apreendida fora do âmbito educacional. A pesquisa de Galvão (2003) demonstra como ocorre esse processo. A autora revela que, além de o nível social e escolar dos pais ser regular o nível de letramento em leitura e em escrita dos sujeitos entrevistados é bom, as práticas de leitura são transmitidas para as gerações seguintes. Além das condições sociais e do número de elementos que proporcionam o contato com a leitura e a escrita, as práticas são constituídas socialmente, dependendo de inúmeros fatores e variantes que formatam tais práticas como, por exemplo, religião, localização geográfica, etnia etc.

Galvão (2003), baseado-se nos dados referentes ao INAF 2001, revela, ainda, que os níveis de alfabetismo e as práticas de letramento se relacionam com algumas variantes como, por exemplo, nível de leitura dos pais, presença ou não de materiais de leitura no meio familiar e usos de leitura e escrita por parte dos pais.

Uma das evidências que a autora analisa é a intimidade com materiais de leitura e de escrita que os entrevistados tiveram em suas casas, ainda durante a infância. Os dados mostram que é improvável, estatisticamente, que alguém com muitos anos de escolarização ou com um bom nível de alfabetização não tenha tido, em casa, contato nenhum com materiais de leitura e de escrita na sua infância. Por outro lado, não se pode negligenciar que, mesmo entre aqueles que apresentaram poucos anos de escolaridade, constata-se que havia contato com materiais de leitura e de escrita.

Galvão (2003) ressalta que somente a presença de materiais escritos em casa durante a infância não gera nem assegura, de modo linear e evolutivo, que as pessoas adquiram um alto grau de escolarização. Nas palavras da autora:

Assim, se, por um lado, parece que o contato com materiais de leitura diversos desde a infância constitui um fator muito importante para que, quando adulto, o indivíduo alcance maiores níveis de alfabetismo, por outro lado, essa correlação não pode ser tomada como absoluta: os próprios dados sugerem que existem mediadores entre as duas situações (GALVÃO, 2003, p. 130).

A autora ressalta, assim, a importância das práticas de leituras realizadas em casa ou em uma comunidade. Ter a posse de bens de leitura e de escrita não é sinônimo de formação de bons leitores e de alto grau de letramento, assim como não ter materiais de leitura e de escrita não é sinônimo de não leitores ou baixo grau de letramento.

Os dados do INAF 2001 indicam que 29% dos entrevistados nunca viram os pais ou parentes realizando práticas cotidianas de leitura e de escrita como, por exemplo, ler jornais, revistas, folhetos, ler receitas caseiras, ler e escrever cartas entre outras. Entre os analfabetos, os índices chegam a 63% dos que não participaram dessas práticas de leitura e de escrita. Entre os que apresentaram nível 3 de leitura, os índices são de 12% dos que não participaram dessas práticas.

Entretanto, um dado que intriga os resultados da pesquisa é a alta porcentagem de leitura de livros religiosos, entre eles a Bíblia. De modo geral, a leitura do livro sagrado abarca 21% das práticas citadas. Entre os analfabetos, 21% são reservados à prática de leitura da Bíblia. Para os entrevistados de nível 3 de alfabetismo, o índice é de 55%.

Além desse trabalho, os estudos de Petit (1999) também explicitam como as práticas sociais são formadas a partir de mediadores como, por exemplo, bibliotecas, escolas, pais e professores dentre outros além da escola. Cada uma dessas mediações é responsável por formar um imaginário sobre o texto escrito e expandir o horizonte de leitura do leitor, formando uma nova concepção de texto e de leitura.

Talvez seja esse o motivo pelo qual a escola ainda transmita uma concepção de texto baseada na decodificação de palavras, ou seja, uma concepção de leitura estruturalista, uma visão de leitura e de escrita que não promove questionamentos referentes ao modo de produção instituída pela sociedade dominante. Torna-se cada vez mais evidente, no meio

escolar, a transmissão de alguns textos a serem trabalhados e debatidos em sala de aula, sejam eles selecionados pelos professores, pelo livro didático ou pela própria estrutura social a que pertence a sua clientela. A leitura de outros textos que não sejam canônicos ou chancelados pela escola, ou seja, que estão no bojo das instituições e livros didáticos, inverte a ordem social existente no meio educacional, o que pode representar perigo e descontrole para a classe dominante.

É papel do professor oportunizar a leitura de tais textos para que provoquem uma “desestabilidade” no mundo de leitura de seus alunos. Além disso, torna-se fundamental construir com os educandos a consciência de que determinadas leituras realizadas no meio escolar são diferentes das praticadas em outros contextos. Assim, a leitura e a escrita se tornariam uma prática social, não mais restrita ao meio educacional, como prescreve a comunidade social e escolar dominante.

Sobre esse aspecto, torna-se importante salientar, mais uma vez, os estudos de Petit (1999). A autora cita o caso de uma jovem que convivia em um ambiente de apenas um modo de apropriação da leitura, tendo um pai analfabeto, a jovem lia periodicamente jornais a seu modo, ou seja, ela tinha o contato com um tipo de prática de leitura. Entretanto, quando exposta a outro contexto, em uma biblioteca, a função da mediação de uma bibliotecária fez com que a jovem expandisse seu repertório de leitura, bem como suas práticas, contrapondo-o ao modo de apropriação da escrita do pai. Houve uma modificação da função da escrita e da leitura para essa jovem: se antes ela via a leitura de textos apenas informativos, com a nova inserção começou a conceber o texto como agente modificador de opinião.

O contato com outras leituras em outros contextos, além de propiciar novos conhecimentos acerca da leitura e da escrita, causou rupturas de formas vigentes e práticas de leitura que se mantiveram intactas até certo período de sua vida, as quais, aliás, são as mesmas práticas que a escola institui como corretas. O exemplo dessa jovem deixa explícita a função dos mediadores de leitura e da importância de se ter consciência de diferentes modos de sua apropriação e o poder que essa suscita na vida do indivíduo.

Sendo a escola um dos principais agentes e, segundo Zilberman (1991), uma das principais instâncias que tem a incumbência de ensinar a ler e a escrever, esta apresenta a alfabetização formal como o único e a possível modalidade de aprendizagem da cultura escrita de uma sociedade, excluindo outras, sendo essa forma de ensino a que legitima qualquer atividade de leitura e de escrita.

Por outro lado, segundo Soares (2003), o vínculo entre escolarização e letramento escolar propicia a aquisição de uma tecnologia específica a esse processo, o que torna o

indivíduo apto a se inserir em práticas sociais determinadas. Portanto, o letramento escolar seria uma consequência da alfabetização. Entretanto, ignorar outras formas de aquisição da escrita e da leitura postula uma forma de ver o ensino auto-sustentável sem considerar outras práticas presentes na sociedade, ou seja, no meio familiar, na biblioteca, nas ruas e outros locais, que também contribuem para a formação de uma visão sobre o que é leitura e o que é escrita.

Percebe-se que o desenvolvimento das habilidades aprendidas no âmbito escolar não se manifesta em uma única esfera, restrita, mas se configura em vários outros âmbitos sociais, os quais, muitas vezes, a escola ignora:

Como são muitas e variadas as práticas, tanto sociais quanto escolares, que demandam o uso da escrita, são também muitas e variadas as habilidades, conhecimento, atitudes necessárias para o exercício dessas práticas (SOARES, 2003, p. 95).

Entende-se letramento, dessa forma, como um conjunto de múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, portanto, condicionado por uma série de situações e contextos, nos quais são necessários múltiplos conhecimentos e habilidades de leitura e de escrita. Nesse sentido, letramento torna-se um contínuo que tende para o infinito, sem que haja um ponto fixo que separe letrados e iletrados. O sujeito sempre está em processo de construção de conhecimento e não há como definir em que ponto dessa trajetória o sujeito se torna plenamente letrado. Um exemplo claro é a formação acadêmica de um indivíduo. Considera-se em processo de letramento o indivíduo que ao fazer o mestrado está adquirindo e convivendo com certas formas de se relacionar com a leitura e com a escrita, diferentes das formas que apreendeu na graduação. Em um doutorado, por exemplo, haverá novas formas de contato, novos objetivos e novas funções da escrita e da leitura, diferentes das quais ele aprendeu no curso de mestrado e na graduação. Assim, os níveis de letramento vão se alterando a cada nova etapa.

A alfabetização também é contínua, mas apresenta limites claros e pontos de progressão cumulativa que podem ser delimitados objetivamente. Do processo de alfabetização, pode-se esperar um fim, após um determinado tempo de aprendizagem. Espera-se que, no fim do processo, o sujeito tenha conhecimentos de determinados assuntos e conhecimentos pré-fixados, o que o legitima como alfabetizado em uma língua:

Alfabetização é um contínuo, mas um contínuo de certa forma linear, com limites claros e pontos de progressão cumulativa que podem ser definidos objetivamente; letramento também é um contínuo, mas *um contínuo não linear, multidimensional, ilimitado*, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionadas por e dependentes de múltiplas e muito variadas habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escrita demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados e iletrados (SOARES, 2001, p. 95) [grifos da autora].

Mesmo sendo a escola o principal agente no processo de aprendizagem do código escrito, torna-se importante observar que não é apenas nela que o indivíduo aprende a cultura da leitura e da escrita. É relevante lembrar que a escola enfatiza um dos modos de apropriação de escrita e de leitura que se aprende pelo processo de escolarização: a alfabetização. Entretanto, verifica-se que há outras formas de leitura e de escrita, as quais fazem parte do meio social e tem sua função na comunicação, as quais, muitas vezes, não fazem parte do currículo escolar.

Embora conste nos Parâmetros Curriculares uma proposta interativa-social, a qual prevê a interação dos mecanismos sociais com os escolares e a apropriação dos conhecimentos prévios na apropriação dos conhecimentos científico-escolares, o que se verifica não é essa realidade. Ainda persiste uma perspectiva que prioriza o conhecimento estanque, simplificando ao máximo o conteúdo escolar e distanciando-o da vivência cotidiana do educando em todas as áreas.

Observando esse contexto do ensino, torna-se importante discutir o processo e o surgimento da escolarização e da alfabetização. A partir da década de 70 e 80, coincidindo com as transformações sociais, políticas e culturais decorrentes do processo de abertura política (Mortatti, 2004), problemas relacionados ao processo de alfabetização, principalmente com a educação escolar, passaram a ser considerados e analisados a partir da constatação de outros fenômenos.

Uma vez que houve uma mudança na estrutura política da sociedade brasileira, as discussões dos problemas educacionais também passaram por avaliações e discussões em diferentes áreas. Um conjunto de aspectos sociológicos, políticos, econômicos, sociais e pedagógicos começaram a abordar e se orientar por uma teoria sociológica dialético-marxista.

A partir da aplicação dessa teoria, a educação passa a ser vista sob um foco contraditório entre educação e sociedade, na qual uma exerce influência sobre a outra. Busca-se, nesse momento, separar duas concepções sobre a escola: a posição ingênua, de que a escola é libertadora e capaz de solucionar os problemas sociais, políticos e culturais; e o posicionamento reprodutivista, o qual concebe a escola como um aparelho que transmite a ideologia dominante e as desigualdades existentes entre as classes sociais.

Com todo o aspecto teórico desenvolvido e uma tomada de partido sobre o posicionamento didático-pedagógico para superar os obstáculos e tornar a escola democrática, medidas governamentais desenvolvem novas propostas de ensino de leitura e de escrita, juntamente com programas e pesquisas universitárias, a fim de aplicar as novas teorias na prática cotidiana docente. Surgem, dessa forma, os programas de formação continuada para professores enfatizando os novos conceitos sobre alfabetização.

Com a reorganização curricular e formação dos ciclos básicos educacionais, a nova teoria adota a política didático-pedagógica denominada construtivismo. A partir dessa proposta, na década de 80, teóricos das ciências linguísticas como, por exemplo, Emília Ferreiro e Harvey J. Graff chamam a atenção para o papel ideológico da leitura e da escrita (ZILBERMAN, 2003).

Do ponto de vista do construtivismo, a alfabetização passou a designar aquisição da lectoescrita, ou seja, da leitura e da escrita:

Esse processo de aquisição/aprendizagem é entendido como predominantemente individual, resultante da interação do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento (a língua escrita). Trata-se de uma mudança de paradigma, que gerou sério impasse entre o questionamento da possibilidade do ensino da leitura e escrita e de sua metodização e a ênfase no como a criança *aprende* a ler e a escrever, ou seja, como a criança é alfabetizada. Assim, pode ser considerado alfabetizado aquele que conseguiu compreender (construir para si o conhecimento) a base alfabética da língua escrita (no caso do português) (MORTATTI, 2004, p. 75-76).

A partir do desenvolvimento da psicolinguística e psicologia soviética, de Vigotsky, o termo alfabetização designa o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, que se desenvolve no espaço escolar:

(...) a palavra “alfabetizado” designa o estado ou a condição daquele indivíduo que sabe ler e produzir textos, com finalidades que extrapolam a situação escolar e remetem às práticas sociais de leitura e escrita, algo próximo à leitura e escrita “do mundo” (MORTATTI, 2004, p. 76).

Torna-se importante ressaltar que ambas as perspectivas não englobam o sentido ou a noção de letramento. É justamente na década de 80 que o termo letramento aparece dicionarizado. Esse novo termo busca compreender e explicar a relação ensino e aprendizagem sob outros pontos de vista.

A tímida conquista desse novo conceito aparece em poucas páginas dos documentos que norteiam o ensino de língua portuguesa. A partir dessa década, autoras como, por exemplo, Mary Kato (1987) e Leda V. Tfouni (1988) apresentam o termo letramento em suas produções e pesquisas, buscando uma nova preocupação em formar leitores funcionalmente capazes de ler e escrever, ressaltando o valor desses conteúdos e as mudanças que esses podem provocar (Mortatti, 2004).

Torna-se importante ressaltar que o termo letramento, assim como alfabetização, teve seu lugar durante o desenvolvimento da história da educação, sendo que o termo letramento aparece no discurso de especialistas para justificar uma nova demanda e necessidades sociais e culturais que precisam de novos conceitos sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o letramento surge como uma visão para o processo de ensino-aprendizagem, e que vai muito além de simples conceitos, como alfabetização ou escolarização, que acabam limitando a relação entre indivíduo, leitura e escrita; o letramento não coloca o sujeito como um simples leitor e decodificador de mensagens, mas sim como um indivíduo que pode modificar sua opinião e transformar a sociedade em que está inserido, a partir daquilo que ele lê e que compreende.

### 1.3 O LETRAMENTO: MODELO IDEOLÓGICO E AUTÔNOMO

Tanto do ponto de vista histórico ou antropológico quanto do social, são várias e diversas as atividades de letramento em contextos sociais diferenciados, atividades que assumem determinados papéis na vida de cada grupo e de cada indivíduo. Além disso, não existe um parâmetro para se definir um conjunto de práticas funcionais, ou seja, não há como observar quais são os elementos que funcionem adequadamente de uma sociedade, assim



como, de uma perspectiva social, não há como saber qual ideologia ou quais objetivos políticos são mais adequados.

Pode-se observar que o conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais, práticas sociais e competências funcionais, a valores ideológicos e metas políticas.

Reconhecendo esses diferentes significados do termo letramento e suas diferentes facetas tanto no nível individual quanto no social, Street (1984, *apud* Kleiman, 2004), observando o processo educacional, evidencia as seguintes vertentes ou modelos de letramento: **letramento ideológico** e **letramento autônomo**. Assim, as práticas de letramento em leitura e escrita são analisadas a partir desses dois modelos de letramento:

Pesquisadores como, por exemplo, Scribner e Cole (1981), Gee (1990), e Street (1984, *apud* Jung, 2003) questionam o modelo tradicional do ensino de escrita e enfatizam que determinados tipo de habilidades de escrita dependem da prática social, ou seja, existe uma relação entre escrita e práticas sociais. Dessa forma, adotar um modelo que apenas considere o desenvolvimento de habilidades cognitivas da escrita torna-se uma forma reducionista de conceber a aquisição do letramento.

Essa concepção tradicional, denominada por Street (1984, *apud* Kleiman, 2004) como modelo autônomo de letramento, está associada com o progresso, o desenvolvimento e a mobilidade social. A escrita é concebida como um produto completo em si mesmo. Seria resultante de uma concepção mecanicista em termos lingüísticos, no qual o leitor não precisa considerar o contexto de sua produção. Nesse sentido, a interpretação está vinculada apenas ao processo interno do texto e seu funcionamento lógico.

No contexto escolar, quando se adota esse modelo de letramento, o fracasso educacional é compreendido principalmente como uma falha do aluno. O leitor não consegue interpretar os textos, pois não tem o domínio da tecnologia escrita, por pertencer a um segmento social menos privilegiado ou por simplesmente não ter conseguido apreender tal tecnologia. É nesse ponto que a escola tem o domínio sobre o indivíduo e se torna um processo educacional incontestável, pois só aquele que tem ou passou pelo processo de escolarização e possui o domínio do código escrito é que pode interpretar textos, tornando esse tipo de procedimento excludente.

Segundo Kleiman (2004), tal modelo enfatiza, sobretudo, o texto escrito, o qual não depende de um contexto de produção para que a leitura se realize, uma vez que a relação lógica entre os termos da escrita, bem como os modos como as palavras se articulam, são considerados aspectos suficientes para que os indivíduos consigam interpretar textos escritos.

Por essa razão, para muitos pesquisadores, esse modelo adotado pela escola, é caracterizado por seu aspecto de autonomia. Assim, todas as atividades de leitura que a escola propõe a seus alunos são feitas com base nos textos, considerados suficientes para a produção de significados.

Outro aspecto importante sobre o caráter da autonomia é que a escrita é vista como um tipo de comunicação que se diferencia opostamente à oralidade. Na linguagem oral, os sentidos que se constroem da linguagem dependem da identidade dos falantes, das relações que esses têm com os outros. Tais relações se constituem, se constroem e são reconstruídas durante o processo de interação. Na fala, os sentidos são negociados via interação social.

Como se pode notar, a interação oral é realizada de forma muito diferente da interação pela escrita. Todavia, no modelo autônomo, a forma de interação com o texto acaba se contrapondo com um modelo de interação vivenciada pelo educando antes do período de escolarização, ou seja, os alunos, ao chegarem na escola, estão mais acostumados a falar do que a ler.

Street (1984) contrapõe esse modelo autônomo a um modelo alternativo, denominado ideológico, pois nele as práticas de letramento tem relação direta com a sociedade nas quais são desenvolvidas. Jung (2003), ao estudar o modelo ideológico proposto por Street, assim o caracteriza:

Segundo esse modelo ideológico, as práticas de letramento (no plural) seriam social e culturalmente determinadas, o que equivale a dizer que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que é adquirida e praticada. Assim, as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder (JUNG, 2003, p. 60).

Na perspectiva do modelo ideológico de letramento é importante observar como ocorre o processo de socialização dos sujeitos na construção de significados. Nesse sentido, esse modelo não apenas se restringe a aspectos educacionais, mas se expande para outras esferas.

No modelo ideológico proposto por Street (1984), considera-se o letramento como um fenômeno que está vinculado ao processo sócio-cultural, ou seja, a escrita produz significados quando utilizada em contextos específicos e com determinadas funções. Segundo Mortatti (2004):

(...) letramento é, sobretudo, um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõe (p. 105).

Nesse sentido, fora do ambiente escolar, podem-se observar outras formas de letramento. Isso significa usos da escrita em contextos diversos como, por exemplo, os da família, de comunidades religiosas, do ambiente de trabalho, associações de bairro, clubes etc. Não existe, assim, um único tipo de letramento.

Sendo assim, Street (1984) procurou evidenciar que todas as práticas de letramento são conseqüências da cultura e das estruturas de poder da sociedade da qual o indivíduo faz parte. Por isso, as práticas de letramento se modificam ou se transformam segundo o contexto em que se desenvolvem. Desse modo, o autor nomeou essas práticas de letramento como **modelo ideológico de letramento**.

#### 1.4 EVENTOS DE LETRAMENTO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Estudos realizados por Heath (1982, 1983, *apud* Kleiman, 2004) e Jung (2003) compreenderam que algumas práticas discursivas de grupos distintos ocorrem devido a diferentes formas de apropriação da escrita no cotidiano de uma determinada comunidade social. O pressuposto adotado por Heath (1982, 1983) advém dos estudos do modelo ideológico de letramento, no qual se considera que as práticas de letramento se modificam segundo o contexto onde se originam ou se efetivam.

A pesquisa de Heath (1982) investigou três pequenas comunidades do sul dos Estados Unidos. A autora teve por objetivo analisar o fenômeno do letramento, procurando conhecer o caminho da aprendizagem dos modelos culturais de leitura e de escrita existentes nessas comunidades, antes mesmo do ingresso escolar, isto é, procurou identificar as orientações de letramento de um determinado grupo social.

Dentre os resultados da pesquisa, a autora conclui que há diferenças em relação aos usos e funções do letramento e seus efeitos nas relações sociais e maneiras e estilo de interação nas três comunidades investigadas. Além disso, Heath (1982, 1983) acrescenta que tais diferenças extrapolam o uso restrito da escrita, manifestando-se também na oralidade dos sujeitos e nas formas de organização social e na interação no lar. Isso significa que, em

determinados segmentos sociais, crianças são letradas por possuírem estratégias orais letradas. Essas são desenvolvidas mesmo antes de elas adentrarem o meio escolar, ou seja, antes de serem alfabetizadas. Isso resulta em diferenças nos padrões de adaptação da criança no início de sua vida escolar.

Segundo Kleiman (2004), a unidade de estudo da autora foi o evento de letramento, definido como “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido em uma situação” específica. Nesse sentido, a interação entre os participantes e os processos e estratégias interpretativas constituem um evento de letramento. Um exemplo de evento de letramento seria os pais de uma criança narrarem uma história e, logo após, pedirem que recontem ou escrevam uma história parecida. Isto é, envolve momentos específicos, particulares, em que usos da escrita têm uma função específica.

Barton (1994, *apud* Jung, 2003) discute o termo letramento como atividade social e o descreve em termos de práticas e eventos de letramento. Para o autor, as práticas de letramento abarcam os padrões culturais de uso da leitura e da escrita em uma situação particular, ou seja, os indivíduos ativam seus conhecimentos culturais, moldados por um meio social, e os utilizam para uma atividade de leitura e de escrita, definindo os caminhos para utilizar a escrita em eventos de letramento.

Um caso que exemplifica uma prática de letramento seria dois amigos discutindo uma notícia de jornal. Eles, então, resolvem escrever para o mesmo jornal local uma resposta sobre alguma notícia. A escrita da resposta ao jornal constitui um evento de letramento. No momento em que irão discutir como escreverão a carta, os amigos recorrerão a formas de falar e escrever. Esse contexto reflete o que Barton (1994) chama de prática de letramento, já que padrões culturais de leitura e de escrita serão utilizados para resolução de uma situação particular. Outro exemplo seriam esses mesmos amigos resolverem escrever para um jornal estudantil, com a finalidade de divulgar a informação. Eles utilizarão outros padrões culturais, outros modos de escrita e de fala, uma vez que modificou o contexto ou a situação de uso da prática de letramento, contendo uma outra prática de letramento.

Assim, discutir questões de letramento requer um debate sobre usos sociais diferenciados que envolvem a leitura e a escrita. Jung (2003) apresenta um quadro de Barton e Hamilton (2000), no qual apresenta os seguintes os principais pontos sobre o conceito de letramento como prática social:

- 1) O letramento é melhor compreendido quando concebido enquanto conjunto de práticas sociais ou orientações sociais, as quais podem ser retiradas dos eventos que são mediados por textos escritos;

- 2) Existem vários tipos de letramento, os quais estão associados a diferentes domínios da vida;
- 3) As práticas de letramento são formadas a partir de padrões sociais e pelas relações de poder, sendo alguns tipos de letramento mais influentes e dominantes que outros;
- 4) As práticas de letramento apresentam objetivos, metas sociais e práticas sociais mais amplas;
- 5) O letramento é historicamente determinado e situado;
- 6) As práticas de letramento se modificam e novas práticas são adquiridas: isso é consequência de um processo de interação social de cada indivíduo ou de um grupo social.<sup>8</sup>

Para uma melhor compreensão desses modelos, torna-se interessante focalizar a atenção para as condições sociais e escolares que favorecem as mudanças nos níveis de letramento dos indivíduos inseridos em uma sociedade letrada, a partir das relações que os mesmos estabelecem, principalmente, com os pais no ambiente familiar e com os professores e mediadores no contexto escolar.

Sabe-se que o contexto familiar é um importante ambiente de letramento, uma vez que as práticas cotidianas estão presentes o tempo todo nesse contexto. É nesse lugar que as crianças iniciam o contato com o mundo letrado, embora reconheça-se que as práticas de letramento não se esgotam em casa, mas expandem-se para outros locais com objetivos diferentes dos encontrados em casa ou mesmo na escola. Ainda que a casa não seja o único espaço de letramento, deve-se destacar que é o espaço onde se inicia o letramento da maioria dos indivíduos (Terzi, 1994).

Compreender o letramento nesse contexto requer entender culturalmente esse espaço, isto é, compreender como a família se organiza em seu cotidiano, particularmente em relação à leitura e à escrita.

---

<sup>8</sup> Jung (2003) fez a tradução do texto de Barton e Hamilton (2000) e sintetizou as proposições desses autores a respeito do letramento:

- O letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais, tais práticas sociais podem ser inferidas dos eventos que são mediados por textos escritos;
- Existem diferentes letramentos associados com diferentes domínios da vida;
- As práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros;
- As práticas de letramento têm propósitos e se encaixam em metas sociais e práticas culturais mais amplas;
- O letramento é historicamente situado;
- As práticas de letramento mudam, e novas práticas são frequentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal e construção de sentido (Jung, 2003, p. 40).

Torna-se importante ressaltar que a organização social da família no cotidiano, referente aos eventos e práticas de letramento, está relacionada com as orientações de letramento que essa possui. Os adultos é quem devem incentivar e orientar as crianças para aspectos da escrita e da leitura e, principalmente, mediar a relação com o texto escrito. Além disso, as práticas discursivas dos adultos ao utilizar o código escrito são incorporadas pelas crianças, o que evidencia a participação dos pais na formação de determinadas orientações de letramento.

Terzi (1994) afirma que o desenvolvimento da leitura e da escrita pela criança se deve, principalmente, ao fato de serem oriundas de famílias que se preocupam com essas modalidades, ao mesmo tempo, que participam de eventos de letramento como, por exemplo, serem expostas, desde cedo, a histórias. Ouvir e discutir textos com os adultos também propicia o estabelecimento de conexões entre o oral e o escrito. Segundo a autora:

O desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento da escrita se suportam e se influenciam mutuamente. Nos meios letrados, onde a escrita faz parte da vida cotidiana da família, a construção das duas modalidades se dá simultaneamente: ao mesmo tempo que a criança aprende a falar ela começa a aprender as funções e os usos da escrita, podendo se tornar uma leitora e produtora de textos não-analfabetizada [...] (p. 91).

A preocupação com o letramento pré-escolar como um dos fatores determinantes do sucesso escolar na aprendizagem da leitura surgiu há décadas. Sabe-se que um ambiente familiar rico em eventos de letramento resulta em maior sucesso no desenvolvimento inicial da leitura e, conseqüentemente, maior sucesso nas séries iniciais. Segundo a autora, quanto maior a exposição das crianças a livros infantis, maiores serão seus conhecimentos sobre histórias, bem como sobre sua estrutura textual e sobre a escrita:

Ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, a facilitar o processo de aprendizagem de decodificação da palavra escrita e a sumarizar a estória e fazer inferências (TERZI, 2004, p. 94).

Torna-se importante ressaltar que a exposição direta com esses eventos de letramento resulta ou contribui, de forma significativa, com o desenvolvimento escolar. Entretanto, a

autora alerta que algumas pesquisas de nível quantitativo simplesmente apontam para o número de exposições a material de leitura e histórias. A interação promovida pelo adulto não é foco de análise, o que leva a compreensão de que a aprendizagem se dá apenas pela participação em eventos de letramento, descartando as condições reais do meio familiar e as características particulares das práticas de letramento efetuadas com esses tipos de textos.

Sendo assim, pode-se observar, com a exposição de crianças a práticas letradas, o surgimento de dois grupos: as sucedidas e as mal sucedidas. Ao primeiro pertencem as crianças que têm acesso a atividades de pré-letramento semelhantes às orientações de letramento escolares. O segundo é formado pelas crianças que tiveram orientações diferentes das apresentadas pela escola. Sendo assim, busca-se reorientá-las em programas que visam reencaminhá-las a um desejado letramento acadêmico:

Ocorre, entretanto, que apenas algumas dessas habilidades culturalmente determinadas, desenvolvidas no lar, são privilegiadas pela escola e essas frequentemente correspondem àquelas habilidades encontradas nas famílias de classe média. A criança que não domina as habilidades privilegiadas pela escola não é vista conforme seu desenvolvimento, mas conforme o que lhe falta para atingir o padrão pressuposto pela escola, ou seja o seu déficit (TERZI, 2004, p. 95).

Entretanto, os estudos já mencionados de Heath (1982, *apud* Kleiman, 2003), nas três comunidades nos Estados Unidos, analisando os eventos de letramento, mostram que, em algumas comunidades, a maneira aprendida em casa pode ser similar à da escola, enquanto em outras a maneira da escola pode ser conflitante. Para exemplificar esse tópico, descreve-se a pesquisa realizada pela autora.

Na primeira comunidade – Maintown – as pessoas apresentavam um alto grau de letramento e de valorização da escrita. Nela, os pais esperavam que as crianças desenvolvessem hábitos e valores próprios de uma sociedade letrada. As orientações de letramento, ou seja, as práticas que estão no bojo das atividades de leitura e de escrita dessa comunidade, valorizam o poder do livro, sua autoridade e o prazer da leitura. Os eventos de que as crianças participam envolvem leitura de livros antes das crianças irem dormir, leitura de caixa de cereal, sinais de trânsito, propagandas de televisão dentre outros. Nesses eventos, seguem-se regras pré-estabelecidas para verbalizar o que sabem a partir do material escrito.

As crianças dessa comunidade aprendiam, no meio familiar, não apenas a fazer sentido dos livros, mas também a falar sobre esses sentidos, ou seja, trata-se de atividades semelhantes à rotina de interações dentro da sala de aula. Portanto, essas crianças eram bem-sucedidas na escola.

A segunda comunidade pesquisada por Heath – Roadville – apresenta uma orientação de letramento diferenciada. Os eventos de letramento não vão além da leitura dos livros. Na pesquisa realizada por Heath (1982,1983), após a leitura de livros realizadas pelas crianças, as perguntas que os adultos dirigiam às crianças restringiam-se à repetição do conteúdo. Não se exigia que a criança compreendesse nem que expandisse seu conteúdo para outros contextos situacionais, ou seja, percebe-se que não há interação efetiva entre locutor e receptor. Um exemplo dado pela autora mostra que os processos ou procedimentos não são ensinados pelos adultos no momento da leitura. Nas palavras da autora:

Na comunidade, as estórias são sobre eventos reais ocorridos com o narrador ou alguém presente e sempre tem uma lição a ser aprendida. A ficcionalização não é permitida. Assim, as crianças não podem descontextualizar seus conhecimentos ou ficcionalizar eventos e mudá-los para os outros contextos (TERZI, 2004, p. 97).

Quando partem para o meio escolar, as crianças desse grupo apresentam bom desempenho nas três séries iniciais. Quando ouvem histórias, sabem responder questões de identificação como, por exemplo, o que, quem, onde. Entretanto, não são capazes de responder questões avaliativas, nem criar outras histórias. Heath observou que dificilmente eram capazes de fazer inferências e transportar o conhecimento adquirido para outros contextos, ou mesmo, não conseguiam relacionar os fatos da história com eventos reais ou outras histórias já lidas. Diante disso, se não há interação, não há práticas de letramento.

Já na terceira comunidade, Trackton, as orientações de letramento são diferentes, as crianças não interagem com membros da família, ou seja, não há exposição a atividades escritas, pois esses acreditam na exposição à língua como única forma de aprendizagem e conhecimento. O desenvolvimento da linguagem se dá apenas na comunicação oral com os adultos. Esses também não apresentam o hábito da leitura, exceto quando lêem na igreja.

Embora as crianças não participem de eventos de letramentos de leitura, elas são expostas a eventos em grupo, nos quais os adultos negociam o significado do texto pela oralidade. Sendo assim, desde muito cedo, elas começam a produzir histórias: ficcionalizam



narrativas verdadeiras e tentam, ao mesmo tempo, atrair a atenção dos adultos através da narração. Além disso, os adultos não providenciam materiais de leitura para as crianças, com exceção da igreja. Quando há interação entre adultos e crianças, essas são expostas a questionamentos analógicos, questionamentos-identificação, mas sem a solicitação dos fatos.

As conclusões a que a autora chega sobre essa comunidade, evidenciam que, ao chegarem à escola, elas demonstram dificuldades em adaptar-se aos padrões escolares de leitura e de escrita pelas seguintes razões:

- 1) a escrita tem pouca importância no mundo delas, uma vez que não há quase nenhum material escrito e que só receberão esse tipo de instrução na escola;
- 2) as perguntas-identificação não são familiares às crianças;
- 3) atividades e habilidades de estabelecer relações analógicas e ficcionalizar não são valorizadas pela instituição escolar;
- 4) quando essas atividades são retomadas na escola, as mesmas já se perderam durante o processo de escolarização, uma vez que os educandos já estão acostumados com outras habilidades.

Para a autora da pesquisa, seria um engano o ambiente escolar descartar ou abandonar esses eventos de letramento que as crianças da última comunidade apresentam. Quando o faz, a escola deixa de considerar práticas de letramento orais que poderiam servir de base contrastiva com as práticas de letramento que valorizam a escrita no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, a escola não oferece um ensino que de fato necessitam. Além disso, a autora também conclui que cada comunidade apresenta orientações de letramentos diferentes e próprias. Vale ressaltar que o desconhecimento da orientação de letramento de cada grupo tem como consequência o não desenvolvimento das capacidades que determinados grupos sociais, principalmente os grupos de meios iletrados, necessitam.

Os dados da pesquisa de Heath são assim discutidos por Terzi (2004):

Esses resultados adquirem uma força muito maior quando consideramos crianças de meios iletrados, que ao chegarem à escola apresentam um grau bastante incipiente de letramento, uma posição de não-valorização da escrita e que utilizam na oralidade uma variante linguística discriminada pela instituição (p. 99).

Com o exemplo da pesquisa de Heath, infere-se que a família letrada constitui a agência de letramento mais eficiente para garantir o sucesso da criança na escola. As práticas

e usos da escrita estão presentes, constantemente, no cotidiano familiar. Antes mesmo de conhecer a escrita, o sujeito já conhece o sentido e a função da mesma em seu contexto. Com a ajuda do adulto em eventos de letramento presentes no processo de aquisição da oralidade e da escrita, a criança produz significados para a escrita, uma vez que já foi introduzida em práticas de letramento intermediadas pelos pais. Nem sempre, nas famílias brasileiras isso pouco acontece.

Autores como Kleiman (2004) e Soares (2003) consideram letramento escolar como todas as práticas construídas a partir da interação professor/aluno. Portanto, essa forma de letramento é caracterizada por requerer do indivíduo formas diferenciadas de oralidade, as quais são frutos de práticas sociais.

Torna-se importante ressaltar que o letramento no contexto escolar dever ser um processo contínuo, ou seja, as práticas sociais adquiridas pelos indivíduos no pré-letramento devem ser aprimoradas e especializadas, não deixando que o conhecimento seja simplesmente uma transferência de informações. O processo de letramento escolar deve ser mediado por uma série de interações que capacitem o indivíduo a reconhecer diversos eventos e práticas de letramento em seu meio social ou mesmo em outros. Além disso, o modo como uma atividade é preparada, a quantidade de contato com essas práticas e a qualidade do contato também são fundamentais.

Muitas vezes, práticas cotidianas dos alunos não são inseridas no contexto escolar, o que, segundo Di Nucci (2002), seria o papel da escola: ressaltar, no ensino, novas práticas de letramento relacionadas aos conteúdos acadêmicos no repertório dos alunos, com a finalidade de promover a inserção social e cultural dos mesmos, para serem utilizadas em diversos contextos, ou seja, oferecer níveis mais elevados de letramento.

É importante ressaltar que questões sobre alfabetização e escolarização estão bem caracterizadas, ou seja, ambas utilizam de uma tecnologia que está no bojo do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Entretanto, o mesmo não ocorre na relação entre letramento e escolarização.

Segundo Soares (2001), o desenvolvimento das habilidades de uso da leitura e da escrita, ou seja, o processo de letramento abrange muitas e variadas práticas, tanto sociais quanto escolares, as quais demandam o uso da escrita. Além disso, são também muitas e variadas as habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias para o exercício dessas práticas.

Sabe-se, por meio de pesquisas realizadas, que o indivíduo é capaz de interagir através da escrita mesmo que ele não tenha recebido instrução formal. Entretanto, um indivíduo que apresenta níveis rudimentares de letramento encontra maiores dificuldades de interação social,

uma vez que não têm habilidades condizentes com práticas determinadas socialmente. Em contrapartida, sujeitos que apresentam altos níveis de escolaridade são melhor acolhidos, pois práticas escolares de escrita contribuem para níveis maiores de letramento.

Sendo assim, cabe à escola, que é um espaço institucional em que convivem os detentores das práticas sociais e discursivas de escrita, oferecer aos alunos a oportunidade de aprendizagem do domínio da língua, particularmente do código escrito e as habilidades instrumentais básicas, ou seja, a alfabetização. Entretanto, o principal desafio da escola é tornar o indivíduo alfabetizado e letrado, habilitando-o a utilizar os diferentes domínios da escrita em diversas atividades comunicativas.

As pessoas que não aprendem a ler e a escrever na escola justificam essa falha por pertencerem a um segmento social baixo ou a falta de condições de freqüentarem a escola. Entretanto, na prática pedagógica, pode-se encontrar um mito, o qual prevê que o texto escrito contém a verdade absoluta. Não há, na maioria das escolas, práticas que estabeleçam relação entre o texto e o contexto, uma vez que o significado está presente apenas no texto. A meta desse tipo de atividade é produzir um sentido objetivo. Aquele que não consegue extrair o entendimento do texto, tal como previsto, é penalizado com reforço escolar ou, então, por uma reprovação.

Várias pesquisas evidenciam que a escola ainda adota esse modelo de letramento, que determina o caminho de uma sociedade, a qual adota um padrão de leitura e de escrita. A instituição escolar, bem como as regras impostas pela sociedade, excluem outras formas culturais e sociais. Conferem à escrita um valor metodológico e enfático, abandonando outras práticas culturais de aquisição da leitura e da escrita. Assim, as atividades realizadas pelos alunos simplesmente adquirem uma conotação de apreensão de léxico ou de regras gramaticais.

Com relação a esse aspecto, Silva (1999) critica a visão reprodutivista de ensino de leitura inserida no ambiente escolar, que adota como certas e corretas apenas as idéias do professor ou mesmo do próprio livro didático. Torna-se um método, muitas vezes vicioso devido a fatores socioeconômicos e político-ideológicos a que, tanto o professor quanto a escola, estão sob efeito:

A escola brasileira está esquecida, abandonada. As potentes injeções ideológicas que injetaram burocracia, autoritarismo e dominação nos professores no período ditatorial mantêm os seus efeitos até os dias de hoje (Silva, 1999, p. 37).

Ou continuamos a denunciar, a pressionar, a transformar o esquema esclerosado das relações sociais, econômicas e políticas deste país, ou teremos pela frente um futuro tão ou mais opressor do que já foi e ainda vem sendo (Silva, 1999, p. 38).

Segundo Jung (2003), tal entendimento das práticas pedagógicas adotadas pelas escolas supõe que, ao realizar atividades de leitura como mera decodificação e interpretação da escrita a partir da localização de palavras do texto, os sujeitos não compreendem o sentido da escrita no contexto que os rodeia. Isso se explica pelo fato de a escola adotar um modelo de letramento não compatível com o que a criança experienciou. Nas palavras da pesquisadora: "Insistir nesse tipo de letramento levará a criança a abandonar, paulatinamente, o seu modelo, quando já tiver um modelo, e a apropriar-se do modelo oferecido pela escola (p. 69)".

Adotar a concepção de letramento como prática social é relevante porque mostra que a escola não é o único domínio/espço em que as crianças, ou mesmo jovens e adultos, podem apresentar contato com a escrita e com a leitura. Os indivíduos adquirem diferentes letramentos e o letramento oferecido pela escola é simplesmente mais um tipo.

Pensar na alfabetização sob a perspectiva do letramento compreende desenvolver atividades e experienciar situações que envolvam a leitura, a escrita e a oralidade sob o ponto de vista crítico e não apenas sob a visão reprodutivista de decodificação e codificação da escrita. Torna-se importante ressaltar que é preciso promover uma reflexão sobre a escrita para que seja compreendida nos seus usos e funções presentes no cotidiano.

Em síntese, a questão do letramento envolve aspectos diversificados das práticas sociais efetivas dos usos da escrita e da leitura em contextos específicos. Conhecer as práticas que permeiam o contexto social dos indivíduos torna-se relevante no desempenho dos mesmos no processo educacional. As práticas escolares tornam-se mais uma forma, dentre outras, de promover a escrita e a leitura na sociedade. Entretanto, o conhecimento das práticas sociais desenvolvidas em outros âmbitos sociais torna-se importante, uma vez que possibilita promover a reflexão sobre a escrita para que ela seja compreendida nos usos e nas funções sociais presentes no cotidiano.

Ainda que os estudos sobre o letramento tenham avançado significativamente, o desenvolvimento de abordagens que abarquem outras áreas do conhecimento como, por exemplo, os estudos literários ainda são rarefeitas. Assim, torna-se importante discutir a

pertinência da aplicação do conceito letramento aos estudos literários, uma vez que há situações educacionais semelhantes no que concerne ao ensino de literatura nas escolas, como se verá adiante.

A partir de todas as concepções de letramento vistas, o que se pode concluir é que o termo se encontra intimamente ligado às práticas sociais, independente da forma em que estas se estabelecem. Dessa forma, compreende-se o letramento e seus eventos e práticas como um processo que se estende ao longo da vida do indivíduo, e que a escola surge como um desses espaços, não sendo o único, mas que busca atribuir ao termo um sentido formal, minimizando o sentido que a escrita e a leitura possuem na vida das pessoas.

## 2 POR UM CONCEITO DE LETRAMENTO LITERÁRIO

- *Os senhores sabem porque é que tenho o olho torto?*
- *Pois eu digo, continuou Alexandre. Mas talvez nem possa escorrer tudo hoje, porque essa história nasce de outra, e é preciso encaixar as coisas direito.*  
**Graciliano Ramos<sup>9</sup>**

A escola é um dos principais mediadores de textos literários no Brasil. Estes textos estão presentes em todas as séries e, principalmente, inseridos nos livros didáticos de Língua Portuguesa e outros livros que utilizam textos literários para o ensino. Para muitos educandos, o livro didático é o principal meio de acesso ao mundo da escrita, uma vez que apresenta variados textos, seja ele na forma escrita ou na forma imagética. Eles são os principais agentes que promovem e delimitam o letramento escolar no Brasil, mas não são os únicos a formar um ideário sobre texto, principalmente, sobre o texto literário.

O ensino de literatura tem-se mostrado adepto de uma prática comum, na qual os alunos são levados a construir sentidos pré-elaborados para os textos, ou seja, institui-se uma função pedagógica desses textos a qual guia a interpretação dos alunos-leitores. O objetivo dos textos de literatura nesse contexto é aumentar o vocabulário dos educandos, sem se preocupar com o aspecto da ficcionalidade apresentado por eles. Os conhecimentos cotidianos dos alunos que deveriam ser ressaltados pela escola e mesmo pelo livro didático, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, não são relevantes.

A escola, ao mesmo tempo em que se utiliza dos livros didáticos, apresenta e promove apresentações de peças teatrais, jograis, concurso e leitura de poesias, concurso de produção de contos e crônicas, dentre outras atividades que fazem parte do cotidiano do educando. O processo de escolarização apresenta essa especificidade: propiciar a interação do texto com o seu receptor. Para isso, não há limites estabelecidos e formas de promover esse contato. Técnicas e métodos escolares são utilizados diariamente com a finalidade de promoção do texto, em especial o literário.

---

<sup>9</sup> RAMOS, G. **Alexandre e outros Heróis**. São Paulo: RCB, 2003.

No Brasil, a instituição escolar é, para a maioria da população, o único espaço em que é possível estabelecer a interação com o livro de literatura, dadas as condições sociais precárias de grande parte das famílias brasileiras e porque, no seu processo de organização curricular, a literatura sofre um processo de escolarização que pressupõe o contato sistemático da criança com o texto literário (CARVALHO, 2006, p. 128).

A escola e seus materiais metodológicos também fazem parte do grande rol de agentes que procuram disseminar a literatura em uma sociedade. Geralmente, os textos presentes no livro pertencem a autores renomados e consagrados pela crítica literária e mesmo pela sociedade que produz esses livros, familiarizando o aluno com uma espécie de “arte literária”:

Motivos que explicam a falta de leitura dos estudantes principalmente a de textos literários, não faltam. Entre outros, fatores socioeconômicos, como, por exemplo, o alto preço dos livros e as dificuldades de aquisição devido à escassa circulação desses objetos em algumas regiões são os principais. Esses fatores fazem com que muitos estudantes em nosso país só tenham acesso ao texto literário por meio dos materiais pedagógicos distribuídos pelo Governo Federal. Em muitos casos, fora do livro didático, o acesso à leitura é quase inexistente, já que em algumas regiões nem mesmo chegam jornais e revistas (CORRÊA, 2003, p. 53).

Isso explica, em parte, o fato de um contingente tão significativo de pessoas terem tão poucas experiências de leitura. Baseada nessa problemática, a escola propõe-se a fazer um trabalho de aproximação entre livro e leitor, ainda que muitas dessas atividades propostas acabem distanciando mais o propósito da escola, devido a uma formulação deficiente de seus objetivos, com atividades que valorizam a quantidade de livros lidos, e não a qualidade da leitura.

Exercícios de reconhecimento e de estrutura textual também são freqüentes nos materiais didáticos, os quais desenvolvem certas habilidades, restringindo outras não menos importantes. Exercícios e atividades do tipo *Quem é o personagem do texto? Identifique o início, o meio e o fim do texto lido e Identifique as características do período literário estudado seguindo a leitura do texto* são propostas recorrentes nas “cartilhas” que dizem ensinar literatura.

Também não é raro encontrar listas de exercícios ou roteiros de leitura sobre o livro literário adotado pela escola ou pela série na qual os educandos se encontram. A maioria dos livros infanto-juvenis destinados aos professores do ensino fundamental e médio apresenta tal

roteiro pré-estabelecido pelas editoras, as quais possuem dupla função: facilitar a prática pedagógica e inserir o educando no mundo da literatura, mesmo que essa já esteja presente no próprio roteiro de leitura, ou seja, promove a compreensão, mesmo que rarefeita do texto literário.

Desse modo, quando se fala em leitura do texto literário, vários sinônimos são adicionados ou mesmo imaginados pelos educandos: longos textos escritos, palavras de difícil compreensão, expressões rebuscadas, literatura do passado, Estética Romântica dentre outras. Talvez, seja esse o imaginário coletivo que aqueles que passaram pelo processo de escolarização ou ainda estão inseridos no sistema de ensino e aprendizagem escolar possuem de literatura. A abordagem da literatura pela escola, segundo Venturelli (2002), não passa de algo enfadonho, com análises da narrativa, especificações de personagens e narradores e sem uma função para a vida. Listas de exercícios de compreensão e de leitura são expostos diariamente aos alunos, a fim de promover a interação texto-leitor.

Devido às condições sociais e culturais de uma determinada época e um dado contexto, atividades sociais específicas se formam, com a finalidade de suprir uma necessidade coletiva de uma comunidade. As realidades de cada segmento social são diferentes, bem como a forma de contato com a escrita, seja ela literária ou não. O uso da escrita para um mesmo sujeito em contextos diferentes torna-se diferenciada, uma vez que as exigências com relação a ela são distintas.

Famílias interioranas dos estados brasileiros costumam apresentar uma prática ativa de narração de histórias. Elas se reúnem e passam as noites narrando os “causos”, aventuras e “histórias para boi dormir”, nas quais a imaginação e a realidade se fundem com lendas próprias da cultura de cada grupo social. Essas práticas já foram registradas em muitos livros consagrados da literatura brasileira. É o caso de “Alexandre e outros Heróis”, de Graciliano Ramos, no qual o protagonista Alexandre narra as incríveis e impossíveis histórias para os amigos reunidos em sua casa, sempre contando com a colaboração de sua esposa Cesária.

Essas práticas cotidianas não são tão valorizadas em comunidades letradas, nas quais a presença do livro de literatura, instituída como um bem cultural, substitui a narração pela oralidade, incluindo a linguagem escrita. O contato com a escrita literária torna-se um meio de inclusão dos sujeitos em um contexto específico de uma sociedade que se utiliza da escrita como meio de interação social. A literatura adquire função primordial para o conhecimento e sociabilização.

Com o advento da modernidade e, principalmente, da tecnologia, importantes veículos e suportes tornaram-se disponíveis a todos que necessitam de informações, de leituras, de



pesquisas e, ao mesmo tempo, servem para a difusão de histórias. Acreditando que a literatura não se baseia apenas em decodificação de mensagens alfabéticas, a mídia áudio-visual aparece não para bloquear o contato com a escrita literária, mas pode servir de ponto de contato para a leitura literária.

A televisão é uma dessas mídias e funciona como dispositivo “alternativo” para a inserção dos sujeitos no mundo da literatura. Como já se mencionou no capítulo anterior, novelas, filmes e séries televisionadas são instrumentos recordistas em adaptações de obras de literatura, com a finalidade de entreter o telespectador. É claro que se trata de um tipo de literatura, a canonizada, fomentando um imaginário do que ela seja. Um exemplo da atuação dessa mídia está presente em uma novela transmitida pela Rede Globo de Televisão “Pé na Jaca”. Muitos dos personagens protagonistas foram construídos a partir do livro “As Brumas de Avalon”, de Marion Zimmer Bradley, editado pela Nova Cultural. Arthur, Lancelot e Morgana estão inseridos na trama novelesca brasileira. É evidente que adaptações foram necessárias, as características dos personagens do livro não corroboram as da novela, mas fica claro a intertextualidade entre ambas as produções.

A internet também se torna um veículo de disseminação literária. Páginas e sites informam características periodológicas de cada autor e época e mesmo produções artísticas de desconhecidos são expostas diariamente para o público. Atualmente, devido a um projeto governamental de inserção de computadores nas escolas, essas passaram a ter acesso irrestrito a computadores conectados a internet, disponíveis para os educandos, assumindo assim um papel de ferramenta para o ensino-aprendizagem.

E-mails, cartas e mensagens via internet apresentam histórias e belas imagens que emocionam cada vez mais os internautas. Além disso, pessoas podem indicar leituras, ler resenhas de livros e visitar as páginas de seus autores prediletos, a partir de salas de “bate-papo”, *blogs* e *flogs* que invadem a rede diariamente. O estímulo à leitura literária, bem como a presença da escrita literária pode estar presente em vários desses sites, disponibilizados a todo momento para aqueles que desejam ler comentários, críticas e indicações de livros.

Segundo Corrêa (2003):

Sabemos que uma boa parte das crianças, adolescentes e jovens de hoje não lê textos literários com grande frequência, a não ser naquelas situações em que as leituras são cobradas pela escola ou por familiares. Isso não se deve ao fato de os jovens não se interessarem por histórias. Muitos deles ficam horas diante da TV, assistindo a filmes, desenhos animados, novelas e seriados – gêneros televisivos de narrativas ficcionais – e, mais

recentemente, passam grande parte do tempo diante da tela do computador, lendo textos veiculados pela Internet. Alguns outros também gostam de ir ao cinema ou ao teatro, lugares que também veiculam histórias. Nota-se, portanto, que muitas narrativas são consumidas quando apresentadas nesses diferentes suportes e formatos. Entretanto, as histórias contadas por meio do livro muitas vezes são preteridas pelo jovem (p. 52).

É importante salientar que nem sempre uma dessas manifestações culturais pode substituir a obra original. As adaptações e recriações artísticas representam, mas não substituem o livro. As mídias e produções culturais contribuem para a formação estética do leitor, ao mesmo tempo que representam atividade recreativa e lúdica.

Os famosos Romances “Cor-de-Rosa” não são bem vistos pela crítica literária, por familiares e pela escola. Mas, como qualquer outro tipo de escrita, constituem importantes catalisadores de leitura, principalmente no que diz respeito à leitura de literatura consagrada. Não se pode descartar a presença e referência explícita a obras de literatura canônicas em coleções como Sabrina, Bianca e Angélica. Elas são lidas frequentemente por sujeitos de todas as idades e de ambos os sexos. A grande procura por esses livros<sup>10</sup>, caracterizados pela crítica como literatura marginal, não entram na tradicional história da literatura. Essa produção passa despercebida pelas instituições responsáveis em promover a leitura, mas às vezes, são mais lidos e apreciados do que a leitura de autores consagrados pela literatura.

Não se está defendendo, nesta pesquisa, a inserção dessa produção cultural no cânone literário ou nas escolas como leitura obrigatória, mas a leitura das mesmas pode servir de “mola propulsora” para a procura de outras obras, com as quais mantém relações estreitas.

O discurso que circula socialmente dizendo que no Brasil não se lê literatura torna-se uma verdade quando observada sob o prisma burguês, ou seja, daquele que considera literatura tudo aquilo presente nas livrarias ou mesmo o que foi definido literatura pela crítica especializada. Ora, se é produto cultural, a escrita literária se constitui para os grupos segundo objetivos e contextos específicos nos quais necessitam desse tipo de linguagem.

Para a condução teórica deste trabalho, é importante ressaltar o valor e a função da literatura que guiará o conceito de letramento literário. Assim, primeiramente, far-se-á necessário investigar o conceito de literatura difundido pela crítica literária, a fim de estabelecer relações com o conceito de letramento literário.

---

<sup>10</sup> Carvalho (2007) ressalta o valor desses materiais para a sociedade que se insere em um circuito de produção literário muito amplo. Além disso, considera que a leitura de tais textos podem ser consideradas pontes de passagem para a efetivação de uma leitura literária canônica.

## 2.1 TEORIAS E CONFIGURAÇÕES DO LITERÁRIO

Em toda a história da teoria literária, a figura do leitor se destaca em vários estudos e pesquisas, desenvolvidas em vários âmbitos das ciências da linguagem e literária. Segundo Eagleton (1997), foram três grandes momentos ou fases que perpassaram o sistema literário: a fase do autor, a fase do texto e a fase do leitor.

No princípio, foi o autor do texto que ocupou o lugar de destaque entre os estudos, uma vez que o modelo de crítica romântica que perdurou até o século XIX, trazia, no bojo de suas preocupações, os estudos biográficos do autor, considerando o texto ou a obra como um produto de uma mente genial. O autor romântico assume o lugar de produtor, senhor de sua criação e detentor dos sentidos, acima do leitor e mesmo de sua obra.

Isso é bem explicitado, conforme apontam Zappone e Wielewicki (2003), quando comentam que o autor de textos literários era uma pessoa dotada de “conhecimento, erudição e ciência” (p. 20). O que ficava evidente nessa fase era o fato de haver, em meio a sociedade, indivíduos que possuíam o dom de versar sobre os mais diversos segmentos que diziam respeito ao conhecimento humano.

Em 1932, segundo Eagleton (1997), F. R. Leavis e sua esposa Q. D. Leavis lançaram a revista *Scrutiny*, na qual ressaltaram a importância de se valorizar as palavras. De acordo com Compagnon (2003), a Nova Crítica Americana concebia a obra literária como uma unidade orgânica que se mantinha por si só, estável e fechada. Por consequência, também se exigia do leitor uma leitura fechada, objetiva, distante de qualquer contexto de produção ou recepção. Quando havia erro de interpretação, tal incompetência estava na figura do leitor, uma vez que o texto se constituía uma entidade impecável.

Isso se deve ao fato de haver uma valorização da linguagem literária, para fins estéticos, e sem um fim prático, conforme Eagleton (1997), firmando a literatura como uma metalinguagem, algo que se vale por si mesma, diferente da linguagem do cotidiano ou pragmática.

É a partir desse contexto que o *New Criticism* valoriza a simbologia existente na linguagem literária, em detrimento da vida de quem a escreveu. Os adeptos dessa teoria concebiam a poesia, por exemplo, ou o texto literário em geral, como uma entidade que possuía vida própria e, ao nascer, pertencia ao público, não tendo mais relação com nenhum aspecto intencional do autor (WIMSATT e BEARDSLEY, 1983).

Com o desenvolvimento tecnológico no final do século XX, tornou-se necessário fazer uma sistematização científica ao se tratar do texto literário. Surgem nos Estados Unidos e na

Europa as teorias estruturalistas, as quais se ocupam não apenas em marcar as estruturas dos textos literários, bem como o funcionamento das mesmas. É nesse momento que nasce a noção de um leitor ideal, “um sujeito transcendental, absolvido de todos os determinantes sociais limitadores” (EAGLETON, 1997, p. 166).

Essa fase inaugura, além da idealização do leitor, uma preocupação imanente com a recepção do texto, estabelecendo uma relação intrínseca entre texto e leitor. É a Estética da Recepção que, em um primeiro momento, reflete sobre como o texto é recebido pelo leitor. De fato, a Estética da Recepção permitiu que o autor deixasse de ser o detentor do sentido do texto, eliminando também o excesso metodológico que este possuía através da visão dos estruturalistas e funcionalistas.

Essa abordagem foi inicialmente discutida por Ingardem, passando depois para as teorias de enfoque recepcional de Jauss e Iser. Todos esses teóricos atestam para o fato de a literatura estabelecer uma ligação com a construção das experiências de vida do leitor, e por isso, existe um elo muito particular entre cada leitor e a obra lida.

Sendo assim, é o leitor que atribui um sentido àquilo que é lido por ele, o que pressupõe que a compreensão do mundo dependerá do contexto, do ambiente, da experiência de vida do leitor.

Uma vez esgotadas as possibilidades de explicações lingüísticas e estruturais para os fatos literários, enfoques diferentes sobre esse texto começam a se desenvolver, principalmente no campo da pragmática. Tal ciência influenciou sobremaneira os estudos do texto literário, sobretudo no que concerne à função do leitor, uma vez que, além de focalizar a matéria lingüística ou a mensagem emitida, a pragmática também se preocupava com a figura do receptor desse processo. O leitor é que dará o significado ao texto, não mais sendo determinado pelo texto ou pelo autor textual.

Vale ressaltar que, durante muito tempo, os elementos que permeiam o texto literário propuseram conceituá-lo, porém não faziam nada além de limitá-lo, em teorias fechadas, fornecendo a ele uma visão unívoca da realidade. Isto pode ser visto no critério da literariedade, ou os conceitos aplicados pelo *New Criticism*, mostrando os parâmetros para a definição da literatura.

Assim, qualquer visão diferenciada daquilo que estava estabelecido pelas teorias que se postulavam em cada época, era sumariamente descartada. Segundo Compagnon (2001), quanto ao exposto anteriormente, afirma que “a definição de um termo como literatura não oferecerá mais que o conjunto das circunstâncias em que os usuários de uma língua aceitam empregar esse termo” (COMPAGNON, 2001, p. 45).

A Estética da Recepção estabeleceu uma intimidade entre leitor e texto lido, criando um horizonte de expectativas e liberta o texto de cânones que limitam sua significação. Em consequência disso, a valorização do leitor possibilitou à literatura uma aproximação com a sociedade, transformando-a em um fato social.

Como foi dito anteriormente, todas as teorias vistas nesse momento apontam para um modelo único, fechado, no qual, cada texto existente deveria fazer parte de um único tipo de conceito de literatura. Porém, sendo esta uma resultante das práticas sociais, ela não deve ser vista de forma estática, uma vez que ela acompanha os fatos sociais presentes no cotidiano. Essa interação deu novo suporte à conceituação da literatura, e os modelos metodológicos utilizados para sua definição tornaram-se obsoletos.

## 2.2 LITERATURA COMO FATO SOCIAL

Paralelamente ao conceito tradicional de literatura desenhado pela crítica historiográfica, adota-se neste trabalho, a noção de literatura como fato social, ou melhor, a noção de que a literatura se constrói a partir de sua relação com o social, a qual abriga instâncias, instituições e indivíduos imersos em condições econômicas, culturais e históricas específicas. Nessa concepção, a literatura ou a leitura do texto literário é entendida como produto cultural ativo, integrado a um sistema de trocas em uma comunidade, que abarca desde a criação do livro até o seu consumo, passando por todo o processo de edição e comercialização. Leva-se em conta as interferências dos variados mediadores que compõem esse complexo sistema. A literatura como prática social é determinada segundo regras do jogo social do qual participam os sujeitos.

Assim, nessa perspectiva social, ela não deve ser compreendida como fruto de um “gênio brilhante” para ser entendida e estudada: “O livro não se coloca num templo, acima do leitor, como objeto intocável, sagrado e detentor de uma verdade acabada e inquestionável, que se constrói por si mesma” (AGUIAR, 2001, p. 235). Entretanto, muitos são os veículos que transmitem essa concepção canônica, sendo a escola uma das instâncias que corrobora para a consagração de um texto ou de um autor, além de determinar modos e práticas de se ler e compreender um texto literário.

Pode-se perceber que, além da escola, outras instituições sociais como, por exemplo, a família, certos grupos sociais, a biblioteca, a igreja, os aparelhos da mídia em geral (rádio, televisão, cinema), também são responsáveis pela mediação e disseminação dos textos

literários como já destacado no início deste capítulo. Tais veículos não são valorizados pela escola e não fazem parte do repertório canônico de leitura literária, postulado pelos críticos literários.

A história da literatura, durante muito tempo, como bem explica o teórico Antonio Candido (1967), se limitou em estudar a vida dos homens e das obras – biografias e análise de textos – excluindo o contexto coletivo para pesquisas historiográficas e políticas. É necessário explicar a diversidade da literatura em um determinado tempo e espaço, segundo as variações e ações da sociedade. As determinações exteriores e as circunstâncias, principalmente as sociais, pesam também sobre a atividade produtiva de textos literários.

Essa relação foi discutida por Candido, o qual afirma que tais elementos constituem um sistema literário:

Na medida em que a arte é – como foi apresentada aqui – um sistema simbólico de comunicação inter-humana, ela pressupõe um jogo permanente de relações entre os três, que formam uma tríade indissolúvel. O público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador. Os artistas incompreendidos, ou desconhecidos em seu tempo, passam realmente a viver quando a posteridade define afinal o seu valor. Deste modo, o público é fator de ligação entre autor e sua própria obra (CANDIDO, 1967, p. 38).

Assim como Candido, Escarpit também desenvolveu uma teoria que buscou explicar o fato literário e sua relação com o leitor. Assim, segundo Escarpit (1969), “todo fato literário pressupõe escritores, livros e leitores, ou de uma maneira geral, criadores, obras e um público (p.9)”.

Sobre o livro, Escarpit (1969) explicita a dificuldade de conceituação. Muitas foram as definições dadas a ele; entretanto, todas elas referem-se à sua materialidade, não à sua função de intercâmbio social, sem se referir à utilização do mesmo pela sociedade. Alguns países tomam as estatísticas de publicações de livros como fonte de investigação e índices de leitura. Para o autor, esse fator interessa somente para avaliar a produtividade de escritores, não permitindo conhecer o papel da leitura na vida social. Pensar a literatura não significa publicações de livros ou sua materialidade.

Com relação à leitura, torna-se necessário fazer um levantamento não só das publicações, mas também das tiragens da imprensa. Pensar que uma sociedade que publica muitos livros apresenta um alto nível de leitura torna-se uma idéia errônea do ponto de vista

sociológico. Segundo Escarpit (1969), a leitura de livros representa parte das leituras possíveis, uma vez que a leitura de jornais também é frequente e ocupa parte das leituras efetivas de uma sociedade.

O autor, conforme aborda Escarpit (1969) que se configura como o criador da obra, não é o detentor do seu conteúdo, uma vez que, ao ler esta determinada obra, quem vai se apropriar desse mesmo conteúdo é o leitor, que vai oferecer a ele sua vivência, de forma única.

A concepção de literatura adotada por Escarpit (1969) relaciona-se ao aspecto da gratuidade, ou seja, literatura é toda leitura não funcional, que satisfaça uma necessidade cultural não utilitária. Quando se considera a gratuidade como fator determinante para a conceituação de literatura, pode-se perceber que o rol de textos que compõe o literário pode ser expandido, já que não implica um pressuposto estético necessariamente.

Escarpit (1969) situa o estudo da formação do público-leitor no âmbito da sociologia da literatura. Compreende o fato literário, relacionando-o ao contexto social em que se está inserido, portanto, a literatura se torna uma prática social. Não se trata de fazer uma análise estética dos textos literários, mas de avaliar os mecanismos que interferem na formação de leitores, na prática de leitura de textos de ficção.

Escarpit (1974) expõe seu conceito de literatura e o relaciona com questões sociológicas. Para tanto, salienta que a análise do texto literário deve ser composta por elementos e informações referentes à estrutura social como, por exemplo, regimes políticos, instituições culturais, classe social, profissão, nível de alfabetização, condições sociais do escritor, do editor, do livreiro e a história do próprio livro, que favorecem uma melhor compreensão do fato literário a partir do qual se pode observar com mais eficácia a relação público-leitor com o contexto social.

Entretanto, o autor destaca que a maior parte das leituras efetivas de uma população é funcional, principalmente pela presença do jornal nos dias atuais e pela necessidade de se obter informações em pouco tempo. Por outro lado, a imprensa, e em especial, a imprensa semanal ou mensal, emite uma grande quantidade de textos não funcionais, portanto, na acepção de Escarpit (1969), de caráter literário: crônicas, novelas, contos, ensaios dentre outras produções artísticas.

Nas palavras do autor:

Não se pode, pois, contar as classificações formais ou materiais sistemáticos para se fazer uma idéia clara das relações leitura-literatura. É antes a natureza da correspondência autor-público que nos permite dizer o que é literário e o que não é. Tanto na imprensa como na edição, existe um grande numero de textos com intenção funcional, dos quais se faz correntemente um uso não funcional e propriamente literário. É muitas vezes o caso das reportagens e críticas de livros, e não seria errado citar números de obras técnicas, científicas ou filosóficas, pela sua intenção declarada, que constituem autênticas obras de literatura e como tal têm sido tratadas pelo público. Na medida em que permite a cada um evadir-se, sonhar ou, pelo contrário, mediar, cultivar-se gratuitamente, tudo o que é escrito pode tornar-se literatura (ESCARPIT, 1969, p. 38).

Pode-se, também, pensar no inverso dessa questão. Há necessariamente casos não literários de obras literárias: o consumo de literatura não se identifica com a leitura de livros consagrados pela crítica literária, nem com a aquisição dos clássicos. Pode-se comprar um livro e o ler com outras intenções, que não sejam o prazer estético ou a aquisição de um benefício cultural, tal como se observa, por exemplo, nos cursos de Letras onde a leitura desses textos, muitas vezes, constitui mero exercício acadêmico.

Para o autor, se a literatura é um fato social, a estrutura implícita que enquadra o fato literário deve ser investigada e deve ser indispensável para a análise da leitura literária. Regimes políticos, instituições culturais, classes, camadas e categorias sociais, ofícios, grau de analfabetismo, situação econômica do escritor, do livreiro, do editor, problemas lingüísticos, dentre outros elementos que influenciam na leitura literária, são itens importantes para a verificação da distribuição e circulação da literatura em uma sociedade.

Assim, para cada comunidade de prática existe uma microestrutura de poder instaurada, que formata a escolha do livro e a concepção de literatura. Tal microestrutura depende do contexto e dos objetivos que se quer atingir com a difusão de determinados modelos de literatura. Assim, a edição de um texto literário passa por diversas instâncias que instituem o que deve ser publicado ou não. Considerando o meio escolar, por exemplo, são os autores desse material que incorporam a ele a concepção de literatura que se quer disseminar.

É importante observar que todos esses elementos são regidos e constituídos por diferentes grupos sociais. A localização geográfica, a faixa etária, o sexo, a etnia, a religião, a política geral e local devem ser considerados quesitos relevantes ao se fazer uma pesquisa que valoriza a prática social da literatura. Basta pensar em aspectos geográficos brasileiros. Na região nordeste, a concepção difundida de literatura pode ser muito diferente da concepção difundida na região sul do país. É certo que uma se torna mais valorizada que outras.



Fica evidente que o conceito de literatura relaciona-se com as estruturas de poder que tem suas bases fixadas em um discurso valorizado normalmente pela elite letrada. Se é poder, é sustentada e ostentada por alguns segmentos sociais, os quais definem e ditam quais textos possuem valor estético e que tipos de leitura podem ser feitas dele. Não significa que essas regras não possam ser modificadas por uma grande parcela da população que não tem acesso a essas informações e nem comungam dos mesmos valores dos grupos elitizados. O que se quer evidenciar com essa discussão é que, concebendo a literatura como uma categoria de textos demarcada pelas relações de gratuidade estabelecida com o público, pode-se perceber de modo mais evidente sua existência na sociedade.

Assim, o conceito de gratuidade fica estabelecido como sendo intrinsecamente relacionado à literatura. Ela se refere a uma satisfação de uma necessidade cultural não utilitária e sem pressupostos estéticos. Isso que dizer que um texto, para ser literário, deve ser prazeroso, sem que haja, necessariamente, uma utilidade específica.

Para que essa gratuidade se faça presente, é preciso haver uma correspondência entre autor e público. Essa correspondência, ou seja, a relação que o público estabelece com a obra (se ela é funcional ou não, dependendo da situação implícita), é que irá determinar o caráter literário do texto.

É sob este ângulo, o da relação entre leitor e obra, a forma como ela é recebida e como aspectos sociais podem influenciar a circulação desses textos, é que surge a sociologia da leitura. Para esta teoria, importa estudar o público, encarando-o não como um elemento passivo, mas ativo da leitura, uma vez que seu gosto e sua influência interferem na seleção, na editoração e na circulação de textos literários. A sociologia da leitura oferece e considera todos os aspectos sociais que podem interferir no gosto e que, por sua vez, funcionam como mediadores de leitura. Questões e características individuais dos consumidores também são relevantes, pois a faixa etária, o sexo, o segmento social, dentre outros elementos, também são fundamentais para a formação do gosto de estilo literário ou pelo gosto da leitura literária.

Sendo o público o objeto de estudo da sociologia da leitura, essa teoria não se restringe apenas em observar a recepção dos textos literários, mas também em compreender como textos caracterizados como subliterários e marginais são lidos e se articulam no circuito letrado.

Para a sociologia da leitura, como já mencionado anteriormente, o leitor é determinante do sistema literário. Nessa perspectiva, ao apreciar as condições sociais determinantes do processo de produção referente à leitura, considera que as características sociais não podem ser abandonadas nem pelo leitor, nem pelo autor, pois estes pertencem a

um grupo social e partilham de seus valores, suas capacidades, suas limitações, assim como, de suas expectativas. De tal modo que, o que interessa é compreender os modos de apropriação do escrito e do lido, suscitando questionamentos relacionados com o próprio objeto da leitura – o livro –, e com questões de método.

As investigações acerca da leitura compõem-se, por esse ponto de vista, de um mosaico de teorias e conceitos. Diversos autores, considerando o processo dinâmico da leitura, propuseram inúmeras possibilidades de compreensão deste fenômeno. Entre estes é possível destacar os estudos de Roger Chartier (1999), Robert Darnton (1992), Michele Petit (1999), Regina Zilberman (2001), Michel Peroni (2003), Anthony Grafton (1999).

A questão dos mediadores da leitura é discutida por Hauser (1977). Segundo sua teoria, eles interferem diretamente na efetivação do hábito de ler. Os agentes mediadores são inúmeros, pois como bem destaca Hauser (1977): “Toda pessoa ou instituição que intervir entre a obra de arte e a vivência artística do receptor efetua uma função útil ou inútil de mediação<sup>11</sup>” (HAUSER, 1977, p.591).

A importância dos mediadores sociais é que eles adquirem função de estabelecer e fortalecer uma concepção de literatura pelo discurso, que se instaura pela história. Os principais mediadores, segundo Hauser (1977), são bibliotecas, editoras, eventos culturais, igreja, escola e família. Esses são os responsáveis pelo destino da literatura na sociedade. Nesse sentido, segundo Aguiar (1996), quanto maior for o contato do sujeito com todas essas instâncias, maiores serão as chances de se tornar um leitor assíduo.

Os mediadores são importantes propagadores do letramento, pois a maioria da população toma contato freqüente com esses meios de mediação. Porém, no caso da escola, é o livro (sobretudo o didático, amplamente utilizado na sala de aula) o principal meio de letramento. Os demais mediadores acabam sendo substituídos e descartados sumariamente.

O contato com o livro está relacionado a questões de poder. O acesso a bens culturais está condicionado pelo nível socioeconômico e a transformação de um indivíduo em leitor passa pelo acesso a bens culturais. Para que o sujeito adentre em um meio considerado culto, seria necessário ter certo poder econômico. Nesse sentido, tanto a distribuição, o controle quanto a definição do que vem a ser capital cultural é ditada pela burguesia, aquela que detém o poder econômico.

Pode-se observar, entretanto, que o acesso cultural ou a bens culturais via poder econômico não é garantia de que o sujeito esteja em condições de usufruí-lo. A comunicação,

---

<sup>11</sup> Toda persona o institución que se interponga entre la obra de arte y la vivencia artística del receptor efectua una función útil o inútil de mediación.

assim como a arte, depende de instrumentos adquiridos por instâncias como, por exemplo, família e a escola, que determinam os códigos que serão apreendidos como arte.

Nesse sentido, quando se pensa em bens culturais, e a literatura está inserida nesse bloco, ela só pode ser apreendida e possuída por aqueles que detêm o domínio do código. O modelo de apropriação de conhecimento cultural está relacionado ao modelo de reprodução social e cultural, o qual distribui o capital cultural para alguns que dominam o código, gerando a desigualdade de distribuição de bens culturais entre os segmentos sociais.

O modelo de literatura difundido pela crítica especializada corrobora com uma excessiva valorização da autonomia do texto cujos sentidos são previamente estabelecidos e difundidos pelos livros didáticos ou pelos professores. Além disso, há uma completa desconsideração, por parte da escola, de outras formas de letramento literário vivenciados pelo aluno fora do ambiente escolar (novelas televisionadas, best-sellers, histórias em quadrinhos entre outras) que compõem o universo do leitor mesmo antes dele adentrar no processo escolar.

É importante ressaltar que o modelo burguês de se conceituar literatura abrange três pontos principais, que são as relações de poder, a crítica literária (que adota uma postura tradicionalista para selecionar o que é literário do que não é), e a visão fechada apresentada pelos conceitos de literalidade e estética. Todos esses divergem da concepção da literatura, enquanto fenômeno social.

A escola, a crítica e os livros didáticos evidenciam um total desprezo das manifestações literárias que não se encaixam nesses modelos desenvolvidos por um pensamento burguês, destituído de outra forma qualquer que seja, de analisar a literatura como real manifestação artística, fruto de práticas sociais.

Para isso, torna-se importante verificar a relação existente entre literatura, vida social e escola. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é estudar as orientações de letramento literário e os modelos de letramento presentes em materiais pedagógicos no que se refere ao trabalho com o texto literário.

### 2.3 LETRAMENTO LITERÁRIO: UM CONCEITO

O objetivo desta seção é definir o conceito de letramento literário. Outros objetivos mais específicos decorrentes dos estudos do letramento serão ressaltados como, por exemplo, definir o que são práticas de letramento literário e eventos de letramento literário. Rastrear os modelos de letramento autônomo e ideológico referentes à literatura também são pontos

fundamentais, pois permitem evidenciar as formas de apropriação da literatura sob diversos contextos. Por último, torna-se importante refletir sobre letramento literário como prática social, relacionando esse tema com questões de ensino de literatura.

Visando preencher ainda que incipientemente esta lacuna, é importante retomar o conceito de letramento desenvolvido pela lingüística, para assim, verificar sua pertinência na área dos estudos literários.

Observa-se que a palavra letramento está diretamente relacionada à palavra ação, devido à presença do sufixo *mento*. A presença do radical *letra*, que, por sua vez, é de origem latina, o qual tem por significado torna-se letrado, como indica Soares (2003).

Kleiman (2004) define o termo letramento do seguinte modo:

Podemos definir hoje o letramento com um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 2004, p. 19).

Na aplicação desse termo para os estudos literários, adiciona-se ao termo letramento o adjetivo: *literário*. Tomando como base o conceito defendido nessa pesquisa de que literatura é um fato social, letramento literário assumiria a seguinte definição: *conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos*.

Assim, com esse conceito, torna-se possível analisar contextos específicos que utilizam a escrita literária em contextos e com objetivos particulares. Pode-se, também, determinar e rastrear as influências e orientações que permeiam as leituras literárias de segmentos sociais específicos.

Como conjunto de práticas sociais, entende-se ações que sujeitos realizam em grupos. É evidente que se trata de ações específicas, as quais utilizam a escrita literária no sentido já definido anteriormente, a saber, uma escrita ficcional cuja recepção é marcada pela gratuidade. Portanto, atividades como: ler e contar histórias, assistir a novelas, assistir ao teatro, ler revistas, escrever cartas, dentre outras atividades são práticas e podem utilizar a escrita literária ao permitir a interação social do indivíduo com esse tipo de texto.

O conceito aqui defendido de letramento literário contém outra especificidade. Além de abarcar práticas sociais que usam a escrita literária, ela também é utilizada como tecnologia

e enquanto sistema simbólico. Esta escrita serve para significar coisas, idéias e fatos, o que, em si, é uma especificidade do termo letramento.

A última parte do conceito aponta que: as práticas sociais de escrita literária são usadas em contextos específicos, em situações demarcadas e em situações específicas. Pode-se verificar que a escrita literária está presente em vários momentos das atividades e grupos sociais. Por exemplo, um jovem tem por objetivo tecer alguns comentários sobre o aquecimento global. Ele pode inventar uma história, fazer uma poesia em protesto, compor uma música, ou seja, inúmeras formas de utilizar a escrita literária em contextos específicos para objetivos específicos.

O letramento literário envolve variadas práticas e usos da escrita literária, uma vez que existem várias situações e diversos contextos nos quais essas práticas podem ser efetuadas. Logo, pensa-se que o conceito não está restrito ao meio escolar. Trata-se de um fenômeno mais amplo e que pode ser verificado em outros contextos sociais.

Certamente, a escola é um dos principais meios onde se efetuam as práticas de letramento literário. Tal prática está relacionada com um tipo específico de atividade, a qual é legitimada por uma instituição de poder. Essa atividade supõe aprender nomenclaturas específicas da literatura como, por exemplo, narrador e suas tipologias, tipos de personagens, estrutura da narrativa, estrutura de um romance, de um conto, de uma novela dentre outros. A leitura literária presente no meio escolar prevê objetivos claros, os quais estão relacionados basicamente ao ensino-aprendizagem de língua materna e à aquisição de um gosto e sensibilidade específico, de molde burguês.

É evidente que, conforme parâmetros burgueses, o letramento escolar apresenta-se como sendo de maior relevância do que os demais tipos de letramento existentes no interior da sociedade, e é por essa razão que estes são ignorados no cotidiano escolar.

Esse sistema se repete nos modelos de ensino de literatura por todo o Brasil. O que se pode observar e diagnosticar desse sistema é o processo de exclusão existente entre os alunos que não se encaixam no processo de escolarização da literatura ou que não tiveram orientações de letramento literário semelhantes com as da escola. As pesquisas de Heath (1982, 1983 *apud* Kleiman, 2004, p. 96) realizadas em três diferentes comunidades alertam para o fato de que as crianças ao apresentarem formas similares de práticas de leitura do texto literário da escola em casa, tornam-se alunos bem-sucedidos. Quando crianças, entretanto, apresentam práticas ou orientações diferentes das encontradas na escola, elas são capazes de acompanhar o processo escolar até as três primeiras séries, mas seu rendimento decai nas

outras séries. Quando as crianças não são apresentadas a nenhum tipo de escrita semelhante à da escola, elas não se enquadram no sistema escolar e são, portanto, excluídas do processo.

O processo que privilegia apenas um tipo de apropriação da escrita literária, neste caso, o escolar, apresenta características reducionistas e excludentes. As atividades realizadas fora de um ambiente escolar, ou seja, os conhecimentos prévios dos sujeitos sobre literatura não são valorizadas no processo educativo, descartando vivências e experiências, as quais poderiam ser úteis para dar significado aos textos lidos em sala de aula. Ao serem inseridos no processo educacional, os educandos assistem a uma exclusão total de suas formas de apropriação literária, as quais são substituídas por outras que, por não fazerem parte das orientações de letramento dos sujeitos, tornam-se vazias de significado.

Alguns teóricos, com relação ao letramento escolar, apontam uma característica peculiar deste tipo de letramento, sendo denominado *modelo autônomo de letramento literário*. O texto escrito é concebido como um produto completo em si mesmo. O modo como as palavras se articulam são suficientes para o entendimento do texto.

Todas as atividades de leitura do texto literário, realizadas nesse ambiente, consideram-no suficiente para produção de significados. Nesse sentido, atividades sobre os textos literários são dirigidas ao próprio texto. Exercícios repetitivos de identificação de personagens, narrador, tempo e espaço são freqüentes e dizem respeito ao próprio texto. Os significados residem no texto e nas instruções dos professores e dos livros didáticos. O que foge desse parâmetro é considerado uma divagação do aluno.

O que se evidencia, geralmente, é a presença da leitura da escola e não leitura na escola. Não se pode confundir os dois termos. A escola assume a posição de reguladora da leitura literária, interferindo na apropriação de várias linguagens do educando. Embora devesse ser um ambiente que propusesse o conhecimento do mundo, a escola limita a leitura literária a um mecanismo didático-metodológico que abarca apenas alguns aspectos recorrentes.

Segundo Aguiar (2001), historicamente, a leitura está vinculada à escola, instituição responsável pela alfabetização e pela inserção dos indivíduos na sociedade. É evidente que a estrutura da escola como é vista hoje, se dá pelo fato de ser considerada uma agência cultural destinada a formar um segmento social específico, ou seja, a burguesia. A escola traçou e delimitou o modelo de homem que deveria formar, do mesmo modo que homogeneizou os educandos, excluindo os que não prescreviam o formato de aluno apto a atingir as metas propostas.

Os currículos escolares se organizam de forma a atender um público específico, oriundo da classe burguesa. Por esse motivo, segundo Aguiar (2001), a instituição escolar afasta as camadas populares, acreditando que elas não possuem repertório suficiente para acompanhar o processo de escolarização. Indivíduos de classes sociais diferentes (e aqui esse termo é entendido como sujeitos de segmentos sociais menos elevados) são silenciados, com a finalidade de se enquadrarem em um sistema, o qual prevê níveis intelectuais específicos para a interação e convívio social.

Nas palavras da autora:

Em suma, a escola que aí temos não está aparelhada para lidar com a diferença, com o novo, com o inusitado. Como é repetitiva, não sabe transformar e criar segundo as necessidades que surgem, não se projeta para o futuro (AGUIAR, 2001, p. 240).

Desde a antiguidade até ao século XVIII, segundo Zilberman (2003), os textos literários veiculados no livro didático tinham como função primordial transmitir modelos. Aos aprendizes competia seguir rigorosamente as regras impostas pelos educadores e pela escola. Tais regras se resumem em modelos de interpretação e exercícios mecânicos, com os quais os educandos extrairiam os significados do texto. Após a revolução burguesa, que instituiu o ambiente escolar como parâmetro de boa educação, os textos tomam cor local, elegendo a língua e a literatura “materna” como objeto de conhecimento e difusão entre os educandos.

Tendo como principal objetivo a disseminação da língua pátria, a escola adota uma postura quase que “evangelizadora”. O livro didático priorizava a poesia, a retórica e a gramática, as quais provém de grupos superiores, incluindo, assim, a preferência artística, passando a se caracterizar como literatura nacional e pretexto para o ensino dessas atividades.

A literatura, nesse contexto, assume um papel importante no processo de escolarização. A partir do advento da modernidade, a escola precisa rapidamente se adaptar a novas demandas sociais. A necessidade de aprender a ler e a escrever torna-se objetivo concreto, sendo o texto literário seu maior incentivador. A literatura desviou-se de sua função lúdica e passou a servir a propósitos educacionais mais específicos. Os modelos educacionais de ensino de língua portuguesa e de literatura não se interessavam pelo conteúdo ou pelos sentidos dos textos, mas viam nos textos literários materiais apropriados para o ensino de regras gramaticais.

A história da literatura infantil no Brasil também sugere a forte presença da escolarização do texto literário para finalidades de ensino de língua portuguesa e, principalmente, despertar o civismo das crianças leitoras. Os textos dirigidos ao público infantil aparecem quando a criança começa a ganhar espaço no cenário social e têm como função prepará-la para uma sociedade letrada e competitiva. O tom utilitário, pragmático e moralizante está presente em sua estrutura e no seu enredo. Como exemplo, basta ler o texto *Cazuza*, de Viriato Correa. Todo o aprendizado do garoto Cazuza o direciona para a vida na capital. Os ensinamentos sobre o certo e o errado estão presentes no discurso do narrador no seu processo de aprendizado e crescimento humano.

Em uma sociedade que cresce significativamente e assume papéis socioeconômicos e políticos mais próximos aos valores burgueses, a literatura infantil é concebida de duas formas: o conteúdo do livro infantil transmite conceitos e ideais da nova sociedade que se instaura, por outro lado, torna-se sinônimo de mercadoria, visto que a necessidade de consumo da população e a nova concepção de família, que enfatiza o ensino da criança, exigem novos consumidores:

Os laços entre a literatura e a escola começam desde esse ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isso aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular essa condição de viabilizar sua própria circulação (LAJOLO E ZILBERMAN, 2003, p. 18).

Neste trabalho, adota-se a concepção de literatura como fato social, portanto, constituída pelo processo cultural ativo, sem excluir seu sistema de trocas (desde a criação), até o consumo (edição e circulação). Cada comunidade de prática apresenta sua orientação de letramento literário, ou seja, cada grupo abordará o fato literário conforme suas práticas e necessidades de uso da escrita literária.

Os alunos apresentam realidades diferentes com práticas de leitura e de escrita (ou mesmo orais), diferentes, pois estão inseridos em contextos diversificados. A imposição de um modo de leitura do texto literário criado pela crítica literária, pelos livros didáticos, pela instituição escolar ou pelo sistema político e social, deixa de levar em conta a formação e o contato dos sujeitos com o texto literário a partir do mundo que o rodeia. Outro aspecto



importante para a análise dessa categoria seria verificar a frequência e que tipos de textos de literatura estão à disposição dos sujeitos. Essa postura permite averiguar as formas de apropriação do texto literário, sem descartar as práticas já realizadas antes do acesso à escola.

No caso da escola, a literatura tem objetivos específicos, os quais são impostos por um modelo de ensino burguês. Fora desse ambiente, outros suportes e formas de apropriação literária estão presentes e devem ser consideradas importantes e até mesmo pontes para o acesso aos textos considerados mais relevantes pela crítica e pela academia.

O discurso que circula socialmente de que os brasileiros e jovens não lêem textos literários torna-se uma argumentação falsa e, ao mesmo tempo, reducionista do ponto de vista do letramento literário. Quando se valoriza apenas um tipo de texto e de leitura determinados por um grupo social como, por exemplo, dos grupos privilegiados, há um apagamento dos mecanismos de poder que tornam tais opiniões literárias mais valorizadas dentro de um contexto.

Martha (2006), em uma pesquisa realizada na Penitenciária Estadual de Maringá relacionada às obras de Monteiro Lobato, constatou um fato interessante sobre a função dos mediadores. Quando os sujeitos foram questionados sobre o conhecimento, na infância, das obras de Monteiro Lobato, os sujeitos da pesquisa responderam ter conhecimento das obras do autor através do programa de televisão transmitido pela Rede Globo. Isso evidencia que a recordação de histórias ou as imagens de literatura criadas na infância, tendo o programa de televisão como mediador, foi fundamental para que os sujeitos lessem textos literários do autor em outros momentos, mesmo em um contexto de reclusão.

Assim, o que se evidencia é a existência de formas de apropriação da literatura por outros meios que não são, necessariamente, o escolar. O contato com o programa televisionado permite uma aproximação do leitor com a obra. Forma-se uma consciência de literatura veiculada pela televisão que está ausente dos meios utilizados pela escola. Assim, torna-se importante investigar os principais meios que fomentam um conceito de literatura, bem como evidenciar o contato com a escrita literária a partir de contextos diferenciados sobre os quais tanto a escola quanto a academia pouco conhecem.

A fomentação da literatura, seguindo essa linha de raciocínio, apresenta uma dicotomia que divide a literatura em segmentos: de um lado, existe uma concepção elitizada, a qual privilegia uma imagem ou imaginário de literatura como sinônimo de grandes autores e obras, por outro lado, existe uma postura diferenciada, a qual se constitui a partir das relações sociais entre leitor e texto.

Conhecer e comparar as formas existentes de literatura em uma sociedade permite ampliar os horizontes sobre as práticas sociais de leitura de textos ficcionais e aproveitá-las no ensino de literatura. Além disso, o conhecimento dessas práticas pode causar rupturas em um modelo secular de educação literária, a qual é baseada em textos, autores e períodos consagrados pela crítica.

De fato, estabelecer uma concepção única do termo literatura torna-se complexo, uma vez que, em cada época da humanidade, o significado e o conceito sobre literatura se transformam. O que se pode ressaltar nesse estudo é o conceito de gratuidade intrínseco em um texto literário, que, como visto anteriormente, sendo a literatura uma arte (em um sentido amplo), ela tem, necessariamente, um aspecto não funcional, algo que proporciona prazer ao indivíduo que se relaciona com o texto literário.

É em meio a esses conceitos que se desenvolve o termo letramento literário. Trata-se do envolvimento das práticas sociais que fazem uso da escrita literária, em contextos específicos, o que torna a escrita literária um em sistema simbólico, obedecendo a cada objetivo específico nesse processo.

Assim, se houver uma utilização adequada pela escola, o letramento literário e as possibilidades de linguagem podem ser instrumentos de propagação do conhecimento, apropriando-se, inclusive, do conhecimento letrado de casa indivíduo.

Sendo o letramento um fato social, é possível aproximar mais o indivíduo ao conhecimento literário, desde que se compreenda que os mesmos tenham práticas de leitura e escrita, diferentes, podendo estes se apropriar da literatura e do letramento literário que ocorrem fora do âmbito escolar. Acreditar que a literatura não passa de estudos do autor, do contexto histórico e das características de um período literário é oferecer uma visão simplista e limitada, para algo tão amplo e complexo como é a literatura.

### 3 METODOLOGIA

*A porta da verdade estava aberta,  
Mas só deixava passar  
Meia pessoa de cada vez.  
Assim não era possível atingir toda a verdade,*

*Porque a meia pessoa que entrava  
Só trazia o perfil de meia verdade,  
E a sua segunda metade  
Voltava igualmente com meios perfis  
E os meios perfis não coincidiam verdade...  
Carlos Drummond de Andrade<sup>12</sup>*

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi utilizado como método de pesquisa a Análise de Conteúdo. Segundo Triviños (1987), esse tipo de pesquisa permite conhecer verdadeiras motivações, atitudes, crenças, valores e tendências que permeiam o meio social. Além disso, esse método serve para se desvendar as ideologias existente, que, em princípio, não se apresentam claramente.

Como o objetivo deste trabalho é investigar as orientações de letramento literário em materiais didáticos e outros materiais pedagógicos que orientam e delimitam o processo de aprendizagem da literatura ou fazem a mediação entre leitores e textos literários, o método de análise de conteúdo se torna fundamental, uma vez que tais práticas se formam e se estabelecem no meio social e em meios comunicativos.

Dentre esses materiais de comunicação que foram estudados, destacam-se, para esta pesquisa, materiais didáticos e páginas de internet referentes a conteúdos literários. Segundo Gil (2006), tais documentos possibilitam ao pesquisador conhecer os variados aspectos e ideologias sobre um fato específico, além de estabelecer relações com um passado histórico. Assim, conhecer os valores disseminados sobre literatura por diversos materiais didáticos de diferentes suportes permite conhecer as relações entre o passado e o presente, evidenciando as modificações que se manifestaram a partir dos materiais analisados.

Segundo Triviños (1987), uma pesquisa que utiliza o método de Análise do Conteúdo deve deter-se na descrição dos dados das mensagens, a fim de obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção dessas mensagens. Para o autor, algumas peculiaridades desse método são

---

<sup>12</sup> ANDRADE, C. D. **Verdade**. In: *Corpo*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 1987; p. 41.

essenciais. Uma delas é o de ser um meio de estudar as comunicações entre os sujeitos de uma sociedade, enfatizando o conteúdo da mensagem.

Outra idéia essencial desse método é a prática da inferência que surge a partir das informações que fornecem os conteúdos das mensagens, ou de premissas que podem ser levantadas como resultados do estudo dos dados. Em ambos os casos, a informação resultante dos dados se estabelece pela observação objetiva da mensagem realizada pelo pesquisador.

A última peculiaridade desse método reside no fato de ele implicar um conjunto de técnicas. Para que se possa realizar uma pesquisa dessa natureza, conhecimentos teóricos e objetivos bem delimitados são fundamentais, a fim de realizar a categorização dos dados, classificação de conceitos e codificação da mensagem dos conteúdos.

Segundo Gil (2006) e Triviños (1987), uma pesquisa que se desenvolva a partir da Análise de Conteúdo deve seguir algumas etapas importantes: **pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial**.

O momento da **pré-análise** é, basicamente, a organização e seleção dos materiais a serem pesquisados. São os primeiros contatos com os materiais e documentos, realizando uma leitura fluente das fontes investigativas. A seguir, ocorre a escolha ou seleção dos materiais para a análise. Assim, para essa pesquisa, foram organizados e levantados diversos materiais didáticos a fim de evidenciar a frequência e a disponibilidade dos dados conforme o objetivo do trabalho. Para esta pesquisa, livros didáticos de todas as séries foram coletados aleatoriamente, bem como outros tipos de materiais como, por exemplo, Caderno de Resumos de textos literários e páginas de internet. A pertinência desses materiais para a pesquisa reside no fato de serem todos textos de diferentes suportes que têm como objetivo a apresentação de textos literários para seus destinatários, ou seja, tratam-se de textos que promovem o contato do leitor com os textos literários.

Na fase da **descrição analítica**, a segunda fase do método de análise de conteúdo, o *corpus* é delimitado e submetido a um estudo aprofundado, segundo as hipóteses e referências teóricas. Nessa fase da pesquisa, a codificação, a classificação e a categorização dos materiais são necessárias e fundamentais. Além disso, a seleção dos materiais deve evidenciar as coincidências ou as divergências dos fatos e idéias sobre o fato estudado.

Para Gil (2006):

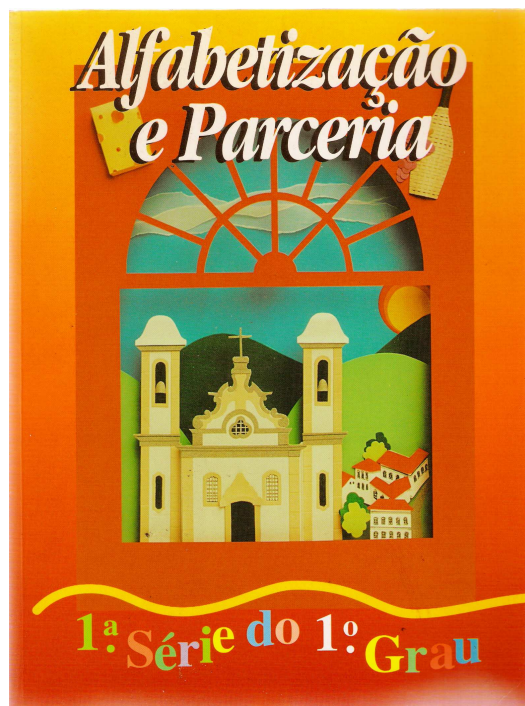
A exploração do material constitui, geralmente, uma fase longa e fastidiosa que tem como objetivo administrar sistematicamente as decisões tomadas na

pré-análise. Refere-se fundamentalmente às tarefas de codificação, envolvendo: recortes (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação (escolha das categorias) (p. 165).

De todos os materiais levantados a priori, apenas alguns foram destacados a fim de elucidar os objetivos e hipóteses previamente levantadas. Foram selecionados para a pesquisa os seguintes materiais:

- 1) Alfabetização e Parceria (1ª série do ensino fundamental);
- 2) ALP: a diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista (8ª série do ensino fundamental);
- 3) Semi Extensivo – Sistema Positivo de Ensino – (3ª série do ensino médio);
- 4) Caderno de Resumo – Literatura para Vestibular – leitura obrigatória;
- 5) Site de internet (Resumoteca e Google pesquisas);
- 6) Ficha de leitura – A Divina Comédia – série reencontro;

O livro didático de primeira série do ensino fundamental (Alfabetização e Parceria, 1996) foi selecionado por ser início de ciclo de sistematização do conhecimento escolar e literário. Considera-se, nesse ponto do processo, que os educandos ainda apresentam forte ligação com o mundo social e familiar. Ao iniciar os educandos no processo escolar, espera-se que o material didático faça ligações ou pontes com aspectos da vida dos educandos, a fim de possibilitar o estreitamento entre os dois mundos.



A escolha do livro *Alfabetização e Parceria* (1990) justifica-se também pelo fato de apresentar um grande número de textos literários, relacionados, aparentemente, ao meio social de grande parte das crianças. Além disso, a variedade de textos de culturas diferentes e curiosidades também se faz presente na composição do material. Basta observar as obras consultadas para a produção do livro didático e verificar a presença de textos de Cecília Meireles, Vinicius de Moraes, Rosena Murray dentre outros.



### Obras consultadas

1. BELINKY, Tatiana (Adap.). **Fábulas russas**. São Paulo : Melhoramentos, 1986.
2. CERQUEIRA, E. P. Brincando de roda. São Paulo : Estúdio Eldorado, 1984.
3. COLETÂNEA de músicas infantis. Montes Claros, MG: [s.n.], 1957.
4. ENCICLOPÉDIA Barsa. Rio de Janeiro : Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1994. v. 4.
5. FOLHA DE SÃO PAULO. 02 nov. 1991. Folhinha.
6. ———. 04 dez. 1993. Folhinha.
7. ———. 06 ago. 1994. Folhinha.
8. ———. 23 dez. 1994. Folhinha.
9. ———. 31 jan. 1995.
10. FRANÇA, Eliardo. **Cavalinho de vento**. Rio de Janeiro : Conquista, 1985.
11. MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1987.
12. MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**. Rio de Janeiro : J. Olympio, 1986.
13. MURALHA, Sidônio. **A dança dos pica-paus**. Rio de Janeiro : Nórdica, 1985.
14. MURRAY, Roseana. **Classificados poéticos**. Belo Horizonte : Miguilim, 1988.
15. PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Gralha-Azul**: ave símbolo do Paraná. Curitiba, 1988.
16. ———. **Sistemas de materiais de ensino e aprendizagem**. Curitiba, 1983.
17. SEGURADORA GRALHA AZUL. **Anúncio publicitário**.
18. TOQUINHO. **Casa de brinquedos**. São Paulo : Ariola, 1983. 1 disco.
19. ———. MORAES, Vinicius de; MPB4. **Super especial infantil**. São Paulo : BMG/Ariola, 1992. 1 disco.

O livro didático da 1ª série da educação infantil (*Alfabetização e Parceria*, 1996) não apresenta as divisões em tópicos, mas em temáticas como, por exemplo, folclore, charadas, parlendas etc. Além disso, apresenta a parte gramatical, que se restringe à formação de palavras. Esquemáticamente, o livro apresenta a seguinte divisão: 1) conhecimento do alfabeto (minúsculo e maiúsculo); 2) adivinhações, parlendas e folclore brasileiro; 3) textos informativos; 4) poemas; 5) tópicos gramaticais. Torna-se importante salientar que esses

tópicos se distribuem aleatoriamente, sendo agrupados neste trabalho com a finalidade de esclarecer a composição do livro didático.

| <i>Sumário</i>   |    |
|--|----|
| Crachá.....  | 7  |
| Alfabeto com letras maiúsculas.....                              | 9  |
| Alfabeto com letras minúsculas.....                              | 11 |
| Trabalho com nomes: letras, texto oral e escrita espontânea..... | 13 |
| Trabalho com rótulos.....  | 19 |
| Bingo de letras e formação de palavras.....                      | 22 |
| Discriminação de letras e alfabeto ilustrado.....                | 23 |
| Charadas.....  | 24 |
| Descubra o que é.....  | 25 |
| Adivinhações e troca de letras.....                              | 26 |
| Ficha pessoal.....   | 27 |
| Para adivinhar.....  | 28 |
| Quadrinha.....   | 29 |
| Transformações de palavras.....                                  | 30 |
| Trava-línguas.....   | 32 |
| Parlendas.....   | 34 |
| Texto informativo e escrita de nomes de frutas e flores.....     | 35 |
| Para você ler e adivinhar.....                                   | 37 |
| Quadras folclóricas brasileiras.....                             | 38 |
| O R intrometido.....   | 41 |
| Quadrinha.....   | 42 |
| Só reis e príncipes tomavam sorvete.....                         | 43 |
| Imperador do Brasil também era fã de sorvete.....                | 44 |
| Sorvete alimenta.....  | 45 |
| Cruzadinha.....  | 46 |
| Ciranda Cirandinha.....  | 47 |
| Quadrinhas.....  | 48 |
| Os pássaros.....   | 49 |
| Transformações de palavras.....                                  | 52 |
| Mercado de Trocas.....   | 53 |

|  |     |
|--|-----|
| Passarinho no sapé.....  | 54  |
| Padeirinho.....  | 55  |
| Se eu fosse um peixinho.....                                   | 57  |
| A barata diz que tem.....                                      | 58  |
| O pato.....  | 59  |
| Poemas de Cecília Meireles.....                                | 61  |
| Escrita espontânea de relato de caso e escrita de receita..... | 69  |
| Cruzadinha.....  | 70  |
| Anúncios.....  | 71  |
| As borboletas.....   | 74  |
| Boi da cara preta.....   | 78  |
| O chapeuzinho vermelho.....                                    | 83  |
| Escrita de bilhete e aviso.....                                | 86  |
| Os brinquedos.....   | 87  |
| O circo.....   | 94  |
| O rabo do gato.....  | 95  |
| A Bela Adormecida.....   | 99  |
| A história dos sinais de pontuação.....                        | 102 |
| Festa de Natal.....  | 105 |
| Glossário.....   | 111 |
| Obras consultadas.....   | 112 |

O livro didático de oitava série (ALP – A diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista, 1994) e um material apostilado de terceira série do Ensino Médio (Apostila Positivo 3º Ensino Médio, 2007) também foram selecionados, por pertencerem aos finais de ciclo do ensino fundamental e médio.

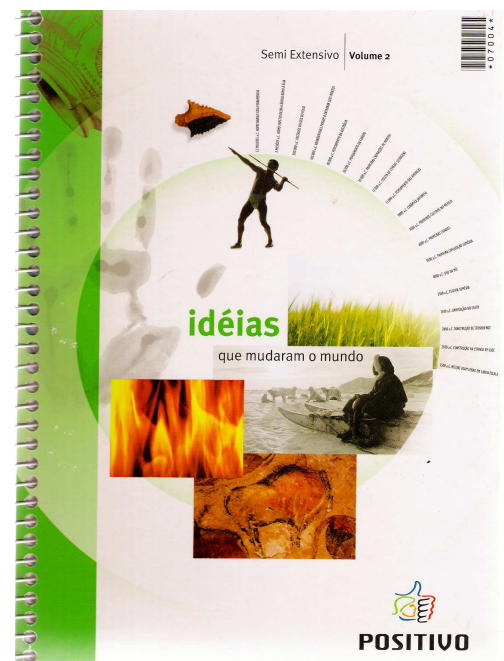
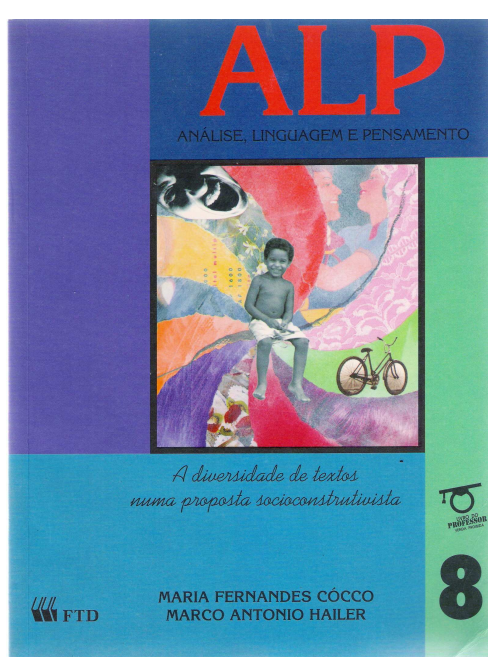
A escolha de um material com base teórica no sócio construtivismo e focalizado no letramento, segundo a apresentação do livro didático, e a grande quantidade de textos literários foram um dos aspectos para a seleção do livro ALP.

A escolha do material apostilado do Sistema Positivo teve como critério o público ao qual ele é destinado. Enquanto os livros de 1ª série e de 8ª série do ensino fundamental estão presentes em escolas públicas, o material Positivo é destinado a escolas particulares, a um público de maior poder aquisitivo. Portanto, hipotetizou-se, talvez, que o foco e o

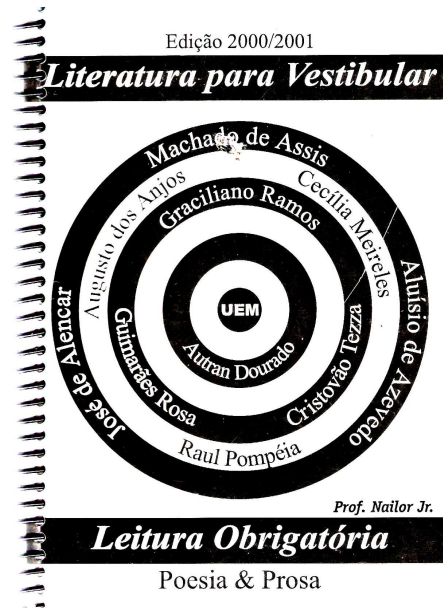


direcionamento das atividades, bem como o valor literário nele veiculado poderiam ser diferenciados.

Torna-se importante ressaltar que o Sistema Positivo do 3º ano do ensino médio com apostilas bimestrais, segmentando o conteúdo em períodos literários agrupados em cada módulo. A apostila é dividida da seguinte forma: seis apostilas apresentando cronologicamente os períodos da literatura brasileira, incluindo biografias de autores e resumos de textos literários. A sétima apostila destina-se apenas à revisão de conteúdo com exercícios de vestibulares.



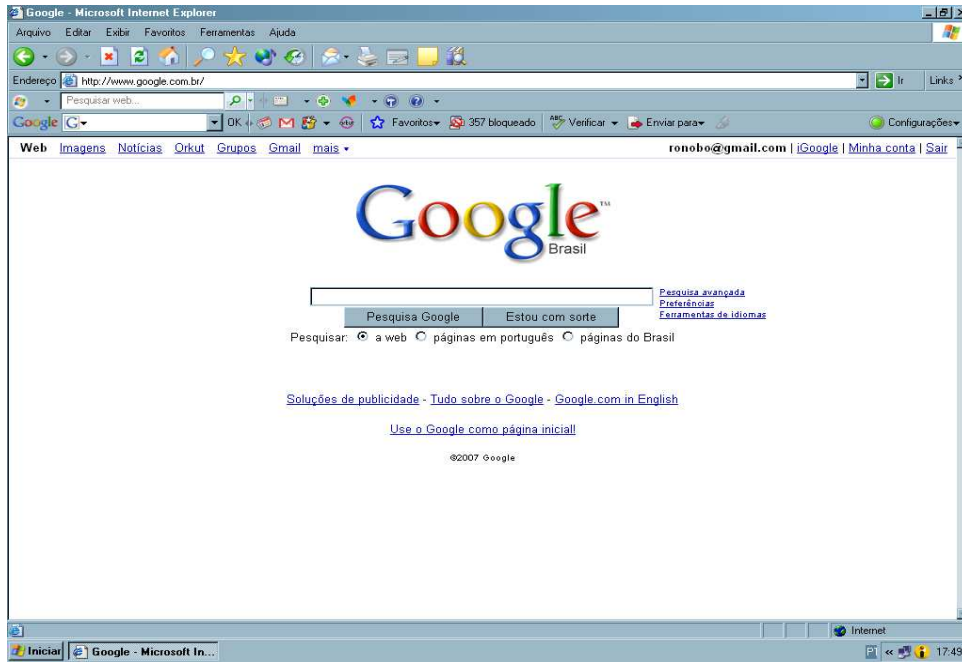
Como este trabalho tem o objetivo de verificar os outros textos pedagógicos que permeiam a mediação com a literatura, também foi selecionado um Caderno de Resumos de um curso preparatório para o vestibular da região de Maringá, a fim de tecer comparações e coincidências entre os dados encontrados. O grande público que este atinge e por trabalhar os encaminhamentos teóricos e literários em um curto espaço de tempo, tornou relevante realizar uma análise desse material. Além disso, ele constitui importante instrumento de ensino, pois faz a mediação com textos literários a partir de um objetivo muito específico: os testes vestibulares.



Uma ficha de leitura também foi selecionada, uma vez que são distribuídas pelas editoras para orientar os professores e alunos na compreensão de textos literários. A escolha de uma ficha de leitura relacionada ao cânone da literatura (A Divina Comédia, de Dante Alighieri) está relacionada ao fato de as editoras focalizarem parte de seus catálogos para as publicações adaptadas dos clássicos da literatura, além de promover um modelo de leitura para os educandos para finais de ciclo (fundamental II).

Além disso, é um instrumento utilizado pelas escolas e editoras para conquistar e facilitar o trabalho com a literatura na escola, constituindo um recurso de orientação para a leitura do texto literário. Sendo este um material didático muito presente no cenário da circulação do texto literário, tornou-se necessário realizar uma análise de como as editoras e, conseqüentemente, os professores, formam um público leitor a partir das orientações de letramento literário presentes nos exercícios da ficha.

Com o advento dos meios tecnológicos e, principalmente, o livre acesso às páginas de internet, tornou-se necessário também uma investigação nesse meio de comunicação, o qual, de algum modo, também formata um imaginário sobre literatura. Para isso, palavras-chaves foram selecionadas como, por exemplo, *literatura* e *resumos de literatura*, com a finalidade de estreitar o foco de pesquisa e verificar a facilidade dos alunos em conseguirem materiais para os estudos do texto literário e para as aulas de literatura. Por ser um veículo de informação muito rápida, os sites são atualizados constantemente por seus produtores, facilitando o acesso a novas informações.



A fase de **interpretação referencial**, apoiada em materiais de informação pré-selecionados e selecionados nas fases anteriores, alcança maior intensidade nessa etapa da pesquisa. As reflexões e o aprofundamento das relações entre as idéias obtidas dos materiais possibilitam tecer nexos e contrastes entre o texto e o leitor, além de possibilitar propostas básicas de transformações nas estruturas evidenciadas.

Torna-se importante ressaltar que os materiais analisados servem apenas como exemplificação para a observação dos modelos de letramento literário existentes nos materiais que efetuam mediação pedagógica da literatura e seus leitores.

Concluídas as explicações sobre a metodologia de trabalho e a seleção do *corpus* da pesquisa, segue-se à apresentação dos dados e resultados a ela relativos.

## 4 CAMINHOS E DESCAMINHOS DO ENSINO DE LITERATURA

*Alguém hoje duvida que Shakespeare seja literatura com ele maiúsculo e tudo? Aprenda então o vivíssimo leitor que ser ou não ser literatura é assunto que se altera ao longo do tempo e desperta paixões.*  
**Marisa Lajolo**<sup>13</sup>

Este capítulo do trabalho busca descrever e analisar as orientações de letramento em materiais pedagógicos no que se refere ao trabalho com o texto literário. Nesta parte da pesquisa, os dados foram categorizados e analisados conforme os temas relacionados entre si, por exemplo, eixo temático, características comuns entre os dados levantados e contraposição de dados.

Para melhor compreender como os materiais pedagógicos interferem e formatam um conceito sobre literatura, a análise dos dados, em um primeiro momento, traça um percurso cronológico, ou seja, inicia-se com a descrição dos materiais de 1<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental. Após esse processo, tornou-se relevante realizar a aplicabilidade dos resultados evidenciados nesses materiais e relacioná-los com a ficha de leitura, uma vez que tal material é destinado, segundo o catálogo da editora, ao público das séries do ensino fundamental.

Com relação aos outros materiais (apostila e 3<sup>a</sup> série do ensino médio, sites e caderno de resumos), foram analisados segundo as características recorrentes entre eles, a fim de evidenciar como os modelos de letramento literário se configuram em tais instâncias.

### 4.1 ANÁLISE DOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS

Por ser início de ciclo escolar e por ser uma série que está em contato com atividades não escolares, ainda residentes em práticas cotidianas e familiares, a análise da primeira amostra do *corpus* – Alfabetização e Parceria – visa compreender o funcionamento do

---

<sup>13</sup> LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

mecanismo de transposição didática, ou seja, como se configura o modelo de letramento literário no livro didático e se há mediação entre os conhecimentos prévios dos educandos<sup>14</sup>.

Para a realização da análise foi selecionado o tópico destinado a lendas e parlendas, temas relacionados ao contexto social das crianças. A unidade destinada ao estudo de parlendas é introduzida com um pequeno texto teórico, definido como “rimas infantis em pequenos versos”, como se pode observar no exemplo a seguir:

**Parlendas**

Você sabe o que é uma parlenda? Rimas infantis em pequenos versos. Vou escrever duas e você pesquisa outras. Combinado?

a - Sol e chuva,  
Casamento de viúva.

b - Uni, duni, tê  
Salamê, mingüê  
Um sorvete colorê  
Salamê, mingüê.

c - \_\_\_\_\_

d - \_\_\_\_\_

Este espaço é para você copiar uma parlenda de um colega de classe e que seja diferente da sua. Sua professora passará no quadro e você a escreverá aqui.

34

**Figura 1** Fragmento do livro *Alfabetização e Parceria* (1996), página 34.

Como se pode observar, a unidade mostra com dois exemplos o que são parlendas e, em seguida, pede para que o educando escreva outras duas, realizando uma pesquisa. Torna-se

<sup>14</sup> Pensa-se que os materiais didáticos aqui analisados constituem um bom material para a análise dos modelos de ensino de literatura, pois sintetizam, de modo menos ou mais enfático, várias atividades escolares que configuram o ensino de literatura. Assim, embora não configurem práticas efetivas de letramento, eles apresentam atividades e sugestões de trabalho que podem apontar uma certa orientação de letramento literário.


importante ressaltar que a atividade proposta não desenvolve o caráter estrutural das parlendas (rimas, ritmo, estrofes e versos) nem mesmo o caráter lúdico do texto. Em um primeiro momento, pode-se pensar que a escola esteja relacionando os conhecimentos prévios dos educandos com os conhecimentos do contexto escolar, por apresentar rimas comuns na sociedade. Entretanto, o que se percebe é a mera reprodução textual seguindo o mesmo modelo do apresentado pelo material didático, no qual o aluno, mecanicamente deve seguir.

Após essa primeira atividade, segue-se uma outra, em que se pede para o educando copiar uma parlenda de um colega da classe, que fosse diferente da que ele tivesse. É difícil compreender qual é o real objetivo dessa atividade, uma vez que ela se limita a uma cópia, sem haver nenhuma outra função, ou acrescentar algum aprendizado ao aluno.


Torna-se, nesse sentido, uma tarefa reprodutivista, sem objetivos específicos. Para que estudar parlendas se não há relações com a situação em que o sujeito vivencia? Ao prosseguir com a observação do exercício, observa-se uma figura de um garoto, tocando um violão. Sugere-se que esse tipo de texto tenha uma característica musical e rítmica, a qual deveria ser ressaltada. Assim, haveria uma relação entre texto e situação cotidiana, na qual os educandos pudessem tecer relações entre texto e contexto.

Entretanto, no momento de mediação (professor, aluno e livro didático), é possível que sejam feitas as abordagens necessárias entre prática cotidiana e prática escolar. Todavia, este trabalho não se configura em analisar a prática pedagógica, mas apenas as orientações de letramento literário presentes no material analisado. Portanto, outras pesquisas poderiam analisar a parte prática do processo de ensino-aprendizagem dos textos literários.

Outra unidade do livro didático analisado refere-se às lendas do folclore brasileiro, utilizando-se de uma estrutura poética denominada quadra. Essas são as bases para a introdução e exemplificação do tema a ser desenvolvido. Nota-se uma estrutura muito parecida com a unidade que propõe o estudo das parlendas. Observe o exemplo:



### Quadras folclóricas brasileiras



Minha jangada de vela  
 Que o vento quer levar  
 De dia, vento da terra  
 De noite, vento do mar.

Quem me dera ter agora  
 um cavalinho de vento,  
 para dar um galopinho  
 onde está meu pensamento.

Copie aqui as palavras que rimam:

| Na 1ª quadra: | Na 2ª quadra: |
|---------------|---------------|
| _____         | _____         |
| _____         | _____         |
| _____         | _____         |

Você me chama de feia,  
 eu não sou tão feia assim,  
 conheço gente mais feia,  
 que tem inveja de mim.


Troque a 1ª letra da palavra: F E I A

T \_\_\_\_\_

V \_\_\_\_\_

L \_\_\_\_\_

M \_\_\_\_\_



38

**Figura 2** Fragmento do livro *Alfabetização e Parceria* (1996), página 38.


Nesta unidade, o título “quadras folclóricas brasileiras”, evidencia outra manifestação cultural, que possui uma infinidade de temas a serem explorados, mas que no livro não consta nenhum texto que possibilite essa exploração, nem pelo professor, nem pelo aluno. A palavra “quadra”, da mesma forma, não é explorada, nem aparece uma definição para o termo, para que o aluno pudesse conhecer o significado desse termo, em relação ao aspecto poético.

Há, nessa página, dois versos, dispostos em quadras, com um esquema de rimas tradicional, e que depois é utilizado para solucionar o exercício que vem logo abaixo. Um *box*, com outra quadrinha, traz um exercício de ortografia, destacando o mero aspecto funcional desses textos, sem exploração da riqueza cultural contida nele.

Observa-se que os exercícios do livro didático apenas pedem que o educando reproduza as quadras já expostas ou que troque letras de palavras para a formação de outras.


Mais uma vez, aspectos rítmicos e contextuais não são explorados pelos exercícios. As questões estruturais do texto como, por exemplo, rimas, ritmo, verso e estrofe também não são destacadas. Nem mesmo a questão folclórica do texto e sua relação com a sociedade não é explorada nos exercícios. O texto, nesse caso, e mesmo o objetivo da unidade que é destacar o folclore, não se faz presente, sendo ele utilizado como mera fonte de atividades.

Na continuidade dessa unidade, podem-se observar outros exercícios. Veja-se o exemplo:




Leia com a sua professora.

Sou pequeninha  
do tamanho de um botão.  
Trago papai no bolso  
e mamãe no coração.



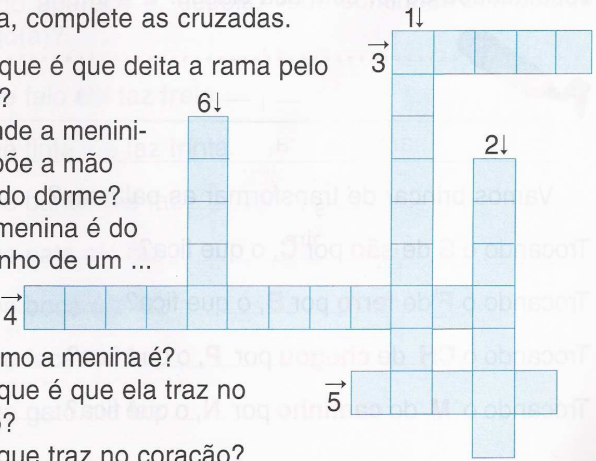
Batatinha, quando nasce,  
deita rama pelo chão;  
menininha, quando dorme,  
bota a mão no coração.



Pesquise com sua família outras quadras e escreva-as no seu caderno.

Agora, complete as cruzadas.

- O que é que deita a rama pelo chão?
- Onde a menina põe a mão quando dorme?
- A menina é do tamanho de um ...
- Como a menina é?
- O que é que ela traz no bolso?
- O que traz no coração?



39

**Figura 3** Fragmento do livro *Alfabetização e Parceria* (1996), página 39.

A atividade traz outras quadrinhas poéticas, mas que agora não possuem título ou algo que as especifique como tal. A nomenclatura somente surge, a partir do enunciado da primeira



atividade, embora não se tenha nenhuma conceituação do termo quadra, explicando o porquê desse nome.

Nessa atividade, duas novas propostas são apresentadas: a primeira pede para que o educando pesquise essas quadras com integrantes da família, a segunda está relacionada à cópia de palavras para completar a cruzada. Com relação ao exercício de pesquisa com familiares, observa-se uma tentativa de resgatar esse tipo de texto do meio social. Entretanto, o exercício de completar as cruzadas não tem finalidade alguma com relação à estética e ao folclore brasileiro, ou seja, não há nessa atividade nenhum objetivo, senão a simples cópia.

Novamente, ocorre um método repetitivo de cópia, apenas para verificação e decodificação do texto, interação e propósitos explícitos em se estudar tais quadras e parlendas. O texto literário serve de pretexto para questões de interpretação, sem que haja exploração dos sentidos potencializados pelo texto. Questões da musicalidade do texto folclórico são esquecidas pelos exercícios, uma vez que priorizam apenas a localização de informações dadas pelos textos.

Por fim, pode-se dizer que as unidades do livro didático da 1ª série do ensino fundamental, bem como as atividades propostas, apenas ressaltam questões estruturais da língua portuguesa, sem promover um avanço significativo na compreensão do gênero das parlendas e menos ainda dos significados dos textos em tela. Além disso, os textos presentes nas unidades analisadas desconsideram o repertório dos educandos, sendo os textos meros pretextos para outras atividades. Embora tenham solicitado o resgate de parlendas junto aos familiares, isso constitui uma atividade sem função, uma vez que não há indicadores de como os dados trazidos pelos alunos podem ser aproveitados na escola. A questão lúdica e rítmica dos textos apresentados também não é trabalhada nos exercícios, desfavorecendo o contato entre o texto e o contexto dos educandos.

Dessa forma, o livro didático analisado nada faz, além de reproduzir exercícios para fixação dos assuntos abordados pelo professor em sala de aula, desvirtuando os textos nele contidos, de sua real significação, excluindo também as possibilidades de exploração dos aspectos culturais arraigados nestes textos. Os alunos lêem e reconhecem nestes, textos prontos e que existem com um propósito didático, sem haver neles, um contexto que justifique sua existência, até porque, em nenhum lugar do livro analisado, há referências que expliquem sua importância cultural.

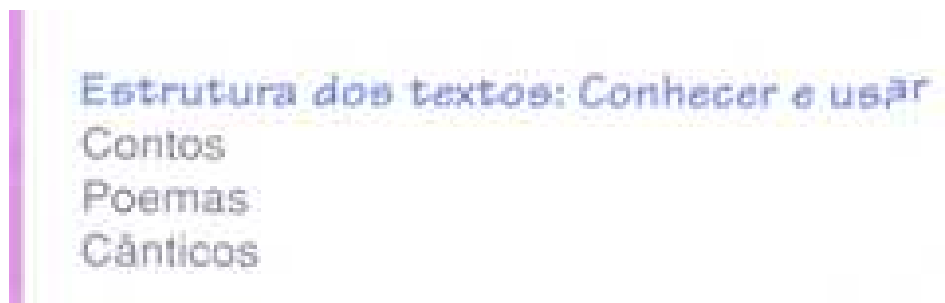
O segundo bloco de análise refere-se ao livro didático de oitava série do ensino fundamental. Por se tratar de final de ciclo (fundamental II), a análise desse material visa

compreender o funcionamento das orientações de letramento literário no momento final do ensino fundamental.

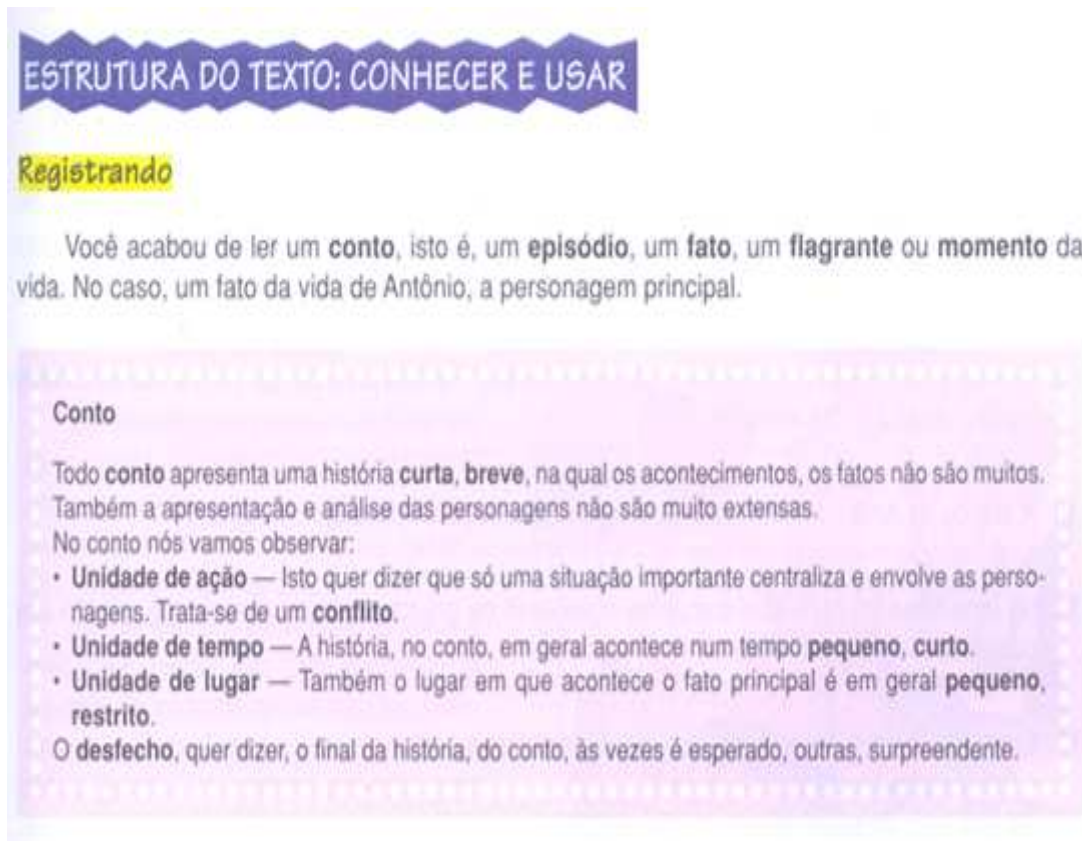
O livro de língua portuguesa analisado e compreendido como representante de um paradigma de ensino de literatura apresenta uma estrutura que contempla as várias modalidades textuais, as quais contemplam textos informativos, poéticos, narrativos, dramáticos, frases populares e bilhetes. Em cada unidade do livro didático, são apresentados textos, os quais são distribuídos nos seguintes subitens: *Textos básicos*; *Textos de apoio*; *A força da palavra*; *Estrutura dos textos: conhecer e usar*; *Visão crítica: fala, leitura e escrita*; *Linguagem: análise, reflexão e uso*; *A palavra escrita e falada*; *Ampliando horizontes*; *Processo de produção de texto*.

Para a análise desse material, foi selecionada a unidade cinco, uma vez que apresenta textos literários recorrentes no meio social e escolar. A unidade – *Estrutura dos textos: conhecer e usar* – se propõe trabalhar com as seguintes estruturas textuais: contos, poemas e cânticos. Supõe-se que o educando, nesse momento, desenvolverá habilidades teóricas e práticas dos textos literários ressaltados pela unidade.

Ainda no mesmo tópico, que se destina ao ensino da estrutura textual e suas características, é apresentada uma breve apresentação da teoria do conto, ou seja, assim como material didático destaca, trata-se de um registro do que seria um conto. Após esse destaque, apresenta-se aos alunos e ao professor um *box*, ressaltando alguns elementos essenciais da narrativa em questão, descrevendo apenas as seguintes características: história curta, unidade de tempo, unidade de ação, unidade de lugar e desfecho.



**Figura 4** Fragmento do livro *Português através de textos* (1990), página 89.



**Figura 5** Fragmento do livro *Português através de textos* (1990), página 97

Nesta unidade, o que se propõe é fazer uma conceituação do conto, no qual há uma explicação sucinta sobre o que é conto, bem como as estruturas que o compõem. Espera-se que, a partir desse conceito, o educando passe a dominar as noções de conto, reconhecendo nele a estrutura que está imanente.

Pode-se observar que as informações sobre o texto literário baseiam-se em explicações sumárias, sem destacar a função dos mesmos para a leitura efetiva do texto literário. Apenas com essas informações talvez não seja suficiente para que o leitor possa realmente compreender os significados do texto literário, notadamente o tipo que está sendo especificado (o conto). O que o material destaca são mecanismos estruturais do texto literário, desconsiderando o real valor do texto para a vida do leitor. Além disso, pode-se observar que as informações contidas nessa unidade prevêm um tipo de leitor muito específico, o qual tem plenos conhecimentos sobre o texto literário.

Após a teoria exposta pelo livro didático, alguns exercícios são apresentados como forma de aplicação da teoria desenvolvida. Embora o livro didático apresente as características fundamentais do texto literário para o desenvolvimento do trabalho com os alunos, essa atividade é trabalhada de forma mecânica, seja porque os questionários apenas ressaltam a

identificação de uma metalinguagem e uma estrutura básica de um conto apresentando um equilíbrio inicial, um conflito e um desfecho, seja porque não se trabalham os dados apresentados como marcas do gênero de modo a demonstrá-los como constituintes de um conto.

O material analisado expõe a teoria ao leitor sem permitir que o mesmo faça tais inferências sobre o texto. Ele não permite que o aluno reflita sobre o conto ou sobre vários deles e, a partir disso, possa fazer inferências e verificar as recorrências de traços ou características existentes nos textos literários lidos. Assim, o aluno poderia tirar as próprias conclusões a respeito do texto literário. Apresentar a teoria sem permitir a reflexão sobre o texto é induzir a uma análise unilateral e fechada.

No tópico *Visão crítica: fala, leitura e escrita*, são apresentados três exercícios. O primeiro exercício pede para que o aluno identifique no texto as unidades de ação, de tempo e de lugar. No segundo exercício, pede-se que o aluno identifique o tipo de narrador do texto literário lido, justificando a resposta, mas não esclarece o como realizar essa atividade. A terceira atividade é subdividida em três atividades: a primeira pede para que o aluno identifique o narrador do texto, a segunda pede para que o aluno identifique o personagem a quem o narrador se dirige e no terceiro exercício, pede-se para o aluno estabelecer o efeito do diálogo do narrador ao longo do texto.

Pode-se perceber, a partir dos exercícios propostos nesta unidade, que os sentidos do texto restringem-se em identificar o narrador e o personagem. Destacar apenas os elementos textuais da narração, conforme mostra a figura abaixo, sem evidenciar sua função no discurso literário não permite que o aluno possa refletir sobre o mesmo.

Como consequência, na leitura de um texto narrativo que não apresente essa estrutura básica, o aluno não terá condições de identificá-lo como um texto do gênero, caracterizando uma aprendizagem de memorização, sem que tenha havido um aprendizado propriamente dito, em que a compreensão do que se aprendeu é inexistente, pois são atividades que requerem a repetição de informações sobre o texto, sem que o aluno tenha refletido sobre as mesmas.

### Teoria narrativa

Você já conhece a **narração**. Nela, você **pode participar como personagem**. Nesse caso teremos uma narração em 1ª pessoa. Você vai contar alguma coisa ou episódio de que participou.

Mas há também a narração em 3ª pessoa. Nesse caso, você é mero(a) observador(a). **Você relata** fatos, flagrantes **sem participar** deles. Você é o **narrador**, simplesmente.

→ Crie uma narrativa amorosa entre o Patinho Feio (Dricolé) e Marcelo. Se você quiser ser uma das personagens, fará uma narração em 1ª pessoa. Se desejar apenas relatar uma história de amor, fará uma narração em 3ª pessoa, como simples observador(a).

**Figura 6** Fragmento do livro *Português através de textos* (1990), página 104.

### VISÃO CRÍTICA: FALA, LEITURA E ESCRITA

1. Identifique no texto:

- a) a unidade de ação ou conflito; *Tirar uma menina para dançar.*
- b) a unidade de tempo; *A duração de um baile.*
- c) a unidade de lugar. *Um salão de baile.*

2. Que tipo de narrador o texto apresenta? Justifique sua resposta.

*O texto apresenta narrador em 1ª pessoa (narrador-personagem). Espere-se que o aluno aponte verbos e pronomes para justificar sua resposta.*

3. "Isso, Antônio. Não pense."

- a) Considerando a resposta do exercício anterior, identifique: quem é o narrador do texto? *Antônio.*
- b) A quem se dirige o narrador na frase do exercício 3? *A si mesmo.*
- c) Qual o efeito do diálogo estabelecido pelo narrador ao longo do texto?

*Apresentar ao leitor as características de Antônio e a maneira como ele pensa e age em relação aos acontecimentos.*

**Figura 7** Fragmento do livro *Português através de textos* (1990), página 97.

As atividades propostas nessa unidade referem-se à identificação das estruturas narrativas sucintamente explicadas, no intuito de fazer com que o aluno compreenda, a partir dessa explicação anterior, de que forma o conceito de narração se estabelece, colocando em prática a teorização.

Ao realizar a análise dos materiais didáticos de 1ª série e 8ª série do ensino fundamental, pôde-se perceber algumas semelhanças nos exercícios propostos por eles. Ambos apresentam exercícios que não possibilitem aos alunos fazer inferências sobre o texto literário nem conduzem à produção de sentidos por parte dos alunos. O conceito de literatura torna-se restrito quando pede a identificação de personagem e narrador – como analisado no livro de 8ª série – ou, ainda, fazer cópias de partes do texto – no exercício de completar a cruzada do material didático de 1ª série.

A terceira análise refere-se a uma ficha de leitura do Livro A Divina Comédia, de Dante Alighieri, uma versão da série reencontro da editora Ática. O material analisado apresenta duas partes. A primeira se refere a dois textos apresentados pela editora, um pequeno texto explicando o que é a Série Reencontro e um outro ressaltando às orientações e sugestões da ficha de leitura. A segunda parte refere-se as atividades propostas segundo os objetivos da editora.

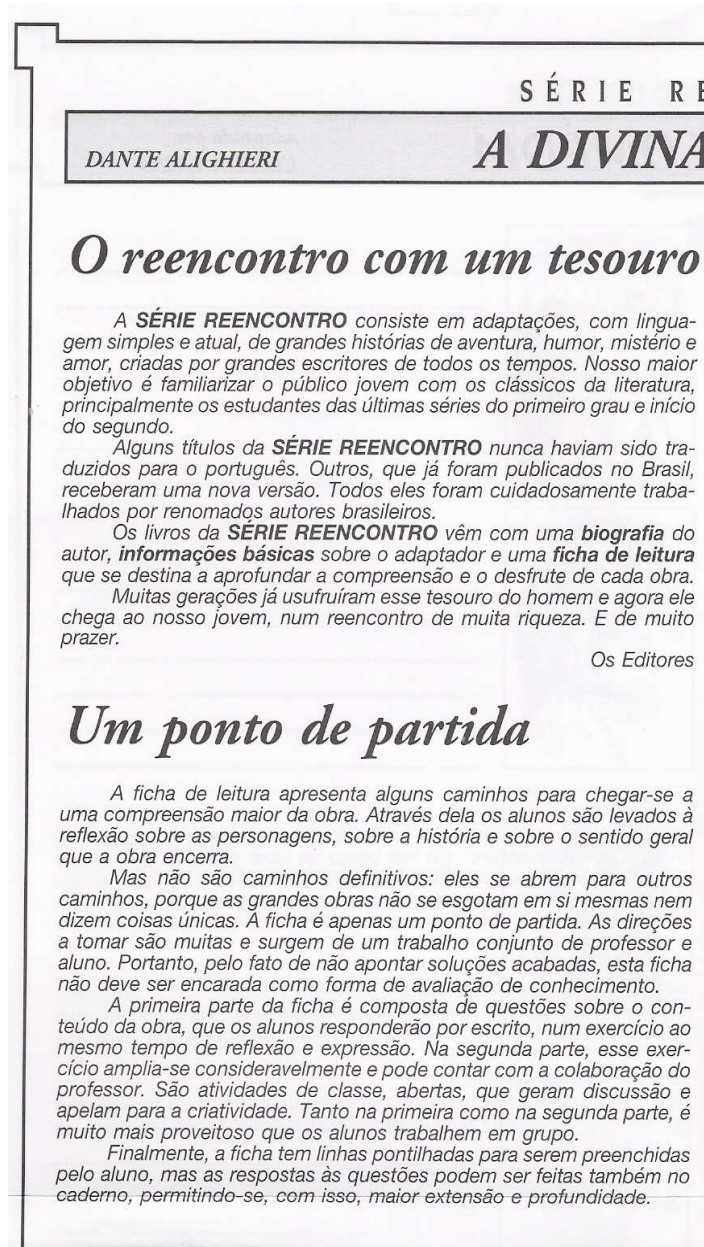
Com relação a primeira parte, torna-se importante salientar a relevância do título dado a essa parte “*Reencontro com um tesouro*”. A palavra “tesouro”, introduzido no discurso da editora, permite evidenciar que se trata de um livro de literatura muito valorizado, o qual o aluno está sendo presenteado ao ter a oportunidade de realizar a leitura. Segundo o texto da editora, os livros publicados por essa série apresentam biografia do autor, informações básicas sobre o adaptador e uma ficha de leitura, elementos esses fundamentais para aprofundar a “*compreensão e desfrute de cada obra*”.

No segundo texto – Um ponto de partida – é feita uma apresentação do funcionamento da ficha de leitura que, segundo o próprio material, “*apresenta alguns caminhos para chegar-se a uma compreensão maior da obra*”. Ainda ressalta que o material possibilita ao leitor uma reflexão sobre os personagens, a história narrada e o sentido geral da obra. O material ainda alerta para uma questão importante para a leitura do livro literário ao ressaltar que tal material não restringe a leitura do aluno, mas é apenas um ponto de partida para a interação entre professor e aluno. Ainda evidencia que o material não pode ser considerado uma forma de avaliação de conhecimento.

Torna-se importante salientar a importância desse primeiro contato da ficha de leitura com o leitor. A ficha torna-se apenas um esquema que auxilia a participação dos alunos na

compreensão. A visão de texto e de literatura, segundo a visão da editora, fundamenta-se na proximidade entre leitor e texto, buscando ressaltar a importância dessas duas instâncias no processo de leitura do texto literário.

Observe as figuras.



**Figura 8** Fragmento da ficha de leitura do livro *A Divina Comédia*.

SÉRIE REENCONTRO

---


DANTE ALIGHIERI**A DIVINA COMÉDIA**adaptado por  
CECÍLIA CASAS

---

**Vamos criar com a história**

Agora que você relembrou a história e descobriu uma porção de coisas, vamos mexer com ela e ver aonde a gente chega. Escolha com o seu professor um ou mais destes caminhos. E até invente outros.

**1.** As imagens também podem compor um livro. Reconte a história a partir das ilustrações, ou cite coisas que você descobriu nelas. Faça isso por escrito.




.....

.....

.....

.....




.....

.....

.....

.....




.....

.....

.....

.....




.....

.....

.....

.....




.....

.....

.....

.....




.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

**2.** Leia a biografia de Dante e depois, com a ajuda de seu professor de história, aprofunde seus conhecimentos sobre o momento político que vivia a Itália daquela época.

**3.** Em A divina comédia aparecem várias divindades da mitologia greco-romana. Escolha uma que tenha achado interessante e faça uma pesquisa para saber mais sobre ela. Redija a história dessa divindade com suas palavras.

**4.** Como sabemos, os valores morais mudam de acordo com a época e o lugar. Além disso, cada um de nós tem sua própria visão sobre o que é certo ou errado, dá mais importância a determinadas atitudes, aceita umas e condena outras... Do seu ponto de vista, que tipo de pessoa você colocaria no Inferno, no Purgatório e no Paraíso? Justifique sua resposta.

**Figura 9** Fragmento da ficha de leitura do livro *A Divina Comédia*.

Com relação à segunda parte do material pedagógico – os exercícios – a ficha de leitura apresenta quatro atividades. A primeira apresenta oito imagens, as quais apresentam espaçamentos entre linhas para que o aluno as preencha, com trechos extraídos do livro, e que se refiram às imagens mencionadas. A segunda atividade pede para que o aluno leia a biografia de Dante Alighieri e, com a ajuda do professor de história, aprofunde os



conhecimentos sobre o contexto político da Itália da época do autor. A terceira atividade se inicia com a seguinte afirmação “*Em A Divina Comédia aparecem várias divindades da mitologia greco-romana*”. Após essa introdução, o exercício pede para que os alunos selecionem uma que acharem interessante e realizem uma pesquisa descrevendo a sua história. A quarta questão refere-se à opinião do aluno sobre o conceito de moral. O exercício pede para o aluno elencar os tipos de pessoas as quais ele colocaria no “Purgatório” ou no “Paraíso”.

Pode-se evidenciar, a partir do material exposto, que os exercícios propostos pelo material pedagógico não permitem ao aluno construir a própria história lida. O exercício que coloca em evidência as imagens apenas se configura em um meio de o leitor guiar-se na leitura e relembrar de fatos da narrativa, feitos de forma mecânica e restringindo ao aluno a possibilidade de abstrair-se das várias leituras que o texto pode conter.

Pode-se perceber também que a ficha de leitura apresenta um esquema com imagens com as quais os leitores devem “reconstruir” a história. O que se evidencia, entretanto, é uma seqüência temporal narrativa que se estabelece, sem permitir que o leitor tenha a liberdade de seguir os próprios passos interpretativos. Caso ele não consiga reescrever a história baseada seguindo as orientações das imagens, este é considerado um mau leitor. Não obstante, o leitor é guiado para um tipo de leitura que, muitas vezes, não consegue realizar, pois toda a reconstrução do texto depende exclusivamente dos conhecimentos prévios e da necessidade contextual em que o leitor está inserido. Nesse mesmo sentido, o possível fracasso do leitor reside no fato deste não ter vivenciado esse tipo de ordem na reconstrução do texto narrativo.

Além dessas figuras, a ficha de leitura conta com algumas questões gerais sobre a obra e seu contexto histórico (ainda que de forma fragmentada), para depois, apresentar algumas questões referentes estritamente ao texto.

No primeiro caso, a segunda questão pede para que o aluno faça, com auxílio do professor, uma contextualização do autor e da época vivenciada por ele, para que, através dessa análise, o reconhecimento do texto e de sua periodização histórica seja facilitado. Nesse momento, há uma tentativa de se realizar um trabalho interdisciplinar, o qual visa unir os conhecimentos entre duas disciplinas (História e Literatura). Ainda que haja essa possibilidade, o material não orienta os leitores para a função de se conhecer o contexto da obra lida. Compreender um contexto para relacioná-lo com o presente vivenciado, seria uma opção do professor ao desenvolver o trabalho com o texto literário.

Segue-se a terceira questão, em que há uma pesquisa, também histórica, acerca da mitologia greco-romana, na qual o aluno deverá escolher um desses personagens e pesquisar

sobre ele, de modo pessoal, ou seja, não se limitando a copiar essa informação, e sim, buscando compreendê-la. Isso justifica o fato da ficha de leitura pedir ao aluno que escreva sobre a divindade escolhida “com suas palavras”.

A quarta questão refere-se a um exercício da expressão de juízos de valor e de doutrinação, uma vez que o que se pede ao aluno é que ele delimite que tipo de pessoas ele colocaria no inferno, no purgatório ou no paraíso.

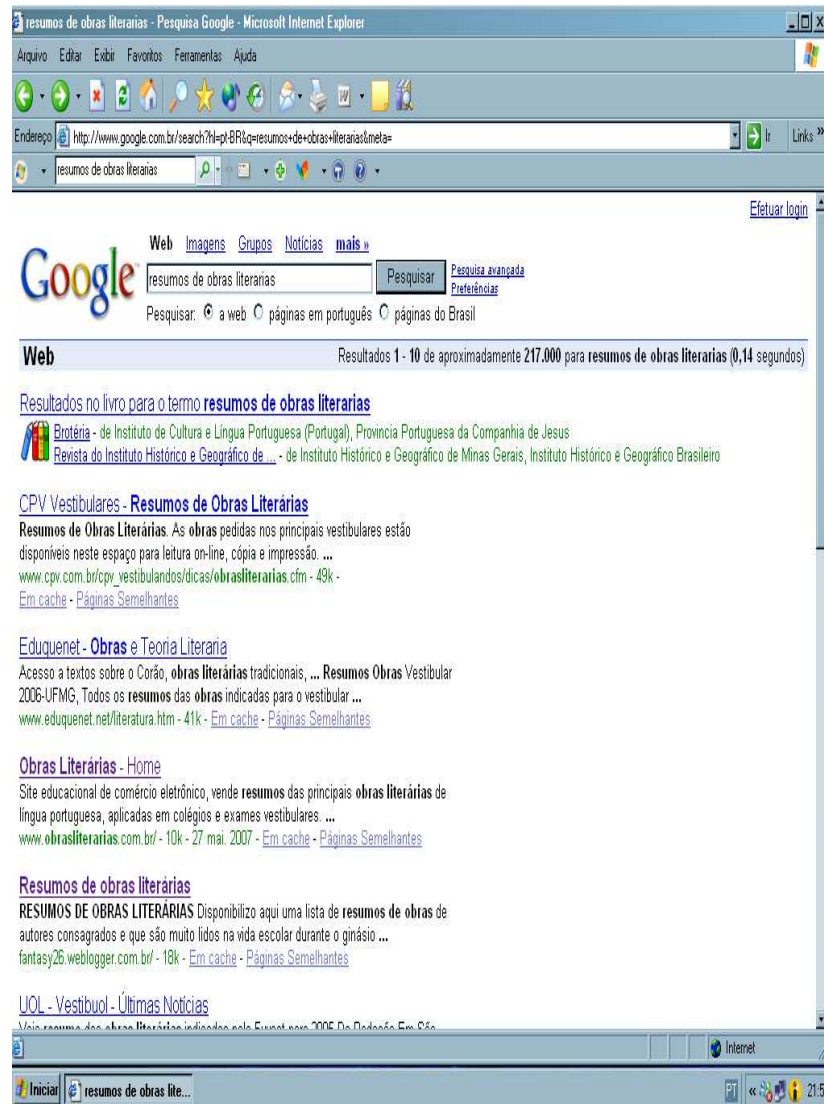
As demais questões, que se encontram no verso da ficha de leitura, abordam fragmentos da obra, na forma de questionamentos, com o intuito de fazer com que o educando obtenha uma análise mais profunda acerca da obra lida, através das respostas que serão dadas para essas perguntas de “compreensão textual”.

É evidente o didatismo presente nas fichas de leitura, que, como a mencionada nesta análise, reproduzem os modelos utilizados no cotidiano da sala de aula, através do livro didático e de seus exercícios, que muito se assemelham com os que constam na ficha de leitura mencionada, como se obras desse tipo fossem um suporte, um material de apoio para o livro didático.

Outro material de cunho pedagógico e que efetua mediação entre literatura e leitores são os textos eletrônicos ou virtuais. Para a realização desta análise, foi digitado no campo de pesquisa, de um dos mais visitados sites de procura da internet (Google), as palavras chaves “resumos”, “obras” e “literárias”. Ao observar os links pode-se evidenciar que o site oferece ao internauta aproximadamente 217.000 páginas referentes ao assunto desejado. Também é possível observar que a maior parte dos conteúdos das páginas coloca à disposição os resumos de textos literários que são cobrados nos vestibulares.

Para se evidenciar esse fato, basta acessar um site da internet e verificar a quantidade de páginas que oferecem os resumos e interpretações de vários textos literários. Nesses sites, encontra-se uma análise e uma visão orientada pela crítica, sendo desnecessária a efetivação da leitura. Talvez, os próprios alunos saibam que a própria interpretação não seja valorizada pelo sistema escolar ou mesmo pela sociedade. Os educandos buscam, dessa forma, leituras esmiuçadas das obras que devem ler.

Observe o texto seguinte.



**Figura 10** Fragmento do site <http://google.com.br> referentes às páginas sobre resumo de textos literários.

É sabido que, neste site de busca, os links mais visitados sempre aparecem em um primeiro plano, seguidos pelos sites que, gradativamente, apresentam menor acesso. Dessa forma, fazendo uma visualização da primeira página do resultados da busca, surge em primeiro lugar, o site *Biotéria*, seguindo-se ao site *CPV Vestibulares*, o site *Eduquenet*, com apresentação de obras e de teoria literária, o site *Obras literárias Home*, *Web blogger*, *Uol Vestibular*, entre outros.

O que há em comum nestes sites encontrados é o conteúdo, que traz, essencialmente, resumos de obras literárias consagradas, e que comumente são utilizadas em vestibulares e concursos, enfatizando o caráter meramente funcional da literatura, no qual se ressalta a procura não pelas obras escritas na íntegra, mas resumos dessas mesmas, a fim de facilitar ao leitor o acesso a essas leituras.

Observe um outro exemplo retirado de um site de busca, o qual tem como objetivo promover a leitura de resumos de obras literárias.

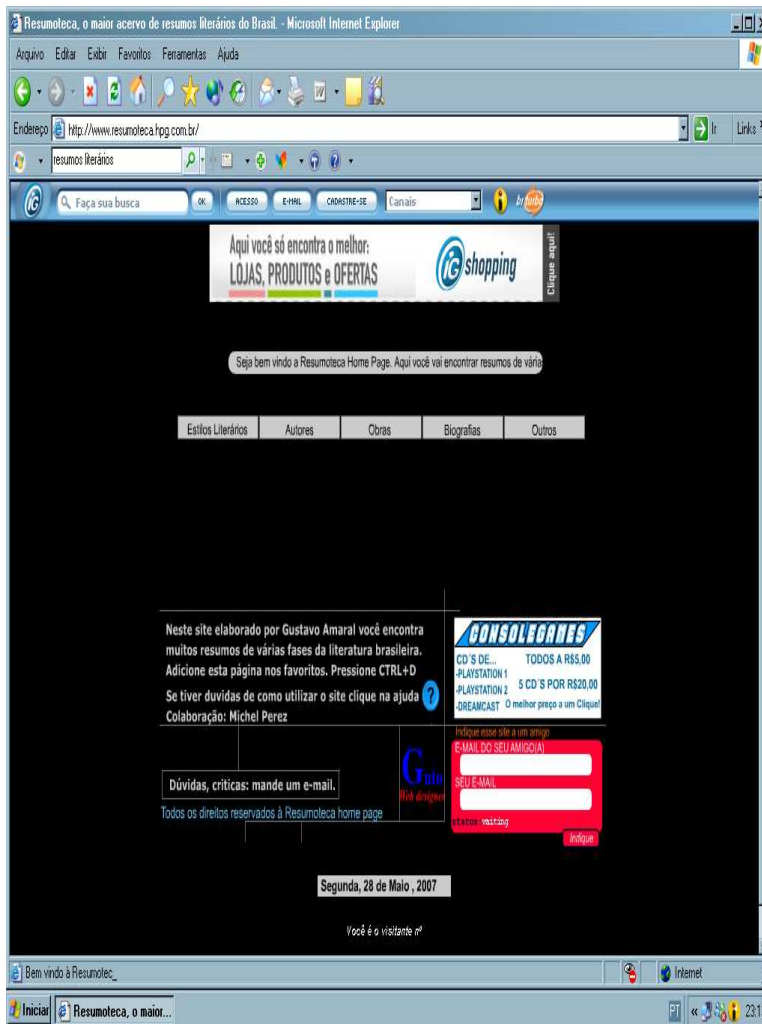


Figura 11 Fragmento do site <http://www.resumoteca.hpg.com.br/>.

O nome do site, resumoteca, permite inferir certa interpretação da banalização da literatura pela mídia digital. O nome “resumoteca” é formado pelos lexemas “resumo” e “biblioteca”. Basta o leitor acessar ao site e fazer o *download* dos resumos de que precisa e fazer uma biblioteca particular de resumos de textos literários. Os livros eletrônicos, que supostamente substituiriam os livros impressos, já não se fazem tão presentes nos computadores. Agora, basta ter um arquivo com vários resumos. Esse tipo de prática torna-se cada vez mais recorrente nos dias atuais, principalmente entre crianças e jovens que ainda estão no ensino fundamental, médio e cursos pré-vestibulares.

Ainda analisando o site acima, torna-se importante salientar alguns *links* que possam contribuir, porventura, com o estudo literário do aluno. Uma barra de ferramentas exhibe

opções diversificadas para incrementar os estudos literários e promover o maior contato possível de informações sobre a pesquisa. Textos complementares sobre períodos literários, obras, autores e outros sites que possam contribuir para a pesquisa são disponibilizados em uma barra de ferramentas que auxiliam a procura e a interação dos estudos.

Nessa barra de ferramentas, constam os seguintes links: estilos literários (que trata da periodização literária brasileira), autores (os que pertencem às correntes literárias estudadas por esses alunos, no decorrer dos estudos literários), obras (constando os respectivos resumos dessas), biografias (dos autores de maior destaque que estão catalogados nos concursos vestibulares) e outros elementos que dizem respeito à literatura brasileira como, por exemplo, comentários, crítica literária, e demais materiais que podem ser úteis para o estudo do ensino médio e preparo para o vestibular). Divididos em tópicos, a fragmentação da literatura se faz evidente: cada link trata de um conteúdo específico pertencente à área de literatura, facilitando a busca por informações necessárias para o estudante.

Além disso, pode-se evidenciar que a organização do site demonstra uma postura específica dos estudos literários, o qual prevê o estudo de autores, obras, períodos e contexto para que ocorra a interpretação textual. Basta comparar com uma aula de literatura ou mesmo com uma parte do livro didático que se dedica a esse assunto. A organização dos *links* e da metodologia de ensino de literatura é a mesma, portanto, não foge às regras gerais do modelo autônomo de letramento literário. Pode-se até concluir previamente que esse modelo está presente em outros meios de comunicação, que reproduzem um mesmo modo elitizante de conceber o texto literário.

O quarto bloco de análise refere-se a uma unidade de estudos de aula de literatura do Sistema Positivo de Ensino do terceiro ano do ensino médio - Pré-Modernismo, aula 7, frente D - . Observa-se, no início da aula, que a unidade apresenta um breve contexto histórico da época do surgimento do período literário em questão, contando com imagens para exemplificar e simbolizar as características marcantes desse período.

Uma imagem capta muito bem essa postura de ressaltar o que o educando irá encontrar nessa unidade de aula: apresenta uma figura do mapa do Brasil, no qual se inserem vários personagens de cada parte das regiões brasileiras ocupando todo o espaço do mapa. A unidade destaca as tendências regionalistas e uma literatura sem influências européias. Além disso, em um segundo plano, há a presença de obras plásticas de Candido Portinari e Pablo Picasso, que também compõem o cenário da página inicial da apostila, com a finalidade de evidenciar as tendências européias que influenciaram esse movimento literário (Cubismo, representando as

Vanguardas Européias, contemporâneas ao movimento a ser estudado) e o retrato da vida do povo brasileiro, evidenciando um contraste.

Há, também, dois textos introdutórios, os quais focalizam os acontecimentos históricos da época literária a ser estudada. O primeiro texto refere-se ao contexto europeu, evidenciando a situação política e artística do período. O segundo texto refere-se a situação brasileira, também evidenciando as circunstâncias que propiciaram o surgimento de um novo modelo de escrita literária. Essa postura demonstra uma preocupação historiográfica relacionada aos estudos literários, preocupação esta superior à artística.

Nenhum texto literário exemplificativo é encontrado no início dessa unidade ou mesmo na unidade como um todo. A valorização de uma metodologia de ensino baseado nos estudo históricos é evidente. O leitor perde sua autonomia de interpretação no momento em que há uma imposição já teórica e metodológica para se ler o texto.

Semi-Extensivo

# Português 4D

**Aula 07**  
Pré-Modernismo

**Apresentação**

1901, início de um novo século e de novos desafios. Uma Europa industrializada vivencia uma forte tensão entre seus países pela disputa de mercados fornecedores/consumidores na África, que resulta na deflagração de um conflito estúpido e sangrento: A I Guerra Mundial (1914-1918), cujos efeitos se fizeram sentir por toda a Europa e África. Observamos, em 1917, a Revolução Russa, que marca o triunfo do comunismo, e que se espalhará por todo o leste europeu.

A ordem política, social e econômica sofrerá profundas transformações, e as manifestações artísticas também sofrem mudanças, para poderem traduzir / questionar essa nova realidade.

É nesse momento que começam a surgir as **Vanguardas Artísticas Européias** (que estudaremos na próxima aula), tendências múltiplas e diferentes entre si que, no entanto, apresentavam como elementos comuns: procuraram estabelecer uma forte ruptura com as concepções estéticas tradicionais e buscaram novas formas de expressão artística, tanto nas linguagens empregadas como nas temáticas abordadas.



PICASSO, Pablo. *Mulheres de Argel*. 1955. 1 óleo sobre tela. color.; 114 x 146 cm. Nova Iorque. Esta tela ilustra a vanguarda denominada Cubismo.

**E no Brasil?**

O poder estava consolidado nas mãos das oligarquias rurais de Minas e São Paulo, que constituíam a base da política do "café-com-leite", elegendo presidentes e comandando os destinos da nação. Começam a chegar ao Brasil significativas levas de imigrantes, que serão a mão-de-obra nas lavouras de café. Paradoxalmente, a população de ex-escravos não recebe nenhum tipo de benefício ou política por parte do governo para que pudessem ser aproveitados no mercado de trabalho, restando-lhes os subúrbios, os morros e a vida em condições subumanas. Algumas revoltas de cunho popular — Guerra de Canudos, Guerra do Contestado, Revolta da Chibata e outras — e algumas greves operárias ocorridas no eixo Rio — São Paulo assustam a classe conservadora e criam um clima de questionamento sobre a realidade brasileira.



PORTINARI, Candido. *Café*. 1935. 1 óleo sobre tela. color.; 130 x 195 cm. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro. O Café foi o produto que "sustentou" a economia brasileira, do final do século XIX até 1930.

Aula 07 — Pré-Modernismo 1

Figura 12 Fragmento do livro didático *Positivo* (apostila 4, frente D), página 1.

Em seguida, a unidade destaca as características principais desse movimento literário, além de apresentar, no texto informativo que antecede as características, o marco inicial do movimento literário em questão. Essa prática, adotada pela apostila delimita os textos a serem lidos pelos alunos e, ao mesmo tempo, impede a realização e a verificação dessas mesmas conclusões em outros textos, mesmo pertencendo a outros autores.

A unidade, ainda, apresenta os principais autores do movimento literário, abordando sua biografia e um pequeno resumo da obra que inicia o movimento literário. Os estudos de outros autores apresentados pela unidade de estudo seguem o mesmo método exemplificativo. Pode-se observar que o modelo da apostila é o mesmo modelo apresentado pelo site “resumoteca”, como já citado anteriormente.

A semelhança com a resumoteca se dá pelo fato de haver um objetivo comum a essas duas unidades: facilitar o acesso a obras literárias, à literatura e sua periodização, instaurando um modelo de aprendizado mecânico que visa o ingresso ao vestibular, valendo-se, para isso, de resumos e explicações sintéticas, para memorização. Não há questionamentos nem espaço para inferir aí discussões acerca da arte literária em si.

O esquema recorrente (contexto histórico, características, autores, biografias e resumos) impõe uma forma de se ver a literatura, pelo ponto de vista histórico, sem se preocupar com a leitura em si. A imposição de uma ordem classificatória em datas e características é apenas uma forma de interpretar a literatura.

Até mesmo a seleção de alguns autores para compor o cenário desse movimento literário torna-se excludente, ressaltando apenas os que frequentemente são cobrados nos vestibulares, sendo esse o critério mais provável para se realizar a composição desses escritores. Apenas ao final da unidade é apresentada uma relação de outros autores, sem evidenciar sua biografia e mesmo suas obras. Essa postura demonstra uma maior preocupação com alguns autores em detrimento de outros. Apenas mencioná-los, desconsiderando a produção artística dos mesmos, significa colocar em primeiro plano um modelo de ensino de memorização de autores e de suas respectivas biografias.

Observe o exemplo:

## Semi-Extensivo

## Português 4D

## ✓ 2ª) Reforma Agrícola:

Após alguns meses num hospício, Policarpo recebe alta e, seguindo orientações médicas, vai morar no campo em um pequeno sítio adquirido. Sua mente nacionalista já elabora grandes planos: fazer uma verdadeira revolução agrícola em sua propriedade, que servisse de exemplo a tantos outros proprietários rurais. A riqueza do Brasil estava no campo; portanto, bastava cultivá-lo adequadamente e apresentar políticas de incentivo à agricultura que o Brasil se transformaria numa riquíssima nação. Pobre Policarpo: ele se depara com problemas vários que impedem o desenvolvimento do campo, tais como: atravessadores, politicagem barata e desinteresse por parte do governo. É mais um sonho frustrado.

## ✓ 3ª) Reforma Política:



Museu Histórico Nacional  
Forte do Rio de Janeiro, à época da Revolta da Armada (final do século XIX)

Policarpo se decepciona com a constatação de que faltava uma política agrícola séria para o país; percebera que só com um governo forte e legítimo as coisas no campo poderiam funcionar. É quando surge um fato novo: irrompe no Rio a Revolta da Armada, um levante contra o governo de Mal. Floriano. Policarpo toma a decisão de lutar pela ordem de seu país como um voluntário. É a chance de ver um governo fortalecido. Abafada a revolta, nosso protagonista é enviado para uma ilha com a função de carcereiro dos rebeldes e se choca com o fato de que, na calada da noite, os prisioneiros – brasileiros como ele – são retirados de suas celas para serem sumariamente executados. Denuncia tal brutalidade ao presidente Mal. Floriano, enviando-lhe uma carta. A resposta? Policarpo é preso, acusado de traidor da pátria, recebendo como pena a morte.

## Outros Autores

**Simões Lopes Neto** (1865-1916): contador de lendas e retratista dos tipos regionais do Rio Grande do Sul. Principais obras: **Lendas do Sul**, **Contos gauchescos**.

Podemos citar ainda:

Coelho Neto, Afonso Arinos, Valdomiro Silveira e muitos outros.

## Testes

## Assimilação

07.01. (PUC – RS) – Autores como \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_, contemporâneos de Euclides da Cunha, apresentaram novas facetas da realidade brasileira, produzindo, respectivamente, romances que discutem temas tais como: a imigração alemã, os costumes urbanos e o universo rural.

- Simões Lopes Neto – Raul Pompéia – Lima Barreto;
- Graça Aranha – Lima Barreto – Monteiro Lobato;
- Monteiro Lobato – Lima Barreto – Graça Aranha;
- Raul Pompéia – Guimarães Rosa – Monteiro Lobato;
- Graça Aranha – Raul Pompéia – Guimarães Rosa.

07.02. (UEL – PR) – Nas duas primeiras décadas do nosso século, as obras de Euclides da Cunha e de Lima Barreto, tão diferentes entre si, têm como elemento comum:

- a intenção de retratar o Brasil de modo otimista e idealizante;
- a adoção da linguagem coloquial das camadas populares do sertão;
- a expressão de aspectos até então negligenciados da realidade brasileira;
- a prática de um experimentalismo lingüístico radical;
- o estilo conservador do antigo regionalismo romântico.

07.03. (PUC – RS) – Na figura de \_\_\_\_\_, Monteiro Lobato criou o símbolo do brasileiro abandonado ao se atrasar e miséria pelos poderes públicos.

- O Cabeleira;
- Jeca Tatu;
- João Miramar;
- Blau Nunes;
- Augusto Matraga.

Figura 13 Fragmento do livro didático *Positivo* (apostila 4, frente D), página 7.



Neste tópico, tem-se um resumo detalhado da obra de Lima Barreto, *Triste fim de Policarpo Quaresma*, tendo também comentários acerca de fatos constantes na obra, depois seguindo-se da citação de outros autores, e por fim, exercícios de vestibulares anteriores para, como o título pode comprovar, visar a assimilação do conteúdo.

Não se trata nesta parte do trabalho de realizar uma crítica ao material didático nem ao método de ensino de literatura, mas de discutir ou delinear, por meio dessa análise, um modelo literário baseado na opinião da crítica historiográfica, a qual ressalta um ponto de vista sobre o texto literário que é disseminado pelos mediadores e formadores de leitura.

É evidente que a questão das relações de poder instituídas se torna evidente e bem delimitada com os dados analisados. O material didático, bem como os sites produzidos, é dirigido para um público leitor elitizado, e que possui um acesso exclusivo a essas informações. Caracteriza-se, portanto, um mecanismo reprodutivista de informações e de conhecimento, os quais, ainda hoje, podem ser encontrados em variados materiais e em diversos meios de publicação. Basta saber o enredo e as características do movimento literário e o leitor já é considerado um iniciado no mundo das letras.

Para que isso seja evidenciado, basta realizar uma nova busca na internet e verificar a existência de páginas inteiramente destinadas a autores desconhecidos. Além disso, uma variedade de temas, contos, poesias e outras produções podem ser encontradas na internet acessando o site de buscas. As páginas encontradas permitem avaliar o real interesse dos leitores.

O exemplo a seguir evidencia a grande quantidade de páginas que se destinam à publicação de textos, seja em prosa ou em poesia, de inúmeros autores desconhecidos. Na maioria das vezes, são textos de autores que não se enquadram nas listas e nas concepções de literatura reverenciados pela crítica, pelo modelo de ensino escolar e pelos vestibulares, mas fazem parte do mundo de leitura dos sujeitos que utilizam a internet como um meio de acesso à leitura.

Veja o texto:

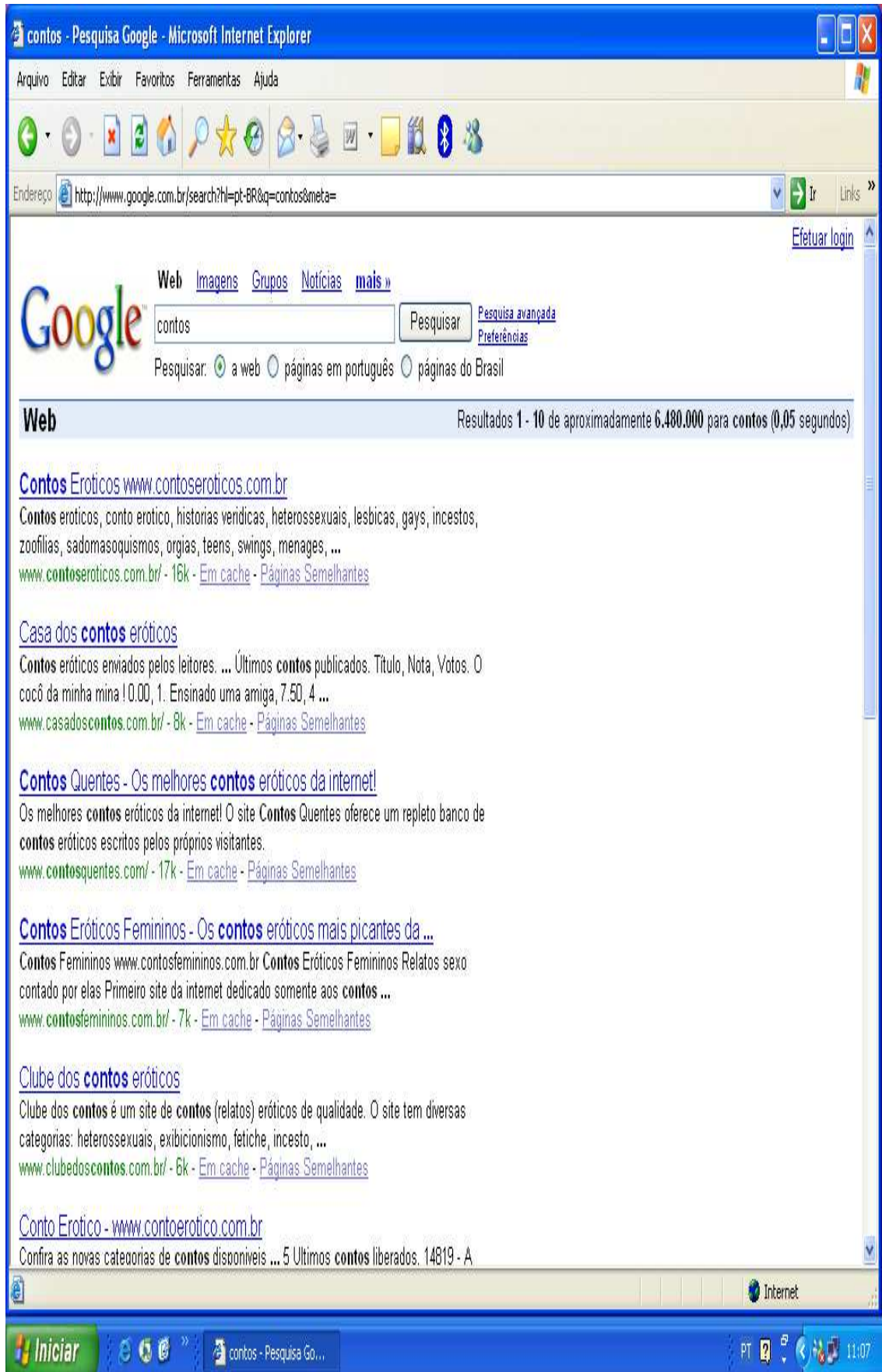


Figura 14 Fragmento do site <http://www.google.com.br> referente às páginas sobre contos.

Pode-se perceber, a partir da pesquisa realizada, a grande presença de sites referentes a “contos eróticos”, sendo esses os mais procurados no site de busca. Quando digita-se a palavra-chave “contos”, no site de busca, pode-se observar a presença de 6.480.000 páginas destinadas a esse tipo de texto, o que caracteriza número significativo de sites destinados a esse gênero. Entretanto, o que se evidencia é o acesso às páginas destinadas a contos eróticos, uma vez que quanto mais acessado, mais o endereço aparece no topo da lista. Como se nota, as chamadas iniciais do site referem-se a esse gênero textual.

Na página, consta uma lista de outras páginas de internet referentes ao mesmo tema: *Contos eróticos*. Pode-se perceber, a partir das chamadas dos sites, diversas páginas que possuem modalidades textuais sobre os mais diversos assuntos, desde contos envolvendo heterossexuais até os mais bizarros. Os demais sites seguem esse mesmo parâmetro, com contos e textos destinados a todos os gostos e preferências como, por exemplo, *Casa dos Contos Eróticos*, *Contos Eróticos femininos*, *Clube dos Contos Eróticos* dentre outros.

O que se pode depreender dessa análise é a presença de tipos diversificados de textos que não estão presentes nas práticas escolares. Quando se fala em conto, por exemplo, logo pensa-se em Machado de Assis. Entretanto, evidencia-se, nessa parte da análise, que o discurso valorizado pelos críticos e pelo sistema de ensino escolar, o qual pretende glorificar um nome, um autor e um tipo de texto, não se aplica em todas as dimensões.

A grande procura desse tipo de conto demonstra que os leitores, além de lerem os textos literários consagrados, também procuram ler outros tipos de contos, os quais são colocados à margem ou nem mesmo são mencionados. Mesmo na academia e nos cursos de letras, lugar que ocupa espaço de destaque na formação de profissionais, não se discute esse tipo de texto.

O que se evidencia, portanto, é uma postura limitadora do ensino de literatura. Assim como, para os estudos do letramento, há um modelo de letramento mais valorizado na sociedade, sendo este o escolar, também há um discurso ou um modelo de letramento literário que prevalece mais fortemente no cenário educacional.

Isso pode ser observado desde as análises realizadas nos livros didáticos de 1ª e 8ª séries e no site “Resumoteca”, os quais evidenciam e valorizam um tipo de estudos literários que se fixam em aspectos extra-textuais, deixando o lado artístico ou a efetiva leitura em segundo plano, até os sites de internet.

Observe outro exemplo também da internet.

Contos Infantis, fábulas ilustradas, folclore, histórias tradicionais - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço <http://sitededicadas.uol.com.br/cnf.htm>

UOL ASSINE BATE-PAPO E-MAIL SAC Messenger Voip E-Mail Grátis Shopping ÍNDICE PRINCIPAL

JC Online 12h32 - MEC divulga resultados do Ena... Sistema JC Canais e Sites Blogs e Parceiro

Sala de Leitura  
**Contos Infantis**

Mais de 900 softwares para você baixar, testar e comprar!  
siliconaction  
[www.siliconaction.com.br](http://www.siliconaction.com.br) [Comentários - Anúncios Google](#)  
Clique aqui para conhecer!

Página principal | Histórias Visuais | Crianças Escritoras | Testes auto Avaliação | Piadas Infantis | Links | Email

**Veja Também:**

[Resolva Enigmas Lógicos Ilustrados](#)

- [Fábulas Ilustradas](#)
- [Contos Folclóricos](#)
- [Histórias Tradicionais Ilustradas](#)
- [Contos da Carochinha](#)
- [Leitores Escritores](#)

[Cliparts grátis para Download](#)

[Imoveis Curitiba](#)  
Última Residência Cond. Alto Padrão 3 quartos, Suite em SJR, R\$309 mil  
Anúncios Google

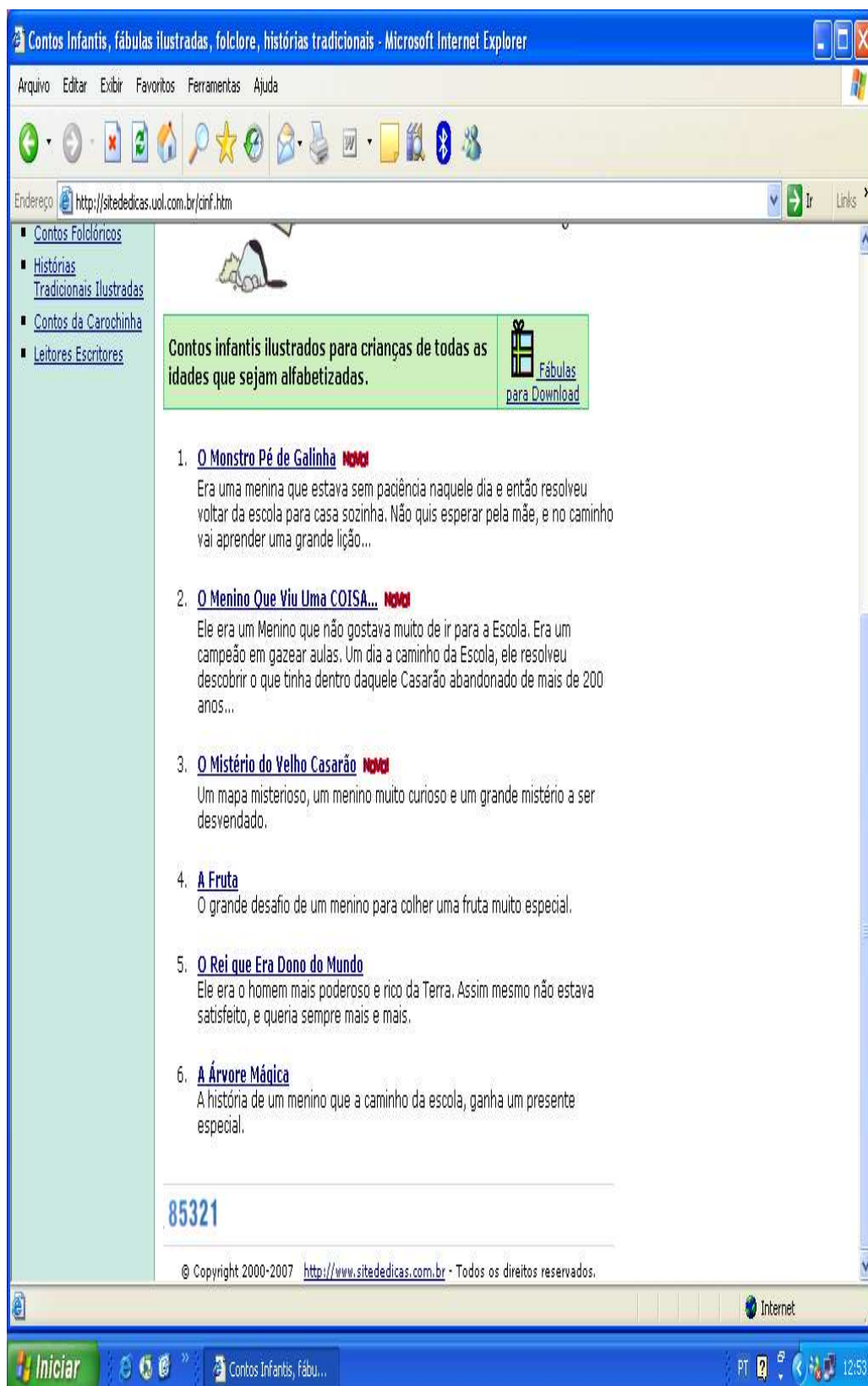
Contos infantis ilustrados para crianças de todas as idades que sejam alfabetizadas.  
[Fábulas para Download](#)

1. **[O Monstro Pé de Galinha](#)** **NOVA**  
Era uma menina que estava sem paciência naquele dia e então resolveu voltar da escola para casa sozinha. Não quis esperar pela mãe, e no caminho vai aprender uma grande lição...
2. **[O Menino Que Viu Uma COISA...](#)** **NOVA**  
Ele era um Menino que não gostava muito de ir para a Escola. Era um campeão em gazear aulas. Um dia a caminho da Escola, ele resolveu descobrir o que tinha dentro daquele Casarão abandonado de mais de 200

Internet

Iniciar Contos Infantis, fábu... PT 12:51

**Figuras 15** Figura do site <http://www.sitededicadas.uol.com.br/cnf.htm> referente aos contos e autores não conhecidos pela academia.



**Figuras 16** Figura do site <http://www.sitededicas.uol.com.br/cnf.htm> referente aos contos e autores não conhecidos pela academia.

O site analisado chama-se *Sala de Leitura: Contos Infantis*, que conta com links diversos para crianças, utilizando amplamente o lúdico para chamar atenção do público. As

ilustrações mostram essa preocupação, como a da página inicial. Nesta a ilustração chama a atenção pelo fato de aparecer a figura de um menino, o qual demonstra ter pouca idade, simbolizando o nível de leitura dos textos com os quais os leitores tomarão contato.

Na mesma página, aparecem títulos das obras infantis mais lidas, sendo a que está em primeiro lugar é *O Monstro Pé de Galinha*, seguido por *O Menino que Viu uma Coisa*, *O Mistério do Velho Casarão*, *A Fruta*, *O rei que era Dono do Mundo*, *a Árvore Mágica* respectivamente. Todas as histórias apresentam uma sinopse, com a finalidade de chamar atenção do leitor para determinado texto.

O site apresentado se dedica à publicação de textos folclóricos e contos infantis. É importante salientar que o número de visitantes desde sua publicação em meio eletrônico é de 85.321 freqüentadores, ou seja, um número expressivo de leitores que vêm nessa prática algum tipo de prazer. Pelo grande número de acesso, seria possível pensar que tal produção artística está presente no cotidiano de vários leitores, sejam eles crianças ou adultos, o que não descarta o valor desses na formação sobre um imaginário sobre literatura.

A literatura infantil e mesmo os contos populares como, por exemplo, fábulas, lendas e cantigas de roda, são excluídas do mundo literário que circula pela academia. Geralmente, este tipo de produção é apresentado aos leitores nas séries iniciais do ensino fundamental. O que deveria ser um impulso para a construção de um conhecimento literário, fica excluído do cotidiano dos sujeitos, principalmente nas séries que seguem o ensino fundamental e médio. Entretanto, nas brincadeiras cotidianas e na vida social dos alunos, esse tipo de produção artística e literária permanece efetiva na sociedade.

Na concepção de Kleiman (2004), letramento é definido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Se é um conjunto de práticas, a procura dos contos infantis verificados no site acima permeiam a vida social dos leitores.

Assim, pode-se pensar que os textos veiculados pela mídia eletrônica, no caso a internet, geralmente ficam à margem dos estudos escolares. Pode-se evidenciar que o desenvolvimento das habilidades aprendidas no âmbito escolar não se manifesta unilateralmente, mas se configura em vários outros âmbitos sociais, os quais, muitas vezes, a escola ignora.

Outro exemplo típico de atividade controladora da leitura pode ser observado em aulas preparatórias para o vestibular, os chamados “cursinhos pré-vestibulares”. Geralmente, as faculdades e universidades de todo país realizam uma seleção de textos literários a serem lidos

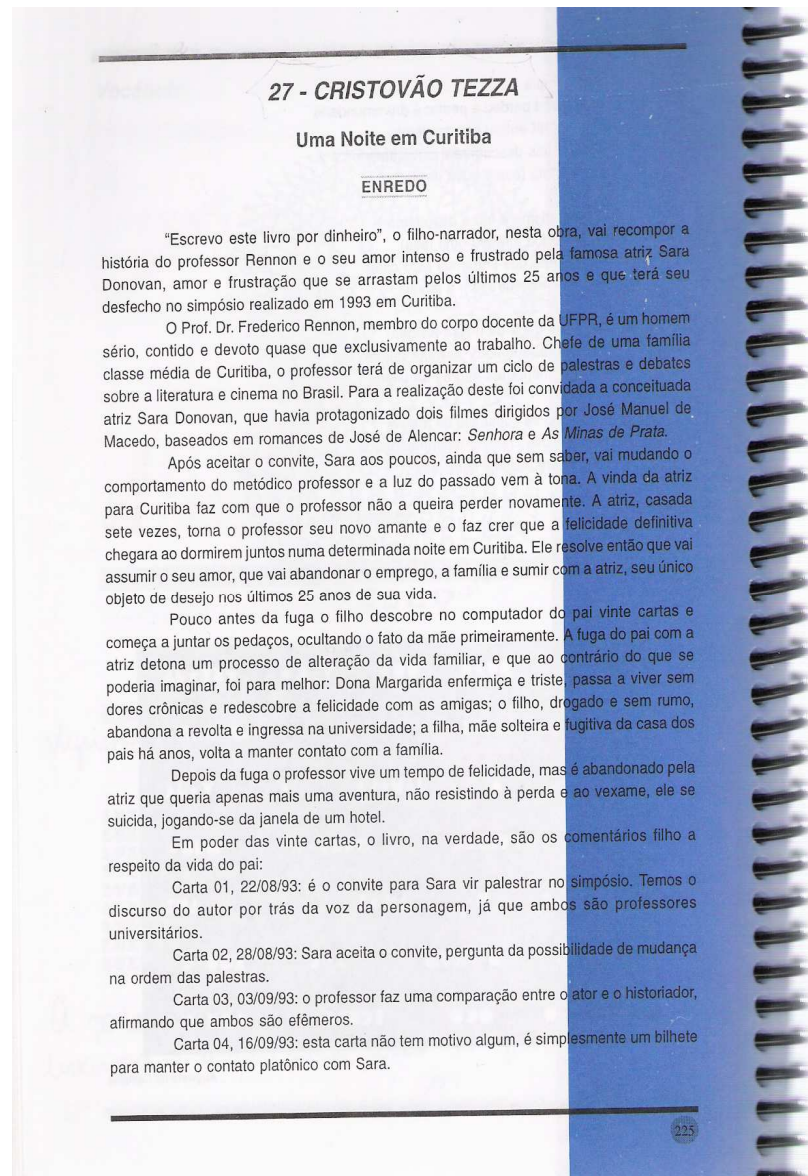
pelos candidatos. A finalidade desse tipo de prática é verificar a capacidade de entendimento e compreensão do candidato sobre textos literários.

Entretanto, evidencia-se um tipo de comércio recorrente em todo o país. Professores e instituições escolares editam livros e cadernos de resumos contendo todo o material necessário para que o educando possa realizar o concurso vestibular sem mesmo ter lido uma página do livro selecionado. Geralmente, os resumos apresentam uma versão esmiuçada e já interpretada dos livros obrigatórios, basta o candidato decorar e realizar a prova de literatura.

É interessante notar que os tais cadernos de resumos apresentam a mesma estruturação verificada nos sites e nos livros didáticos que permeiam o circuito escolar. Enredo, personagens e características são bases para o conhecimento literário, desestimulando a leitura efetiva do livro. As interpretações são feitas por professores de literatura segundo a própria visão sobre a obra, excluindo qualquer possibilidade de contribuição do aluno.

Isso produz um círculo vicioso, que está imanente no cotidiano dos cursinhos pré-vestibulares, e permeia a realidade do estudante do Ensino Médio de hoje: é o caderno de resumos de obras literárias que poderão constar nos exames vestibulares, constando, como foi visto anteriormente, a visão e interpretação do professor, para cada obra presente neste material.

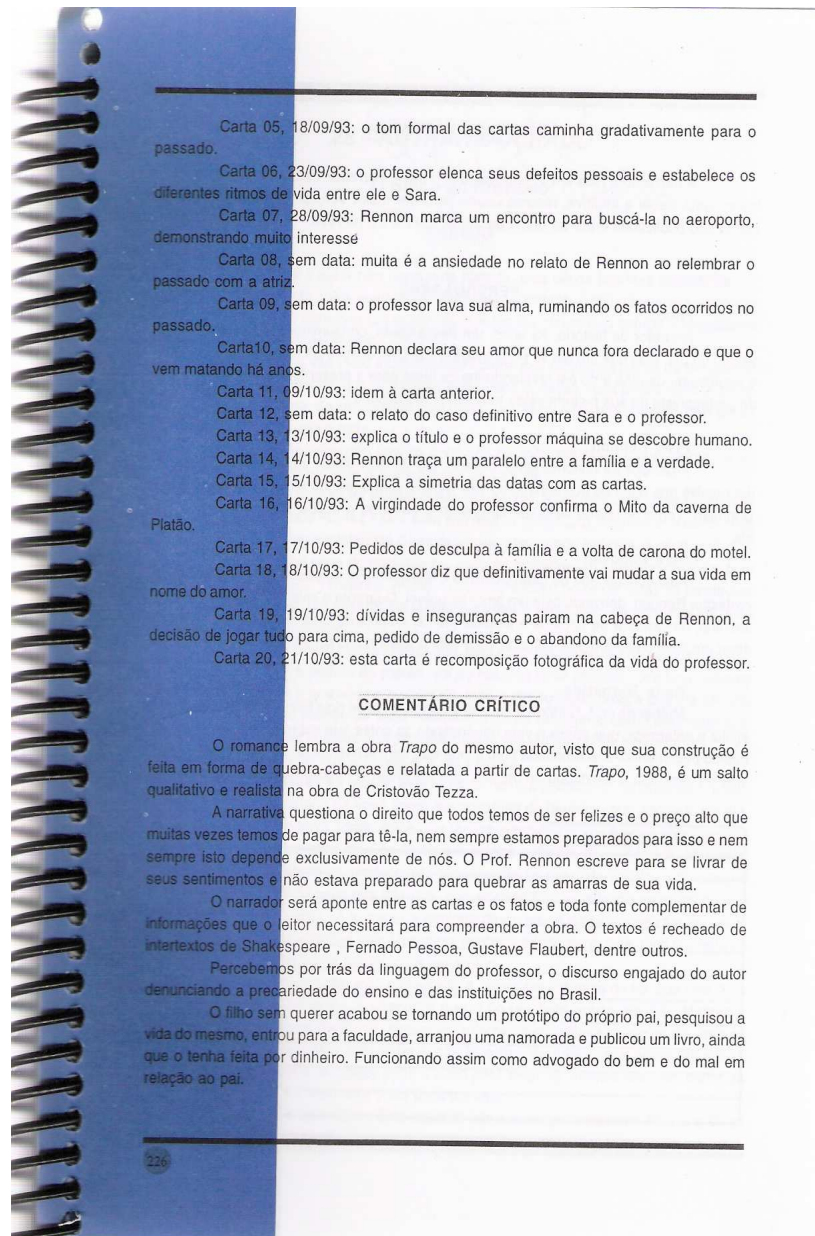
O quinto pedagógico analisado é Literatura para vestibular: leitura obrigatória. Nota-se que até mesmo no título está presente uma concepção de que a literatura é uma obrigação. O mesmo caderno foi editado por um dos maiores colégios de Maringá/PR. É também considerado uma das instituições escolares que mais aprovam. Pensando nesse contexto, pode-se perceber que o número de alunos que este atinge é muito significativo.



**Figura 17** Fragmento do livro *Caderno de Resumos* (2000), página 225.

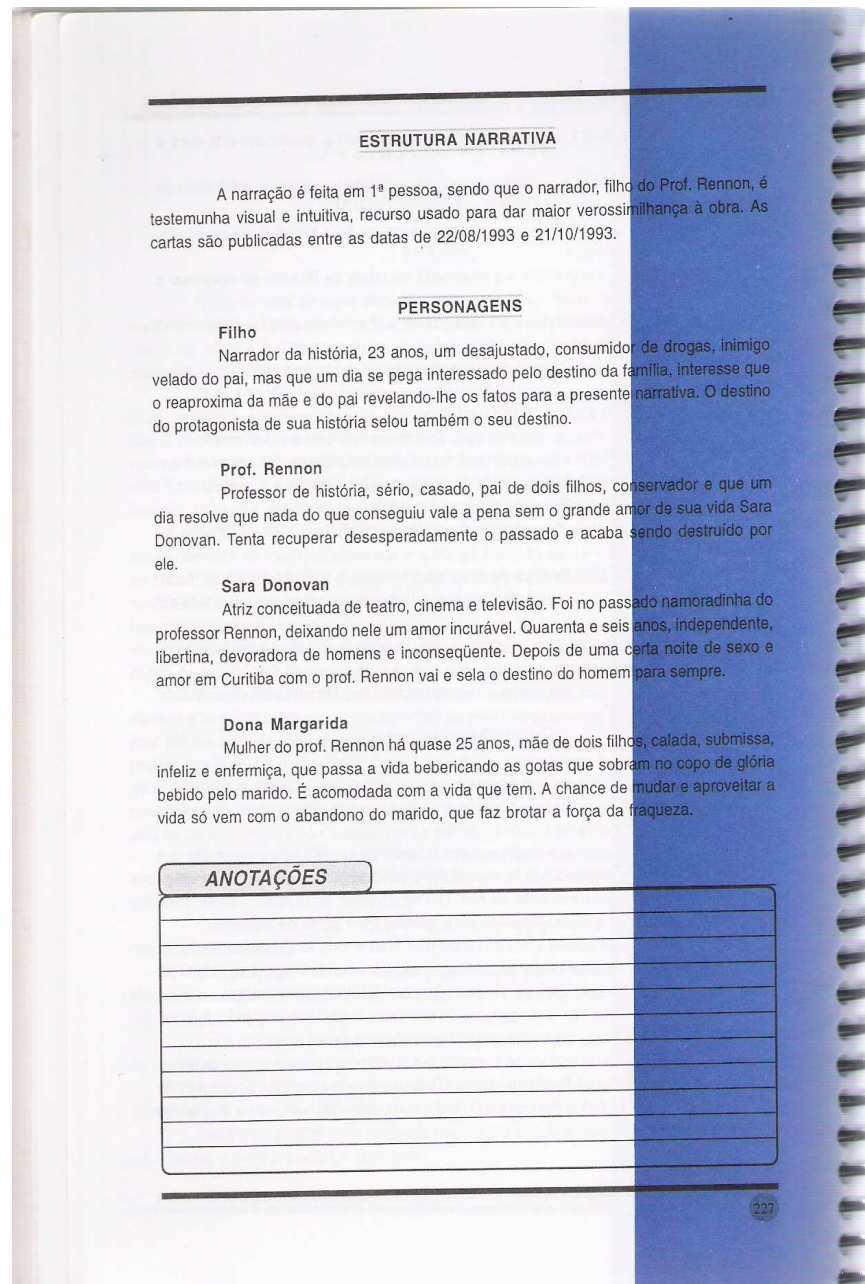
Assim como demonstram os sites e os livros didáticos de 1ª e 8ª série, esse material segue a mesma ordem e estrutura ao tratar o texto literário. Sem considerar as histórias e vivências de leitura dos alunos, o autor do material impõe uma ordem a ser interpretada. Trata-se do texto “Uma noite em Curitiba”, de Cristóvão Tezza. A estrutura dessa unidade é apresentada de forma segmentada, em partes: enredo, comentário crítico, estrutura da narrativa e personagens. Na parte do enredo, o livro é descrito contando-se apenas partes principais, resumindo o enredo (intriga, clímax e desfecho). Além disso, como a proposta do caderno de resumos é facilitar a compreensão do leitor, também são apresentados os conteúdos das cartas enviadas entre os protagonistas (Sara Donovan e Frederico Rennon).





**Figura 18** Fragmento do livro *Caderno de Resumos* (2000), página 226.

Após a exposição dos principais elementos que fazem parte do texto, de forma sucinta e fácil de se compreender e fixar o conteúdo, segue um comentário crítico, feito geralmente pelo próprio professor que leciona na disciplina, destacando aspectos de relevância do texto, além de estabelecer pontos que definem a caracterização da época literária desse texto.



**Figura 19** Fragmento do livro *Caderno de Resumos* (2000), página 227.

Ainda importante a ser ressaltado sobre o tópico *Comentário crítico*, que nesse autor do resumo expõe o próprio posicionamento sobre o texto, a interpretação dos fatos segundo a própria leitura. Trata-se da interpretação do autor sobre a obra, debatendo as críticas e os temas discutidos no livro.

No tópico *Estrutura da narrativa*, o autor faz a identificação do narrador e a função deste para a narrativa em geral. Além disso, expõe as datas em que as cartas foram enviadas entre os protagonistas da história. Ainda no mesmo tópico, o autor do resumo expõe os personagens principais que compõem o texto literário, apresentando as características físicas e

psicológicas dos personagens, fechando, assim, a análise da obra, restrita a esses elementos, essenciais para que o aluno consiga sua aprovação no vestibular.

O que se torna incompreensível e incoerente é a presença de um espaço, após a exposição do autor do resumo sobre todo o texto literário, denominado “Anotações”, seqüenciado por linhas, possivelmente, para que os educandos redijam opiniões sobre o texto. A atitude do autor do livro de resumos parece muito correta e incentivadora para a realização da leitura do texto, mas se torna irônica quando todas as afirmações e inserções, tarefa esta do leitor, já foram feitas pelo resumo.

As análises mostraram um estudo de literatura amparado em teorias fechadas, com fins de doutrinação, que trazem atividades que limitam o pensamento do educando, e expõem conceitos insuficientes acerca dos temas abordados, sem que haja espaço para pensar de forma diferente, ou ainda, criar novas linhas de pensamentos acerca de dado assunto.

#### 4.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pôde-se observar, a partir das análises realizadas nos materiais pedagógicos, selecionados para esse fim, a prevalência de um tipo de modelo de letramento literário que se configura como o estabelecido pelo ensino, de um modo geral, indo desde a alfabetização até o curso pré-vestibular.

Nesse aspecto, os conceitos de modelo autônomo e modelo ideológico de letramento abordados por Kleiman (2004) poderiam ser aplicados no âmbito dos estudos de letramento literário. As convenções, bem como as práticas sociais de escrita literária, seguindo as orientações histórico-culturais e contextuais são pré-determinadas pela crítica especializada. Assim, conclui-se que o modelo autônomo de letramento literário é aquele organizado pela crítica, o qual avaliza e autoriza um discurso, fazendo com que este circule nos meios educacionais. Torna-se, nesse sentido, uma agência de letramento literário, que prescreve orientações de interpretações sobre o texto literário.

O modelo autônomo de letramento literário assemelha-se ao modelo proposto por Street (1984), pois considera a autonomia do escrito como auto suficiente para a produção de sentidos. Ou seja, os sentidos são apreendidos segundo os valores e as convenções dadas ou mesmo permitidas pelo discurso da crítica, valorizando um único modo de ler e interpretar os sentidos do texto.

Esse fato se confirma nos dados analisados nos materiais (sites, livro didático e cadernos de resumos), o que só confirma a imposição de uma única visão de letramento literário (modelo autônomo). Se a escola é a agência responsável pelo letramento literário e se ela conhece ou reconhece a presença de outras formas de apropriação da literatura (teatro, novela cinema, história em quadrinhos dentre outros), em contraposição àquele fomentado pela crítica literária, seria mais condizente explorar tais práticas.

O que se evidencia, segundo a análise feita, é a recorrência do modelo autônomo de letramento literário, que de forma geral, está mais presente no meio escolar, uma vez que a prática mais comum e mais difundida de leitura literária ocorre nesse ambiente, enquanto que, fora do âmbito escolar, as práticas são menos visíveis ou menos evidenciadas. As práticas de leitura do texto literário que se tem maior acesso são aquelas disseminadas pela escola, impondo uma visão obliterada de literatura.

Esse modelo, observado no livro didático, nos sites e no caderno de resumos, pressupõe um leitor plenamente situado no mundo da escrita, ou seja, considera que o leitor já seja iniciado no mundo das letras. Segundo Zappone (2006), o modelo autônomo ignora as dificuldades, inclusive com a decodificação da escrita, e estuda os textos literários como se eles já fizessem parte do mundo do estudante, tornando a leitura do literário algo completamente sem sentido:

No caso de alunos com mais tempo de escolarização, esta desconsideração da orientação de letramento dos alunos leva a supor que todos têm acesso aos textos, por isso, o livro didático de literatura apresenta apenas excertos de textos, pressupondo que o aluno possa chegar ao texto original (ZAPPONE, 2006, p. 238).

Assim, o texto literário torna-se um problema. Primeiro, pelas condições econômicas da família em possibilitar o acesso ao livro. Por outro lado, o aluno não consegue dar sentido ao texto conforme histórias e vivências. Estudar o modelo autônomo de letramento literário implica, sobretudo, compreender os seus mecanismos de funcionamento, e como se institui essa prática em diversos meios de produção e veiculação de informação sobre o texto literário: materiais didáticos e internet.

A educação e o próprio modelo de ensino estão vinculados, de certa forma, com um pressuposto ideológico, político e econômico determinado pelo processo de “aburguesamento” da escola. O sistema literário insere-se neste contexto de forma

significativa e abrangente, sendo ela uma das principais divulgadoras e perpetuadoras desse modelo, uma vez que atua na formação de valores morais, ideológicos e culturais dos sujeitos. Mais uma vez, evidencia-se uma visão burguesa, selecionadora e reducionista do ensino de literatura: autores, características e obras é a melhor forma de se conhecer o mundo literário.

[...] como a escola trata o venturoso e lúdico exercício de leitura? Quase nunca como venturoso, nem lúdico. Muito menos como exercício. É obrigação burocratizada. Não passa de mais uma tarefa enfadonha como tantas, sem ligação com a vida do aluno [...]. Sem preparar o aluno para o discurso literário, joga nas mãos deste uma obra que não será *lida* e sim, no máximo, mal decodificada, para o enfrentamento de um teste. A leitura perdeu o teor significativo (VENTURELLI, 2002, p. 151).

É esse mesmo pressuposto burguês e ainda divulgador de práticas visando apenas métodos repetitivos e periodológicos, que ainda vem sendo difundida no século XXI. Além disso, a função da escola, nos dias atuais, continua visando a preparação dos indivíduos capacitados para o mercado de trabalho. Essa postura torna-se um problema quando a literatura, principalmente no Ensino Médio, está voltada exclusivamente às questões de concursos vestibulares.

Assim, tem-se uma limitação muito clara dos estudos literários na formação básica dos educandos. Listas de clássicos, antologias e valores críticos e ideológicos pré-determinados encontrados nos sites, livros didáticos e cadernos de resumos disseminam uma visão elitizada e memorística da literatura. O leitor, foco das novas legislações e planos de desenvolvimento educacional que ocorre em todo país, é excluído de forma gradativa, tornando-se um falso leitor de literatura.

Até mesmo as nomenclaturas utilizadas pelos meios escolares e acadêmicos para as classificações de personagens, narradores dentre outros se tornam um meio pelo qual o professor exerce uma autoridade e conhecimento sobre o fato literário. Concomitantemente, sites ou páginas da internet seguem os mecanismos de “controle” adotados pela crítica, pelo livro didático e pelos professores. Percebe-se, nesse sentido, uma articulação do discurso que domina o sistema literário e que é perpetuado sem que haja efetivo significado para quem lê.

Ao educando ou ao leitor de literatura resta acompanhar as exigências veiculadas pela mídia ou mesmo pelo sistema educacional, sem ao mesmo ter a possibilidade e liberdade de interpretação. No bojo dos estudos literários, a crise é eminente: ou seguem-se as regras

impostas e disseminadas ou tenta-se romper com esse modelo autônomo de letramento literário.

A questão contextual ressaltaria os diferentes espaços em que a literatura estaria presente, fazendo com que os sujeitos adquirissem também modos de apropriações diversificadas, diferente das convenções apregoadas pela crítica. Neste caso, as adaptações para o cinema, para o teatro, novela e rádio fariam parte do conhecimento e dos modos de apropriação em vários outros meios comunicativos. Ter contato com esses meios, permitiria aos sujeitos adquirir conhecimento diferenciado sobre o mesmo texto, em contextos diversificados, orientados pela organização social, religiosa, ideológica etc.

Dizer que a literatura de Guimarães Rosa se enquadra no Modernismo brasileiro, e que na sua prosa encontram-se palavras e expressões derivadas por aglutinação dentre outras formações, é mais fácil do que ler os textos de Guimarães Rosa e descobrir muito além do que a crítica ou o livro didático prescreve.

Na verdade, a escola preocupa-se em transmitir ensinamentos sobre a literatura e não em ensinar a ler. A educação formal tem por objetivo repassar dados sobre a história dos autores e das obras, cobrar exercícios de análise de textos para emissão de juízos, buscando fazer de todo leitor um conhecedor de literatura. O resultado, em nosso contexto, é o fracasso: o aluno não se torna um especialista nem se converte a leitor (AGUIAR, 1996. p. 25).

Nesse sentido, ressalta-se a importância de valorizar aspectos não somente internos e materiais, mas conceber a literatura no seu processo de formação, o qual implica elementos externos que legitimam o texto literário. Entendida como fato social, a literatura passa a ser considerada produto, o qual está envolto por uma série de elementos que a constituem.

Compreender a literatura e sua formação em seus diversos meios de legitimação permite ampliar a visão sobre o que se considera literatura, meios divulgadores e sob quais formas ela pode estar presente em uma sociedade. Investigar os modelos de letramento em diversos suportes (livros didáticos, cadernos de resumos e sites) possibilita, ainda, mostrar como as relações de poder matizam o objeto literário, evidenciando uma visão controladora do que se considera literatura.

Dessa forma, o rastreamento realizado do modelo de letramento literário presente na sociedade, permitiu verificar os meios pelos quais os sujeitos têm a possibilidade de conhecer

outras visões sobre literatura, assim como evidenciar como tal modelo se configura na vida social dos alunos.

Assim, pode-se observar uma contradição no ensino de literatura no Brasil. Por um lado, elege um panteão de autores e textos consagrados pela crítica e pela academia, como pôde ser observado nos materiais pedagógicos analisados. Por outro lado, o que ocorre efetivamente é a realização de outras leituras, como revelam os sites de busca, revelando uma grande procura por contos eróticos e infantis de autores não reconhecidos pelo modelo autônomo de letramento literário. Entretanto, o secular método de ensino permanece o mesmo, sem que se leve em conta o universo e as experiências dos leitores.

Nesse sentido, a interpretação ou as leituras realizadas pelos outros, e por estar em um veículo muito utilizado e legitimado pela sociedade, é considerado mais importante do que a própria visão sobre o texto. O discurso que paira sobre o ensino de literatura está relacionado a um método reprodutivista, o qual prevê sempre as mesmas respostas e mesmas leituras para o mesmo fato. As verbalizações de professores, alunos e livros didáticos sempre estão dirigidos a questões de enredo, personagem, tempo, espaço e narrador, mas nunca a interpretação do texto e aos sentidos que estes textos possam suscitar.

Nas palavras de Rocco (1979):

A decantada crise cultural por que passamos vem marcando enormemente os estudantes, sejam eles de primeiro ou segundo grau, sejam do nível universitário. Segundo parece, o aluno de hoje tem demonstrado uma certa atrofia em seus universos de linguagem e vivência. Conseqüentemente, um estudo de literatura, em tais condições, nunca pode ser satisfatório, bem como o acesso desses indivíduos a textos vai-se tornando cada dia mais difícil e escasso, sobretudo em virtude da enorme atração exercida pelos veículos de massa (p. 08).

Além disso, o rigoroso panorama da literatura brasileira, o qual adota datas fixas para os famosos movimentos e tendências são inculcadas como fundamentais e essenciais para o conhecimento da literatura. Em segundo lugar, os educandos são bombardeados por um vocabulário técnico-crítico que, muitas vezes, leva o aluno a confundir leitura com identificação da estrutura do texto:

Cria-se, nesse último caso, um *literatês* inacessível, revestido de total sofisticação metodológica. E o receptor, maravilhado com o esoterismo vocabular, sente-se um iniciado nos misteriosos rituais de análise literária,

sem nem mesmo perceber a enorme distância que o separa do objeto básico de seu estudo: o texto (ROCCO, 1979, p. 08, grifo do autor).

Trata-se de um modelo autônomo de letramento literário que consiste em apresentar apenas alguns exemplos ressaltados pela crítica e pela mídia de forma a estruturar e segmentar o conhecimento literário. É evidente que a produção desse material didático é dirigida a um segmento social específico da população brasileira, o que acentua o seu valor eliminatório e excludente. Contém, na unidade, o que os avós e os pais aprenderam e que desejam que o filho também aprenda.

A relação de poder aqui existente na literatura e nos materiais, seja ele impresso ou digital, é propagar um ideário comum de literatura. Enquanto isso, formas populares, regionais ou mesmo pessoais são excluídas desse grande circuito literário. Esse caso pode ser identificado nas atividades presentes nos três materiais pedagógicos de 1a. e 8a. série do Ensino Fundamental, em que a limitação de informações e possibilidades de leitura impede que o aluno efetivamente compreenda os textos.

Essas são algumas considerações sobre o letramento literário e sua importância para os estudos literários, termo aqui defendido e base desta pesquisa. Verificar as práticas de letramento literário em uma sociedade pode romper com paradigmas existentes que perduram durante décadas. Não se espera provocar uma intensa discussão sobre qual é a melhor forma de se ensinar e ler literatura, mas procurar evidenciar outros aspectos, talvez esquecidos, do uso da escrita e da leitura literária na sociedade.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos*  
**João Cabral de Melo Neto**<sup>15</sup>

Como se pôde notar, a relação entre escola, leitura, vida escolar é bastante estreita e, ao mesmo tempo, distante. De um lado, a escola é a principal agenciadora de leitura e responsável em disseminar a tecnologia da escrita. Ela assume o seu papel e propõe, cada vez mais, o acesso desta tecnologia através de programas governamentais. Além disso, é ela a detentora do saber literário, o qual difunde e, por meio do qual, determina os valores e condições para que a leitura do texto literário aconteça. Entretanto, o ensino de literatura na escola não consegue abarcar as práticas cotidianas de leitura literária valorizadas pelos educandos. Ao instaurar apenas algumas práticas sociais de leitura do texto literário, impede que outras formas interpretativas vigentes sejam valorizadas e legitimadas.

Observando os fatos descritos este trabalho teve por objetivo identificar o modelo de letramento literário que orienta as práticas escolares no ensino de literatura e apontar as possíveis conseqüências desse modelo para o ensino e aprendizagem de literatura.

Com o desenvolvimento deste trabalho, pôde-se perceber a prevalência do *modelo autônomo de letramento literário* presentes nos materiais pedagógicos analisados, os quais oferecem aos leitores uma visão unilateral sobre literatura.

Na análise feita do livro de 1ª série da Educação Infantil, torna-se importante ressaltar o valor decodificador e estruturalista dos exercícios propostos. Como se trata de ensino de literatura, no caso das formas poéticas, o livro didático descarta a possibilidade de evidenciar aspectos realmente literários como, por exemplo, as rimas, métrica, ritmo, dentre outros que podem contribuir para a construção de sentidos desse tipo de texto. Os exercícios analisados tornam-se pretextos para o encaminhamento alfabético dos educandos, familiarizando-os com o mundo das letras. Além disso, os exercícios não contribuem para que o aluno dê significado ao texto. A função lúdica do texto literário também é esquecida, uma vez que o trabalho estrutural se sobrepõe ao artístico.

No material didático da 8ª série, a análise revela que os exercícios propostos são formas de aplicação da teoria desenvolvida. As atividades são trabalhadas de forma mecânica,

---

<sup>15</sup> Poema **Tecendo a manhã**, de João Cabral de Melo Neto.

seja porque os questionários ressaltam a identificação de uma metalinguagem e uma estrutura básica de um conto, seja porque não se trabalham os dados apresentados como marcas do gênero de modo a demonstrá-los como constituintes de um conto. Além disso, exercícios que apenas promovem a identificação de personagem e narrador se fazem presentes, não permitindo ao aluno promover significados ao texto literário.

Os exercícios dos materiais didáticos de 1ª série e da 8ª série do ensino fundamental promovem um significado para o texto, o qual não deve ser questionado pelos educandos. O ensino de literatura torna-se um mecanismo representativo e de convalidação das orientações promovidas pela crítica e historiografia. Portanto, pode-se evidenciar um prolongamento de um modelo autônomo de letramento literário, o qual não se preocupa em dar significados ao texto, mas apenas restringir tais sentidos em análise de personagem, narrador, tempo e espaço.

Com relação ao material apostilado do 3ª ano do ensino médio do Sistema Positivo, a unidade analisada destaca uma estrutura básica de ensino de literatura. O esquema contexto histórico, características do movimento literário e biografia dos principais autores demonstra um discurso elitizado das práticas de leitura do texto literário.

Esse mesmo processo ocorre com o material preparatório para o vestibular (Caderno de Resumos), o qual apresenta concepções idênticas aos dados encontrados nos materiais didáticos. A mesma estrutura e os mesmos mecanismos de leitura impedem que os alunos-leitores possam compreender o texto literário segundo seu próprio contexto.

A ficha de leitura também evidencia um modelo de letramento literário baseado em estruturas pré-fixadas, segundo as orientações da editora. Os exercícios que compõem o material não promovem os sentidos do texto. O que se evidencia é a tentativa de um trabalho interdisciplinar de pesquisa, mas sem permitir ao aluno apropriar-se do texto e refletir sobre o mesmo a partir do contexto.

Os sites analisados revelam dois posicionamentos sobre o letramento literário: o site “Resumoteca” destaca um posicionamento historiográfico e periodológico dos estudos literários, como evidenciado em outros materiais pedagógicos. Por outro lado, pôde-se evidenciar a presença de outras páginas referentes a outros tipos de textos – eróticos – os quais aparecem no início da página de pesquisa, evidenciando uma grande procura por esse tipo de leitura.

Se a literatura se erige como valor cultural, como alguns críticos ressaltam, a partir das relações que estabelece com seus públicos e é, por isso, demarcada por estruturas sócio-culturais (Escarpit, 1968), o texto literário, bem como seus modos de apropriação, devem ser efetivados socialmente pelo leitor, e não de forma hegemônica. Se, em uma sociedade, as

variações culturais e fatores determinantes na produção de sentidos são diversos, não há razão de se estabelecer um padrão para os sentidos do texto. Essa postura caracteriza-se, portanto, em um mecanismo reprodutivista de informações e de conhecimento, os quais podem ser encontrados em variados materiais e em diversos meios de publicação, como vistos nas análises dos materiais pedagógicos desta pesquisa.

Identificar essas práticas existentes em uma sociedade torna-se um meio de desvelar o modelo autônomo de letramento literário. Em contrapartida, a revelação dessas formas torna-se um meio de causar rupturas em uma forma de pensamento secular da crítica especializada. Nesse ponto, este trabalho corrobora com as orientações do crítico Antonio Candido (1972). A literatura, além de sua ação pedagógica aos moldes de ensino, também educa para a vida, por ser ambivalente. Segundo o autor, “é artificial querer que ela funcione como os manuais de boa conduta”. Mesmo uma obra considerada pela crítica como indispensável à leitura e formação intelectual, também apresenta as convenções e ideologias que se quer banir.

Se a literatura pode formar um sujeito crítico, como quer o modelo ideológico de letramento literário escolar, ela também questiona o discurso institucionalizado. O paradoxo apresentado desconsidera a idéia convencional de que a literatura apenas “eleva e edifica”. Ela, por sua natureza, também poderia humanizar, uma vez que insere, em diversos suportes, as idéias que regem o mundo, “trazendo livremente em si o que chamamos de o bem e o que chamamos de o mal, humaniza, no sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1972, p. 806).

O modelo autônomo de letramento literário difundido nos meios escolares prevê, no final do processo escolar, leitores capazes de adquirir um gosto e sensibilidade burgueses, bem como adquirir um gosto por um tipo de literatura. Contudo, as práticas de leitura efetuadas na escola não formam, efetivamente, esse tipo de leitor. O educando, ao final do processo escolar, é um simulacro de leitor – aquele idealizado pela crítica e pela escola – mas que não consegue encontrar, em sua leitura, os sentidos previamente criados para os textos considerados de valor. Se lê tais textos, lê apenas por obrigação, embora tenha aderido ao discurso de que estes, sim, são os textos de valor artístico. Basta observar as páginas de internet e os cadernos de resumos que se apropriam dos textos literários reproduzindo resumos e comentários sobre os textos.

Como consequência das práticas escolares de leitura literária, caracterizadas neste trabalho como *modelo autônomo de letramento literário*, os alunos vivem uma cisão cultural, no sentido que perdem a autonomia de manifestarem suas leituras, incorporando ou se afastando dessas formas já determinadas.

Restringir o significado da literatura em letras, contexto histórico, características e biografias de autores é, ao mesmo tempo, considerar a literatura como obrigação. Em contrapartida, ao se considerar a literatura como práticas sociais que usam a escrita ficcional, ilumina-se a existência dos textos literários que permeiam outras esferas da sociedade, promovendo e democratizando o conhecimento da literatura.

Assim, este trabalho evidenciou como as orientações de letramento literário dentro e fora do espaço escolar se firmam em uma sociedade. Evidenciar tais modelos que circulam socialmente sobre literatura e as relações estabelecidas para se firmarem em uma sociedade, permite evidenciar que a literatura aparece em diversos meios, demarcada pela relação de gratuidade estabelecida com o público. Só assim, a literatura, como é concebida hoje, deixa de ser algo mítico e divino, formador de um gosto e sensibilidade específica, para se tornar parte integrante da sociedade ao alcance de todos.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. Os números da cultura. In: RIBEIRO, V. M. (Org). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2005**. São Paulo: Global, 2003.

AGUIAR, V. T. de. Leitura literária e escola. In: **Escolarização da leitura literária**. EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 235-256.

\_\_\_\_\_, V. T. O leitor competente à luz da teoria literária. In: **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, 124:23/34, jan-mar, 1996.

\_\_\_\_\_, V. T. de; MARTHA, A. A. P (org). **Territórios da leitura: da literatura aos leitores**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP:ANEP, 2006.

ALIGHIERI, D. **A Divina Comédia**. Adaptado por Cecília Casas. (Série Reencontro da Literatura) São Paulo: Scipicione, 1996).

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37<sup>a</sup> ed. revista e ampliada, Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001.

BURKE, P. (org.) **A escrita da história. Novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. São Paulo, Nacional, 1967.

\_\_\_\_\_, A. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e Cultura**. São Paulo, v.24, n°9. p.803-809, set.1972.

CARVALHO, C. O. de. **Romance de mocinha & Romance de mocinha: a literatura narrativa de massa por um convívio dos contrários**. Dissertação de Mestrado. UEM, 2007.

CARVALHO, D. B. A. de. A leitura da literatura na escola: o lugar da criança como sujeito sócio-histórico. In: MARTHA, A. A. P. (Org.). **Territórios da leitura: da literatura aos leitores**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP:ANEP, 2006.

CARRAHER, T. N., BRYANT, P. **Crianças fazendo matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CEIA, C. Pedagogia e Teoria Literária. In: \_\_\_\_\_, C. **A literatura ensina-se?** Estudos de Teoria Literária. Universidade Nova de Lisboa. Edições Colibri, 1999.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora Unesp/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. 160 p.

CÓCCO, M. F., HAILER, M. A. **ALP 8: Análise, linguagem e pensamento**. A diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista. São Paulo: FTD, 1994.

COOK-GUMPERZ, J A alfabetização e a escolarização: uma questão imutável? In: **A Construção social da alfabeização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 27-57.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

CORRÊA, H. T. Adolescentes leitores: eles ainda existem. In: **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O Jogo do livro**. PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.

DARTON, R. A leitura rousseausista e um leitor “comum” no século XVIII. In: CHARTIER, R.(org). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

\_\_\_\_\_, R. História da Leitura. In: Burke, P. (Org.) **A escrita da história. Novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

\_\_\_\_\_, R. **O grande massacre dos gatos**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

\_\_\_\_\_, R. **O iluminismo como negócio**. História da publicação da “Enciclopédia”1775-1800. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DI NUCCI, E. P. **Práticas de letramento de alunos do ensino médio: um estudo descritivo**. Tese de doutorado. Unicamp, 2002.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ESCARPIT, R. Lo literario y lo social. In: \_\_\_\_\_(Org.) **Hacia una sociologia del hecho literário**. Madrid: Edicusa, 1974.

\_\_\_\_\_, R. **Sociologia da literatura**. Lisboa: Arcádia, 1969.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas e Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2006.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como Produção de Sentido. In: CHARTIER, R.(Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M; SCHAPOCHNIK, N. (Orgs.). **Cultura Letrada no Brasil: Objetos e Práticas**. 1 ed. Campinas;São Paulo: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil; FAPESP, 2005, v. 1, p. 13-44.

HAUSER, A. **Sociología del arte**. Vol. 4. Barcelona: Labor, 1977. (p.549-686).

GALVÃO, A. M. de O. Leitura: algo que se transmite entre gerações? In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Pualo: Global, 2003.

GOULEMOT, J. M. Da Leitura como Produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p.p.107-253.

GRAFTON, A. O leitor humanista. In: CAVALLO, G., CHARTIER, R. (Org.) **História da leitura no mundo ocidental** (Vol. 2). São Paulo: Ática, 1999 . (05-39).

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, AÇÃO EDUCATIVA, IBOPE. **Indicador nacional de analfabetismo funcional**: para a inclusão social pela educação. São Paulo, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Relatório ENEM 2003 – Língua Portuguesa**. Brasília, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Relatório Saeb 2001 – Língua Portuguesa**. Brasília, 2002.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. S. Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola**: gênero, etnicidade, língua e práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe. Tese de Doutorado: Porto Alegre, 2003.

JUNIOR, N. **Literatura para Vestibular**: leitura obrigatória. Edição: 2000/2001.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995.

LAJOLO, M., ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: histórias e histórias. 6ª. Edição. São Paulo: Editora Ática, 2003.

LYONS, M. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. In: CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1999. v. 2.

MARTHA, A. A. P. Leitores no presídio: histórias em construção. In: AGUIAR, V. T. de; MARTHA, A. A. P (Org). **Territórios da leitura**: da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP:ANEP, 2006. p. 187-208.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

PERONI, M. **Histórias de lectura, trajetórias de vida y lectura**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

PETIT, M. **Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura**. México: Fondo de Cultura Económica, 1999. p. 21-123.

PONTES, M. E. et al. **Alfabetização e Parceria**: 1ª série do 1º grau. Curitiba: Módulo, 1996.

RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

ROCCO, M. T. F. **Reflexões sobre o ensino da literatura**. Suplemento Cultural de O Estado de São Paulo, São Paulo, v. 128, p. 8 - 9, 15 abr. 1979.

SILVA, E.T. da. **De olhos abertos**. Reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

SILVA, S.A. **A Leitura Literária e a Formação de Leitores nas 3as e 4as. séries do Ensino Fundamental da cidade de Paranavaí**. Dissertação de Mestrado. UEM, 2005.

SISTEMA POSITIVO DE ENSINO. **Língua Portuguesa: Gramática, Produção de Texto e Literatura (3º Ensino Médio)**. Curitiba, PR. Editora Positivo, 2007.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

\_\_\_\_\_, M. **Português através de textos**. 8ª série. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 1990.

TERZI, S. B. **O desenvolvimento do letramento em situações de interação bicultural**. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 23, p. 107-120, 1994.

TFOUNI, L. V. **Adultos Nao-Alfabetizados: O Averso do Averso**. Campinas: Pontes, 1988.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**: 1.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VENTURELLI, P. C. **A leitura do literário como prática política**. Revista Letras, Curitiba, v. 57, p. 149-172, 2002.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. 2ª. Ed. São Paulo: Contexto, 1991.

\_\_\_\_\_, R. Letramento literário e livro didático, ou a difusão da literatura pela escola. In: PAIVA, A., MARTINS, A., PAULINO, G. e VERSIANI, Z. (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autentica/CEALE/FaE/UFGM, 2003.

\_\_\_\_\_, R. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Senac, 2001.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. 2ª. Ed. São Paulo: Contexto, 1991.



ZAPPONE, M. H. Y. Caminhos da leitura literária no Brasil: prelos, editoras e instituições. In: AGUIAR, V. T. de; MARTHA, A. A. P (Org). **Territórios da leitura:** da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP:ANEP, 2006. p. 237-254.

\_\_\_\_\_, M. H. Y., WIELEWICKI, V. H. G. Afinal, o que é literatura?. Maringá: Eduem, 2003. In: BONNICI, T., ZOLIN, L. O. (Orgs.). **Teoria literária:** abordagens históricas e abordagens contemporâneas. Maringá: Eduem, 2003, p. 19 – 29.

## SITES PESQUISADOS

<<http://www.google.com.br/>>. Consultado em 28 de maio, 2007.

<<http://www.resumoteca.hpg.com.br/>>. Consultado em 28 de maio, 2007.