

Práticas de letramento literário: modelos escolares

p. 18 - 32

Sandra Valéria Dalbello de Mesquita ¹

Samuel Ronobo Soares ²

Resumo

O principal objetivo deste trabalho foi investigar os modelos das práticas de letramento literário no espaço escolar. Para isso, esta pesquisa buscou na teoria do letramento as bases para investigar tais práticas. O *corpus* de análise compreende materiais didáticos destinados ao ensino médio do município de Umuarama-PR. A partir das análises dos materiais, pôde-se perceber algumas regularidades no que diz respeito às práticas de ensino de literatura: 1) inserção de um discurso crítico-historiográfico; 2) escolas, autores e obras literárias e 3) forma de apresentação de exercícios. Também observamos a forte presença de uma cronologia pautada nos ideais nacionalistas e no discurso da crítica literária.

Palavras-chave: Letramento literário. Formação do leitor. Leitura literária.

LITERARY LITERACY PRACTICES: SCHOOL MODELS

RÉSUMÉ

The main objective of this study was to investigate the models of literary literacy practices in school. In this regard, this research found in literary theory the bases to check the practices. The corpus of analysis includes didactic material for high school of Umuarama City – PR. From the material analyses, it was possible to realize some regularities as regards the literary teaching practices: 1) insertion of a historiographic critic discourse; 2) schools, authors and literary works and 3) form of exercises' presentation. It was also observed the guided chronology in nationalist ideals and in the literary critic discourse.

Keywords: Literary Literacy. Formation of the reader. Literary reading.

Introdução

Como o objetivo desta pesquisa é investigar os modelos escolares das práticas de letramento literário, torna-se relevante, primeiramente, levantarmos algumas questões referentes à concepção de Literatura que assumiremos neste

trabalho, com a finalidade de se pensar tanto o Letramento Literário quanto o conceito de Práticas de Letramento Literário.

Diante disso, ratificamos nossa crença de que é na escola e, por consequência, via materiais didáticos, que os sujeitos têm o contato com um tipo específico de prática literária, a qual exige

¹ Graduada em LETRAS português/ inglês pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí. Especialista no Ensino de Língua Inglesa.

² Doutor em Letras-Estudos Literários pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR).

modos particulares de organização, de seleção e de apropriação dos textos literários. É por esse viés que corroboramos com a abordagem de prática apontada por Wenger (2001).

Este conceito de “prática” inclui tanto os aspectos implícitos como os explícitos. Inclui o que se diz e o que se cala, o que se apresenta e o que se dá por suposto. Inclui a linguagem, os instrumentos, os documentos, as imagens, os símbolos, os papéis definidos, os critérios especificados, os procedimentos codificados, as regulações e os contratos que as diversas práticas determinam para uma variedade de propósitos. Mas também inclui todas as relações implícitas, as convenções tácitas, os sinais sutis, as normas não escritas, as instituições reconhecíveis, as percepções específicas, as sensibilidades afinadas, as compreensões encarnadas, os supostos subjacentes e as noções compartilhadas da realidade que, em sua maior parte nunca se chegam a expressar, são sinais inequívocos da filiação a uma comunidade de prática e são fundamentais para o êxito de seus empreendimentos. (p. 71, tradução nossa)²

O conceito de ‘prática’ conota em fazer algo diante de um contexto histórico e cultural que concede uma estrutura e um significado ao que fazemos. A prática é sempre uma prática social, produto histórico, carregado de significados. Nesse sentido, pensando também no campo dos estudos literários, acreditamos que existem certas regularidades e especificidades que o saber literário permite circular em uma determinada esfera. Analisar os modos como são organizados e apropriados tais práticas nos permite pensar, então, nas estruturas internas e nas relações

existentes entre os discursos que convergem para ensino de Literatura.

Se, por um lado, no Brasil, a instituição escolar é, para a maioria da população, um espaço em que é possível estabelecer a interação com o literário, por outro, também é necessário analisar como e quais os modos de inserção desse literário no círculo escolar, uma vez que a Literatura, enquanto disciplina, frequentemente sofre um processo de escolarização, passando por uma sistematização que vai ser útil para determinados fins e objetivos específicos³.

Acrescentamos, ainda, ser necessário verificar as possibilidades que a Literatura assume enquanto meio de reflexão sobre a própria condição social e cultural. A esse respeito, concordamos com Leahy-Dios (2004, p. XXXIV) sobre a necessidade de conhecer as práticas escolares de ensino de Literatura, para que seja proposta uma crítica relevante não somente para a literatura como expressão artística através da língua, como mediadora de encontros sociais e culturais, mas também à educação como instituição sociopolítica aparentemente anacrônica, delimitada por ideologias que exigem uma luta pedagógica entre os papéis tradicionais e um mundo em acelerada mudança.

Podemos perceber, assim, que a escola faz parte do grande rol de agentes que procuram disseminar a Literatura na sociedade, seguindo práticas específicas determinadas socialmente⁴.

Se concordarmos que Literatura ou,

2 Este concepto de ‘práctica’ incluye tanto los aspectos implícitos y explícitos. Incluye lo que se dice y lo que se calla, lo que se presenta y lo que se da por supuesto. Incluye la lenguaje, los instrumentos, los documentos, las imágenes, los símbolos, los roles definidos, criterios especificados, procedimientos codificados, las regulaciones y contratos que las diversas prácticas determinan para una variedad de propósitos. Pero también incluye todas las relaciones implícitas, convenciones tácitas, las señales sutiles, las normas no escritas, las instituciones reconocibles, las percepciones específicas, las comprensiones afinadas, encarnada entendimientos, los supuestos subyacentes y las nociones compartidas de la realidad que, si bien en su mayor parte nunca llegan a expresar, son señales inequívocas de la afiliación miembro a una comunidad de práctica y son fundamentales para el éxito de sus empresas.

3 Geralmente, a escolarização da literatura está relacionada aos concursos vestibulares, que solicitam lista de livros e estabelecem um conteúdo programático sobre conhecimentos literários que estarão presentes nos testes.

4 Normalmente, os textos presentes no livro pertencem a autores renomados e consagrados pela crítica literária, familiarizando o aluno com uma “arte literária” específica.

melhor dizendo, que o ensino de Literatura baseia-se na perspectiva apontada por Venturelli (2002), deve-se considerá-lo, também, como produto de um determinado modo de pensar. A prática pedagógica literária, nesse sentido, é um processo de seleção, sendo reunida por critérios e reproduzida segundo um determinado padrão.

Por este lado, se pensarmos nos papéis desempenhados pelos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, o professor e o aluno estão sujeitos a uma forma de pensar muito específica, que, por consequência, é disseminada pelos manuais didáticos. Estes, sendo uma produção mercadológica, também são permeados por regras de produção e de distribuição, que apresentam uma parcela dos conhecimentos construídos pela sociedade. Isto nos permite refletir que o saber literário disseminado pela escola se configura apenas como um dos possíveis diante de tantas outras práticas existentes.

Por esta razão, adotamos a noção de Literatura como fato social, ou melhor, entendemos que a noção de Literatura se constrói a partir de sua relação com o social, a qual abriga instâncias, instituições e indivíduos acercados por condições econômicas, culturais e históricas específicas. Nessa concepção, a Literatura ou a leitura do texto literário são entendidos 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. Nesse processo, leva-se em conta, portanto, as interferências dos variados mediadores que compõem esse complexo sistema.

Por este ponto de vista, temos, então, que o ensino de Literatura diferente de seguir uma tendência de compartimentalização e disciplinarização do conhecimento, deve se deter dentro de uma perspectiva de acontecimento, ou seja, que transcende os limites da mensagem, já

que nenhum texto foi produzido em um vazio, sem implicações sociais, culturais e históricas, o que nos faz pensar que também o seu ensino pauta-se em certas práticas sociais bem delimitadas, influenciados por determinações históricas e culturais. Em outras palavras, ao compreender o texto literário como prática, constituída por modos de seleção, organização e de apropriação, pode-se ter uma redefinição mais criativa e crítica do discurso literário que circula em todas as esferas.

Sobre esse aspecto, Venturelli (1990, p. 266) afirma que

o ensino de literatura justifica-se enquanto um espaço especialíssimo para rediscutir e redefinir os conceitos que orbitam nesta área [...]. Nessa possível redefinição, o aluno articula-se como alguém de visão independente e não apenas caixa coletora de dados. Se biologicamente as gerações são renovadas, é necessário renovar o pensamento, o existir e o estar no mundo, o que implica arriscar novas formas de relação, de postura e a sala de aula pode torna-se excelente laboratório de experiência.

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

Kleiman (2004, p. 19) 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”.

Percebemos, a partir da definição, que o termo Letramento apresenta uma série de especificidades que o torna importante para este trabalho. Como conjunto de práticas, entendemos como sendo todas as ações que indivíduos realizam dentro de contextos específicos como, por exemplo, fazer compras, participar de uma

missão, reunião escolar etc.

A expressão 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. Podemos citar, como exemplos, atividades como assistir a um filme legendado, escrever um e-mail ao fabricante de um produto para reclamar de um defeito qualquer, ler trechos de livros, jornais e outros.

O conceito apresentado pela autora apresenta, ainda, outra especificidade: além de abarcar as práticas que envolvem a escrita, esta também é utilizada como tecnologia e enquanto sistema simbólico, ou seja, serve para significar coisas, ideias e fatos. Por fim, pensamos serem inúmeras as situações e os contextos em que a escrita participa da vida de grupos sociais e que envolvem muitos tipos de escrita, dependendo dos objetivos a serem alcançados.

Pensamos que o termo desenvolvido pela autora, mesmo conseguindo abarcar os aspectos que separaram os estudos da alfabetização (como necessidade ou habilidade técnica de escrita/ representação entre grafema e fonema), pode ser modalizado de forma a atender as necessidades do conceito de Literatura que adotamos para este trabalho. Se resgatarmos que a Literatura pensada enquanto fato social inclui, entre outras coisas, práticas efetivas de uso e de leitura do texto literário e que essas práticas envolvem também questões históricas, culturais e sociais, podemos, então, acrescentar ao conceito de letramento que Letramento Literário seria a existência de formas socialmente reconhecidas, frutos de um conjunto de práticas nas quais as pessoas produzem

e negociam significados, como membros de discurso, ou seja, situadas historicamente.

A partir desse conceito, torna-se possível analisar contextos específicos e seus objetivos que utilizam práticas literárias. Assim, se o Letramento Literário ocorre quando formas socialmente são reconhecidas, podemos dizer que existem certos padrões ou determinadas regras que os sujeitos utilizam para que haja uma apropriação do literário. Além disso, pode-se, também, determinar e rastrear as influências sócio-históricas, uma vez que são frutos de um conjunto de práticas, que são organizadas, selecionadas, apropriadas e regulamentadas a partir de modos específicos, seguindo, dentre outras formas, padrões estabelecidos por grupos sociais específicos. Por último, se as práticas são negociadas e rearranjadas conforme regras e procedimentos, pode-se supor que a função do sujeito, neste conceito, assume o papel de produtor de sentido, já que o mesmo encontra-se situado em um determinado contexto.

Assumimos, portanto, a mesma concepção de Gee (1996) ao dizer que, do ponto de vista sociocultural, o letramento é uma questão de práticas sociais e, por isso, deve ser situado dentro de seus contextos sociais e culturais. Por esse viés, corroboramos com Lankshear e Knobel (2011, p. 13) quando os autores argumentam que

Leitura e escrita não são as mesmas coisas em uma cultura zen [...], um espaço de bate-papo online, uma sala de aula da escola, uma leitura de um grupo feminista, ou em diferentes tipos de cerimônias religiosas. As pessoas leem e escrevem a partir de diferentes práticas sociais, e estas diferentes formas de lidar com as palavras fazem parte de diferentes formas de ser e em diferentes facetas de vida (tradução nossa)⁵

⁵ Reading and writing are not the same things in a youth zine (pronounced 'zeen') culture, an online chat space, a school classroom, a feminist Reading group, or in different kinds of religious ceremonies. People read and write differently out of different social practices, and these different ways with words are part of different ways of being persons and different ways and facets of doing life.

Do ponto de vista do Letramento enquanto prática, nos baseamos em Scribner e Cole (1981). Os autores introduzem o conceito de prática à teoria do Letramento em um momento em que se pensava conceber o Letramento enquanto uma tecnologia⁶ ou como uma ferramenta (como se fosse um sistema de escrita parecido com o da alfabetização). Eles, então, definem Prática de Letramento seguindo uma série de instruções, ou seja, prática é

- Sequência recorrente alvo-dirigida de atividades com uma determinada tecnologia e um sistema particular de conhecimentos;
- Sempre se refere a formas socialmente desenvolvidas e padronizadas de usar a tecnologia e conhecimento para realizar tarefas;
- Pede que os seres humanos se evolvam em construir uma prática social quando são direcionados para objetivos socialmente reconhecidos e faz uso compartilhado de uma tecnologia e um sistema de conhecimento. (p. 236)

Ao aplicar essa sequência no conceito de letramento, os autores então o definem como “um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de um sistema de símbolos e de uma tecnologia para a produção e difusão” (LANKSHEAR; KNOBEL, 1981, p. 236, tradução nossa)⁷

Gee (1996), ao abordar o conceito de Prática de Letramento enquanto práticas sociais e inserido no âmbito sociológico, acrescenta a necessidade de se observá-las por abordagens discursivas. O que ele caracteriza como Discurso⁸ são os princípios que estão subjacentes ao significado e à significação. Além disso, o autor explica que,

como membros de uma sociedade, os sujeitos participam e interagem a partir de determinadas coordenações significativas de elementos humanos e não-humanos. Isso quer dizer que é possível verificar certas regras, instituições e ferramentas que condicionam o entendimento e a participação de uma pessoa em um grupo social específico.

Discurso então, para o autor é uma forma de “coordenações de elementos, e elementos próprios, tornar em identidades reconhecíveis. Discurso é a padronização de nomes em coordenações, a sua reconhecibilidade, bem como a de seus elementos” (GEE, 1996, p. XV).

Sob o ponto de vista de Gee (1996), o que se entende por Discurso são as coordenações de elementos reconhecível, são os materiais de sentido e de significado, uma vez que constituem a forma e a ordem do mundo. Isso nos permite pensar que o termo Letramento, a partir de uma abordagem sociocultural, como propõe Gee (1996), se especializa, fazendo-nos conceber que, além de ser um conjunto de práticas que utilizam um sistema de símbolos, para fins específicos, é também elementos de coordenação, fazendo parte de discursos ordenados.

Street (1984) também procurou compreender, no mesmo sentido, que todas as Práticas de Letramento são consequências da cultura e das estruturas de poder da sociedade. Estando os sujeitos imersos em determinados contextos, o autor explicita que tais práticas se modificam e se transformam segundo as especificidades de cada situação. Por esse motivo, observamos, então, que determinadas práticas podem ser mais valorizadas que outras, uma vez

6 Torna-se importante destacar que o termo tecnologia, adotado pelos autores, não tem ligação com a tecnologia enquanto meio digital, mas inclui uma variedade de ferramentas técnicas.

7 “Literacy is as a set of socially organized practices which make use of a symbol system and a technology for the production and dissemination”.

8 Empregamos a palavra ‘Discurso’ com a inicial maiúscula em consonância com a forma utilizada pelo autor.

que os padrões estabelecidos para a caracterização das mesmas podem variar conforme os objetivos de cada grupo social.

A possibilidade de aplicação desse conceito de Prática de Letramento no campo literário nos parece muito fértil. Se pensarmos então que Práticas de Letramento Literário são os conjuntos de práticas, coordenados segundo regras estabelecidas por determinados grupos sociais, podemos, então, verificar como são os modos de inserção do discurso literário em grupos sociais específicos, dentre eles, no meio escolar e no meio digital. Verificar as coordenadas, o que também Kleiman (2004) denomina de Orientações de Letramento, faz com que possamos perceber, portanto, como são ou quais as estratégias de uso da Literatura por determinados grupos sociais.

Fazendo uma relação com a questão do ensino de literatura, o que se pode constatar geralmente é a presença da leitura literária da escola, e não leitura literária na escola. A escola assume a posição de reguladora de um discurso de leitura literária, interferindo na apropriação de várias linguagens, coordenando e orientando determinadas práticas de leitura. Embora devesse ser um ambiente que propusesse a construção de um conhecimento acerca da literatura, a escola limita a leitura literária a um mecanismo didático-metodológico que abarca apenas alguns aspectos recorrentes.

Nesse sentido, Cosson (2006) remete ao fato de que a literatura apenas cumprirá seu papel humanizador quando esta não for mais relacionada e distorcida pela escolarização. Para o autor, tal prática escolar de leitura literária fica no nível da decodificação, ou seja, os materiais didáticos apenas apresentam fragmentos de textos literários que são sucedidos de simples atividades de interpretação e, às vezes, de produção textual ou, de outro modo, tem a literatura relegada à história da literatura brasileira, exigindo-se a memorização

de datas, características de estilo. Esse processo, segundo o pesquisado, está levando à falência do ensino de literatura, uma vez que há cada vez menos leitura de textos literários nas escolas.

Ao refletirmos sobre o posicionamento do autor, podemos perceber a necessidade de se analisar as práticas de Letramento Literário no âmbito escolar. Porém, não podemos deixar de destacar que tais práticas, apontam para a rarefação do discurso (FOUCAULT, 2009) e são, de certa forma, reguladas ou controladas por uma instituição, a qual tem o dever de ensinar determinadas regras ou procedimentos, que são necessários para que haja a inserção dos indivíduos em uma determinada comunidade de prática. Nesse sentido, o que se deve evidenciar são os modos de apropriação de práticas de Letramento Literário, uma vez que as relações existentes entre o ensino e a literatura passam pelas relações de poder, portanto, seguem padrões institucionalizados.

De fato, estabelecer uma concepção única do termo literatura se torna uma tarefa complexa, já que, em cada época da humanidade, o significado e o conceito sobre literatura se transformam. É por esse viés, então, 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 sistema simbólico, obedecendo a cada objetivo específico nesse processo.

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 escritas diferentes, determinadas por aspectos sociais e culturais também diferentes. Nesse mesmo sentido, se pensarmos que tanto a produção literária quanto a leitura literária está sujeita a determinadas regras sociais e que são concebidas segundo um poder instituído, podemos discutir que o ensino de

literatura deve abarcar tais aspectos, evidenciando as formas e os modos de um fazer literário, inseridos em um determinado meio.

Para que possamos, então, verificar como ocorrem os modos de apropriação do literário no ensino, nos propomos a analisar materiais didáticos de ensino médio, uma vez que pensamos serem estes os responsáveis pela formação de indivíduos para o meio acadêmico, e um sítio eletrônico, pois acreditamos ser possível verificar modos igualmente parecidos de apropriação da literatura recorrentes no ensino.

Torna-se relevante destacar que os materiais didáticos foram selecionados pelos professores da rede estadual do município de Umuarama-Paraná. Os livros fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático, que tem o objetivo subsidiar o trabalho pedagógico da educação básica. O processo de escolha, no entanto, se dá por dois meios: primeiramente, os livros didáticos são selecionados por uma equipe do MEC – Ministério da Educação – e inseridos no Guia de Livros Didáticos. Este é enviado para as escolas da rede pública para que sejam escolhidos por profissionais de cada área, a fim de possam fazer análises e selecionar o material que mais condiz com projeto político pedagógico da instituição de ensino.

O programa é executado em ciclos trienais e é distribuído para todos os alunos da rede básica de ensino (séries iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio). É interessante salientar que os livros adquiridos pelas escolas e utilizados pelos alunos nas séries correspondentes devem ser devolvidos no fim de cada ano letivo, pois serão utilizados por outros estudantes em anos posteriores, com exceção, apenas, dos livros considerados consumíveis – materiais de língua estrangeira moderna. A justificativa para essa categoria se dá pelo fato de os alunos necessitarem realizar atividades de escrita no próprio material.

Em alguns casos, ele também atende escolas de educação especial, distribuindo livros em Braile das disciplinas de língua portuguesa, matemática, história, geografia, além de dicionários nessa modalidade.

Nesse sentido, os livros que serão utilizados nesta pesquisa foram selecionados para o triênio 2012, 2013 e 2014 pelas escolas estaduais do município de Umuarama/PR. Os materiais didáticos são:

- Português Linguagens: volume 1, de William Roberto Cereja e Theresa Cochar Magalhães, publicado pela editora Saraiva;

- Língua Portuguesa: linguagem e interação, de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, editora Ática;

- Linguagem em Movimento, de Izeti Fragata Torralvo e Carlos Alberto Cortez Minchillo, editora FTD.

De forma geral, os três materiais analisados se propõem a desenvolver um trabalho em três linhas principais: 1) compromete-se a alargar os horizontes sobre literatura, apresentando os mais variados contextos socioculturais; 2) pretendendo estudar a gramática a partir de letras de músicas, trechos de romances, contos charges, reportagens e outros gêneros; 3) abrangendo a produção textual de modo que o aluno possa experimentar os recursos de linguagem que tornam a comunicação escrita e oral mais eficiente.

Práticas de ensino de literatura

No contexto escolar, cabe ao livro didático preparar e introduzir alguns fundamentos, conceitos e técnicas importantes que dizem respeito ao campo literário, ou seja, é pelo manual de estudos que os sujeitos inseridos no sistema escolar terão o contato com os principais conhecimentos sobre literatura. Assim, podemos

considerar, segundo Dionísio (2000), o livro didático como um depositário, com o qual o aluno terá sua iniciação com valores e técnicas valorizadas por uma sociedade. Mais especificamente, no caso do ensino da literatura, o livro didático é, segundo Fidelis (2008, p. 43), “[...] um depositário de um repertório cultural, de uma tradição e de um cânone representativo desse repertório e dessa tradição”.

Sobre isso, podemos dizer que esse repertório cultural que a autora evidencia é selecionado segundo algumas exigências, as quais passam por um crivo estético e crítico. Se é um repertório cultural, trata-se de um modelo ou padrão que se segue e não o único existente. Conforme sugere a autora, o repertório literário encontrado no livro didático insere-se em uma tradição, a qual, segundo os próprios mecanismos de análise, faz com que determinados livros sejam ou não entendidos como um bem cultural.

No livro didático de Língua Portuguesa⁹, os estudos sobre a literatura podem aparecer de duas formas: a) como um conjunto de textos, tentando promover o gosto pela leitura, com exercícios de interpretação, inserindo conceitos básicos de narrativas e poesias (narrador, personagem, tempo, espaço, rimas, versos e estrofes etc); ou b) de modo mais sistematizado, preparando os alunos para concursos vestibulares; portanto, vistos com maior frequência em manuais do ensino médio, apresentando a história da literatura, os períodos literários, os estilos de época, os escritores e excertos de textos.

Sobre esse estilo de ensino de literatura, Campos (1999, p. 27), afirma:

O livro didático apresentava, em geral, uma visão cronológica de toda a história da literatura brasileira e de suas relações com a

portuguesa. Era um conteúdo que abrangia mais de cinco séculos de informações sobre períodos literários, autores e obras, o que indicava a prioridade concedida pelo livro didático aos conteúdos dos vestibulares. Devido a essa visão pragmática, o fenômeno literário se distanciava cada vez mais do leitor.

No entanto, torna-se necessário refletir que o livro didático, ainda que receba as críticas pelo reducionismo, continua sendo utilizado por boa parte dos estudantes e professores de escolas públicas. No mesmo sentido, o material é o responsável por realizar a passagem de um discurso erudito e científico, para um discurso didático, já que os modos de apropriação de cada um deles são distintos.

Assim:

Em certa medida, a legitimidade conferida a este tipo de manual é autofágica, pois, ao imbuir-se do papel de introdutor de saberes no ambiente escolar, o livro didático assume uma voz especializada e científica e, simultaneamente, promove a escolarização e didatização desses mesmos saberes. Por isso a comunidade escolar lhe reconhece o poder, inclusive, de dizer o que é adequado ou não. (FIDELIS, 2008, p. 49)

Nesse sentido, se é dado ao livro didático o modelo de saberes e conhecimentos legítimos de uma sociedade, ele também veicula uma forma de se apropriar do texto literário, o qual segue determinados padrões e regras para se inscrever nessa categoria. Por ser um material multifacetado, isto é, que agrega tanto discursos científicos, didáticos e cotidianos, o livro didático, segundo Martins (2004, p.26), é mais que um suporte de textos, é “uma construção discursiva própria do ambiente escolar, em interação com outros discursos”. Por esse motivo, entendemos que o livro didático é um importante meio de

⁹ Em geral, os livros didáticos de Língua Portuguesa são mais utilizados que os livros didáticos específicos de literatura. É importante lembrar que esses materiais englobam, além dos conteúdos da língua materna, o ensino de literatura e de produção de texto.

se investigar modelos de Letramento Literário, já que ele está ligado às esferas de produção e de circulação de discursos, sendo possível ser inserido em um determinado momento histórico, o qual conjuga a abordagem de temas, formas e sentidos específicos.

Para iniciarmos, então, as análises dos materiais didáticos, torna-se importante ressaltar que não pretendemos, neste trabalho, traçar características negativas ou positivas acerca do corpus levantado. O que nos interessa é verificar os modelos de apropriação do discurso literário no meio escolar, a fim de que possamos perceber como se estabelecem determinados padrões que legitimam e difundem a literatura em nossa sociedade.

Para que se possa realizar esta parte, seguiremos um percurso que, a nosso ver, pode elucidar certas características particulares de cada um dos materiais analisados. Verificaremos algumas categorias, que podem contribuir para a observação das práticas de Letramento Literário, quais sejam: 1) inserção de um discurso crítico-historiográfico; 2) escolas, autores e obras literárias e 3) forma de apresentação de exercícios¹¹.

Para exemplificar o primeiro tópico das categorias a serem analisadas (inserção do discurso crítico-historiográfico), o sumário do livro didático Português Linguagens: volume 1, o material é formado por cinco partes distintas: Introdução, Unidade 1 – Linguagem e Literatura, Unidade 2 – As origens da Literatura Brasileira, Unidade 3 – Barroco: arte da indisciplina e Unidade 4 – História Social do Arcadismo. Torna-se necessário destacar que cada uma das unidades previstas apresenta subdivisões, as quais discutem as três vertentes do ensino de Língua Portuguesa previstas pelo currículo escolar. Assim, cada unidade é dividida em capítulos, os quais propõem

o estudo de Literatura, de Produção de Texto e de Língua Portuguesa.

Na parte introdutória denominada “Leitura-Prazer”, o material traz uma série de trechos textuais de personalidades distintas – artistas, escritores, revistas conceituadas, dramaturgos e outros – numa tentativa de incentivar a leitura. Os trechos estão divididos em pequenas caixas com relatos de José Renato Nalini, Heloisa Seixas, Gilberto Dimenstein, Marcelo Tas, Mario Sabino e Ítalo Mariconi, extraídos do site da Livraria Cultura. A inserção desses sujeitos que pertencem a universos profissionais distintos (escritores, apresentadores) destaca uma preocupação em evidenciar os variados papéis da literatura em uma sociedade. Por outro lado, é interessante observar que os trechos não apresentam depoimentos de alunos ou de professores, ou seja, o material sugere uma imagem social de Literatura: a presença de personalidades faz com que essa imagem transmita uma ideia de Literatura como uma forma de ascensão social.

Os autores do material também não expõem os critérios que serão adotados para o estudo dos conteúdos. No capítulo 1 (A literatura portuguesa: da Idade Média ao Classicismo), da unidade 2, consta apenas uma explicação rápida do porquê iniciar o percurso literário a partir da Literatura Portuguesa. Por essa razão, segundo Cereja e Magalhães (2010, p. 94), “antes de estudar as obras e autores nacionais, convém conhecer, de forma panorâmica, os momentos mais significativos da literatura portuguesa até o século XVI que servirão de referência aos escritores brasileiros”.

Podemos notar, de uma forma geral, que os livros didáticos destinados ao público do ensino médio adotam esse procedimento com uma regra, seja para compreender a importância da literatura portuguesa como originária da brasileira ou para

11 Ainda que exemplifiquemos as categorias em materiais didáticos diferentes, não quer dizer que todas elas não sejam recorrentes em todos os volumes analisados.

demonstrar uma possível negação do modelo europeu. A presença de um princípio, de um “embrião” da literatura de língua portuguesa, assim como verificou Fidelis (2008), torna-se parte de um processo de constituição de um fazer literário nacional.

Inferimos, então, que os autores poderão utilizar o critério da nacionalidade como fator determinante na escolha dos textos e dos escritores selecionados. Nesse aspecto, parece haver um “jogo”, intercalando a literatura portuguesa e a literatura brasileira.

A composição do presente material é organizada por uma abordagem historiográfica dos estudos literários, como demonstramos na Tabela 1 a seguir:

Unidade	Capítulo	Título
2	1	“A Literatura portuguesa: da Idade Média ao Classicismo”
2	6	“O Quinhentismo do Brasil”
2	8	“Diálogos”
3	1	“A linguagem do Barroco”
3	4	“O Barroco em Portugal”
3	7	“O Barroco no Brasil”
3	10	“Diálogos”
4	1	“A linguagem do Arcadismo”
4	4	“O Arcadismo em Portugal”
4	7	“O Arcadismo no Brasil”
4	8	“Diálogos”

Tabela. Unidades, capítulos e títulos dos temas relacionados ao ensino de Literatura.

A leitura desta tabela torna explícito é a necessidade de se estudar, primeiramente, aspectos da Literatura Portuguesa (“O Barroco em Portugal” e “O Arcadismo em Portugal”) para, depois, dar início aos estudos da literatura brasileira (“O Barroco no Brasil” e “O Arcadismo no Brasil”). Tal estratégia pode servir para ressaltar a presença da metrópole e sua influência sobre a produção literária na colônia. Podemos notar que

esse “jogo”, entre idas e vindas de uma legitimação literária a partir da Literatura Portuguesa, mostra a forma como uma determinada Prática de Letramento Literário começa a ser instituída no panorama do ensino de Literatura.

Nesse sentido, se voltarmos à concepção de Discurso proposta por Gee (1996), constataremos a presença de um elemento ou de uma estratégia de coordenação do discurso literário. Assim, para que se possa assumir um posicionamento sobre Literatura no ensino, na concepção dos autores do material didático em análise, é preciso antes conhecer as práticas que deram origem à produção de Literatura no Brasil.

O que chama a atenção nesse aspecto é a introdução de um discurso crítico especializado quando os autores explicam o processo de colonização do Brasil. Tal processo, primeiramente, é realizada a partir de uma divisão no subtópico do capítulo 6 “A produção literária no Brasil-Colônia”, o qual torna clara a adoção de uma concepção de leitura pautada na crítica especializada, segmentando os estudos da literatura em Era Colonial e Era Nacional, feita por Veríssimo (1954). Além disso, em outros momentos, os autores deixam evidentes as influências do discurso acadêmico:

É preciso lembrar que, durante a o período colonial, ainda não eram solidas as condições essenciais para o florescimento da literatura, tais como existência de um público leitor ativo e influente, grupos de escritores atuantes, vida cultural rica a abundante, sentimento de nacionalidade, liberdade de expressão, imprensa e gráfica. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 147)

Por essas razões, alguns historiadores da literatura preferem chamar a literatura aqui produzida até o final do século XVII de *manifestações literárias* ou *ecos da literatura no Brasil colonial*. Segundo esse ponto de vista, somente no século XVIII, com a fundação de cidades e o

estabelecimento de centros comerciais ligados à extração de ouro, em Minas Gerais, é que se teriam criado algumas das condições necessárias para a formação de uma literatura mais amadurecida, tais como grupos de escritores e público leitor. Isso não impediu, entretanto, que na Bahia do século XVII surgisse uma das principais expressões de nossa literatura: Gregório de Matos. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 147)

Fica evidente, também, assim como exposto acima, o pensamento crítico de Antonio Candido e de Alfredo Bosi. A presença da voz da crítica literária aparece de forma a confirmar a necessidade de um discurso autorizado para se pensar a Literatura. Ao mesmo tempo, como poderemos perceber nos trechos seguintes, a discussão a respeito da formação da literatura é reproduzida nos materiais didáticos.

Para compreender em que sentido é tomada a palavra formação, e porque se qualificam de decisivos os momentos estudados, convém principiar distinguindo manifestações literárias, de literatura propriamente dita, considerada aqui um sistema de obras ligadas por denominadores comuns, que permitem reconhecer as notas dominantes numa fase. Estes denominadores são, além das características internas, (língua, temas, imagens), certos elementos de natureza social e psíquica, embora literariamente organizados, que se manifestam historicamente e fazem da literatura aspecto orgânico da civilização. Entre eles se distinguem: a existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes do seu papel; um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor, (de modo geral, uma linguagem, traduzida em estilos), que liga uns aos outros. O conjunto dos três elementos dá lugar a um tipo de comunicação inter-humana, a literatura, que aparece sob este ângulo como

sistema simbólico, por meio do qual as veleidades mais profundas do indivíduo se transformam em elementos de contacto entre os homens, e de interpretação das diferentes esferas da realidade. (CANDIDO, 1997, p. 23)

No entanto, a pré-história das nossas letras interessa como reflexo da visão do mundo e da linguagem que nos legaram os primeiros observadores do país. É graças a essas tomadas diretas da paisagem, do índio e dos grupos sociais nascentes, que captamos as condições primitivas de uma cultura que só mais tarde poderia contar com o fenômeno da palavra-arte.

E não é só como testemunho do tempo que valem tais documentos: também como sugestões temáticas e formais. Em mais de um momento a inteligência brasileira, reagindo contra certos processos agudos de europeização, procurou nas raízes da terra e do nativo imagens para se afirmar em face do estrangeiro: então, os cronistas voltaram a ser lidos, e até glosados, tanto por um Alencar romântico e saudosista como por um Mário ou um Oswald de Andrade modernistas. Daí o interesse obliquamente estético da 'literatura' de informação. (BOSI, 1994, p. 11)

Além disso, no capítulo referente à Literatura de Informação, Cereja e Magalhães (2010) afirmam, por um viés da crítica literária, não poder compreender os textos da época do descobrimento como manifestações artísticas. Isso é ratificado no capítulo destinado à produção literária barroca, discutindo que a produção literária brasileira ainda está ancorada em princípios da literatura portuguesa:

Os colonos portugueses que vinham para cá estavam interessados na exploração da cana-de-açúcar e no enriquecimento rápido. Poucos entre eles sabiam ler e escrever. Entretanto, aos poucos foi surgindo na colônia um grupo de pessoas cuja formação intelectual acontecia em Portugal – geralmente advogados, religiosos ou homens das letras, na maioria filhos de comerciantes ricos ou de fidalgos instalados no Brasil. Essa

elite foi responsável pelo nascimento de uma literatura brasileira, inicialmente frágil, presa a modelos lusitanos e sem público consumidor ativo e influente. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 227)

Na parte voltada ao estudo do “Arcadismo no Brasil”, essa problemática reaparece, tornando evidente o teor periodológico do estudo da Literatura e a de tentativa de formar um cenário literário predominantemente nacional. Esse caráter fica evidentemente marcado na proposta feita pelos autores do livro no início do capítulo 1, da unidade 2.

O crescimento dessas cidades favorecia tanto a divulgação de ideias políticas quanto o florescimento da literatura. Os jovens brasileiros das camadas privilegiadas da sociedade costumavam ser mandados a Coimbra para estudar, uma vez que na colônia não havia cursos superiores. (CEREJA e MAGALHÃES, 2010, p. 304)

Os escritores brasileiros do século XVIII comportavam-se em relação ao Arcadismo importado de Portugal de modo peculiar. Por um lado, procuravam obedecer aos princípios estabelecidos pelas academias literárias portuguesas ou se inspiravam em certos escritores clássicos consagrados, como Camões, Petrarca e Horácio, ao mesmo tempo que, visando elevar a literatura na colônia ao nível das literaturas europeias e conferir a ela maior universalidade, tentavam eliminar vestígios pessoais ou locais (CEREJA e MAGALHÃES, 2010, p. 305)

Ainda que não esteja indicado diretamente, podemos perceber nos trechos supracitados, uma clara referência ao discurso crítico literário acadêmico e, ao mesmo tempo, uma tentativa de formação de um discurso crítico escolar, o qual se apropria da fala autorizada/especializada para fomentar uma visão do que seja Literatura. Assim, a discussão não recai na leitura do texto em si, mas em uma prática que reforça o pensamento acadêmico e, acima de tudo, na formação de um

parâmetro para que se possa pensar a Literatura, pautado em informações e em aspectos mais teóricos. Podemos inferir que, para que se possa legitimar ou adentrar nos espaços destinados apenas aos eleitos, é necessário, portanto, sobrepor os discursos (acadêmico e escolar), na tentativa de criação de falsa autonomia escolar.

Todos esses aspectos observados demonstram que, sobretudo no meio educacional, é comum uma espécie de linearidade discursiva, isto é, um alinhamento das falas, a instauração de uma regularidade, que irá percorrer todo o cenário de educação: desde as séries iniciais até a graduação.

A segunda categoria (escolas, autores e obras literárias) será exemplificada a partir do livro *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação*, Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior.

No capítulo 1, “Literatura: teoria e história”, Faraco, Moura e Júnior (2010) dividem este tópico em partes: 1) Como e por que surgiu o romance?; 2) Romantismo e romantismo; 3) O romance e o Romantismo e 4) A literatura no Romantismo no Brasil – prosa. Nessa organização, evidenciamos uma preocupação dos autores em traçar um percurso histórico, inicialmente, para se que se faça leitura dos textos que representam esse período específico e para que se ressaltem, em seguida, as características desse movimento literário.

Os textos a seguir foram escolhidos com o objetivo de propor a leitura de trechos de romances fundamentais na história do Romantismo brasileiro, assim como fornecer uma noção de algumas características desse estilo, tal como se manifestaram no Brasil. (p.26)

Em seguida, os autores apresentam segmentos de cinco textos: “A Moreninha”, de Joaquim Manuel de Macedo, “Senhora” e “Tracema”, de José de Alencar, “Inocência”, de Visconde do Taunay e “Memórias de um

Sargento de Milícias”, de Manuel Antônio de Almeida. O estudo das obras citadas é antecedido pela apresentação de suas sinopses bem como de aspectos ligados aos personagens e à temática.

A Moreninha, obra publicada em 1844, traz uma história de amor que passa no Rio de Janeiro, na época do Império, envolvendo três estudantes, uma bela jovem e uma aposta. Os estudantes são Fabrício, Augusto e Leopoldo. Carolina é a Moreninha do título, irmã de Felipe. A aposta: Augusto, inconstante no amor, compromete-se com amigos a escrever um romance, caso permaneça apaixonado pela mesma mulher por mais de que quinze dias. (FARACO; MOURA e JÚNIOR, 2010, p. 26)

Vamos ler um trecho de um dos mais conhecidos romances brasileiros do final do século XIX. Publicado em 1890, O Cortiço narra a história de João Romão, comerciante português responsável pela construção e pela manutenção do cortiço. Contrastando com o conjunto de casas paupérrimas, ergue-se, do outro lado, o sobrado de Miranda, homem de posses. O contraste entre as duas realidades é um dos temas da obra. Mas o interesse fundamental de Azevedo está na vida dos habitantes do cortiço. (FARACO; MOURA e JÚNIOR, 2010, p. 123)

Ao iniciar os estudos das obras pela apresentação de informações básicas no decorrer de todos os capítulos destinados ao estudo da literatura, os autores não só direcionam o processo de leitura, mas também deixa explícito o emprego de uma estratégia recorrente na escrita do material.

Além disso, também existe uma preocupação constante em determinar cronologicamente o estudo da literatura, posto que inserem datas e obras que dão início a cada movimento literário em estudo:

Memórias Póstumas de Brás Cubas, publicado em 1881, é o romance que, com O Mulato, de Aluísio Azevedo, inaugura o Realismo/

Naturalismo do Brasil. Considera a obra-prima de Machado, trata-se de uma autobiografia (memórias) da personagem Brás Cubas, narrada após sua morte (póstumas). Logo, a perspectiva do narrador é a de alguém que já morreu e que utiliza 160 capítulos curtos para contar fatos quotidianos, sobre os quais faz considerações filosóficas para analisar o comportamento humano. Merecem destaque na vida de Brás o seu amor por Marcela, a amizade com o filósofo Quincas Borba, suas aparições políticas e o romance adúltero com Virgília, mulher de seu amigo Lobo Neves. (FARACO; MOURA; JÚNIOR, 2010, p. 147, grifo do autor).

Os textos 2 e 3 são extratos de Os Sertões, obra de Euclides da Cunha que iniciou o Pré-Modernismo no Brasil. Leia-os atentamente. Observe que há uma proximidade na linguagem entre esses textos e o de vulgarização científica que lemos neste capítulo e no anterior. Note também a preocupação de denúncia da situação social por parte do enunciador. (FARACO; MOURA; JÚNIOR, 2010, p. 253, grifo do autor).

Nas duas passagens exemplificadas, evidenciamos, em primeiro lugar, uma abordagem de ensino pautada na história literária. Em segundo lugar, essa orientação textual dos conteúdos valoriza um vocabulário técnico-crítico que, muitas vezes, pode promover confusão entre leitura e identificação da estrutura do texto, de forma que

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).

A terceira categoria (forma de apresentação de exercícios) será exemplificado

com o livro *Linguagem em Movimento Volume 3*, Izeti Fragata Torralvo e Carlos Alberto Cortez Minchilo.

Com relação aos exercícios que compõem o material, há também uma preocupação em destacar algumas características de um movimento literário específico. De forma geral, as atividades seguem padrões específicos tendem ter a mesma estrutura dos exercícios dos volumes 1 e 2.

1) O texto apresenta dois espaços bastante definidos e diferentes: as ruas por onde Eugênio transita e a fábrica, onde trabalha. Caracterize cada um desses espaços.

2) Desde o início do texto, apresentam-se indícios de que algo terrível está para acontecer. Identifique dois desses indícios.

3) Explique por que Eugênio não se sente confortável na presença dos empregados.

4) Por que se pode afirmar que o comportamento do gerente, após o incidente na fábrica, revela a perversidade da lógica capitalista?

5) Como é caracterizado Cintra, o proprietário da fábrica?

6) Por que se pode afirmar que o trecho transcrito de *Olhai os Lírios do campo* revela um dos propósitos fundamentais da prosa dos anos 1930? (TORRALVO; MINCHILLO, 2010, p. 172, grifo dos autores)

Considerações finais

O que se observa, portanto, nas análises dos materiais, é a utilização de determinados recursos ou procedimentos que compõem uma forma de *Prática de Letramento Literário do meio escolar* e, como consequência, um modo particular de se conceber a Literatura. Entendida como fato social destacamos que as práticas utilizadas pela escola para a educação literária são apenas uma das possibilidades de acesso ao texto literário.

Posto isso, percebemos algumas regularidades: estudo focado na periodização literária, lista de exercícios voltados para a decodificação ou para fins de concursos vestibulares e forte influência do discurso acadêmico literário. O que chama a atenção, neste caso, são as funções ocupadas pelos sujeitos que utilizam esses materiais. Percebeu-se uma verticalidade das forças existentes nesse processo de ensino, isto é, os alunos e professores estão sujeitos a uma prática específica de prática de letramento literário. Segundo a análise dos materiais, cabe ao aluno e ao professor adotar as regularidades e categorias abordadas pelos manuais, sem que haja a reflexão sobre a prática.

Ressaltamos que, por ser prática, o *Letramento Literário* permite que observemos como são selecionados, organizados e distribuídos certos procedimentos. Ressalto, portanto, enquanto professor de literatura, a necessidade de se pensar as práticas literárias que ocorrem fora do ambiente escolar, como uma possibilidade de reflexão sobre o literário.

Referências bibliográficas

BOSI, A. *História concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994.

CAMPOS, M. I. B. *Ensinar o prazer de ler*. São Paulo: Olho d'água. 1999

CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira*. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Itatiaia. 1997.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português linguagens: volume 1*. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010.

COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. de; JÚNIOR, J. H. M. Língua portuguesa: linguagem e interação. São Paulo: Ática, 2010.

FIDELIS, A. C. Do cânone literário às provas do vestibular: canonização e escolarização da literatura. Tese de Doutorado. Unicamp, 2008.

FOUCAULT, M. A Ordem do Discurso. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GEE, J. P. Social Linguistics and Literacies: ideology in discourses. 2ª. Ed. Falmer: London, 1996.

KLEIMAN, A. B. Os significados do letramento. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. New Literacies. New York: Open University Press, 2011.

LEAHY-DIOS, C. Educação Literária como metáfora social: desvios e rumos. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARTINS, I. Analisando livros didáticos na perspectiva do estudo do discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. Pro-posições, vol.17, no.1, jan/abril, 2006.

SCRIBNER, S; COLE, M. The Psychology of literacy. Cambrege: Harvard University Press, 1981.

STREET, B. V. Literacy in theory and practice. Cambridge University, 1984.

TORRALVO, I. F.; MINCHILLO, C. A. C. Linguagem em movimento. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010.

VENTURELLI. P. C. A literatura na escola. Revista Letras, Curitiba n. 39, p. 259-269, 1990.

_____. A leitura do literário como prática política. Revista Letras, Curitiba, v. 57, p. 149-172, 2002.

WENGER, E. Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade. Barcelona: Paidós, 2001.

Artigo enviado em: 02/03/2015

Aceite em: 26/05/2015