

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

JULIANA CARLI MOREIRA DE ANDRADE

O LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA COMUNIDADE RURAL DO
PONTAL DO PARANAPANEMA

Maringá, 2008

JULIANA CARLI MOREIRA DE ANDRADE

O LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA COMUNIDADE RURAL DO
PONTAL DO PARANAPANEMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado) Área de Concentração: Estudos Literários, Linha de Pesquisa: Literatura e Formação do Leitor, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Mirian Hisae Yaegashi Zappone.

Maringá, 2008.

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

A5531 Andrade, Juliana Carli Moreira de
O letramento literário em uma comunidade rural do Pontal do Paranapanema / Juliana Carli Moreira de Andrade. -- Maringá : [s.n.], 2009.
135 f.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Mirian Hisae Yeagashi Zappone
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2008.

1. Letramento literário. 2. Leitura. 3. Letramento. 4. Letramento - Comunidade rural. I. Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras. II. Título.

CDD 21.ed. 418.4

FOLHA DE APROVAÇÃO

Profa. Dra. Mirian Hisae Yaegashi Zappone (UEM – PLE)
Presidente da Banca – Orientadora

Profa. Dra. Márcia Cabral Silva (UERJ)
Professora convidada – membro da banca examinadora.

Prof. Dr. Renilson José Menegassi (PLE – UEM)
Professor – membro da banca examinadora.

Maringá, 10 / 03 / 2009

DEDICATÓRIA

A Deus,
pois *“Sem mim nada podeis fazer”*.
(João, 15:5b)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Vandete e Andrade, pelo amor, pela confiança, pela dedicação e por doarem tudo de si.

Ao meu irmão Luciano, por ser um exemplo de busca pelo saber.

Aos meus amigos, por me incentivarem e apoiarem.

À professora Mirian, por acreditar que eu era capaz e pelas valiosas orientações.

Aos meus queridos alunos, por todo amor, respeito e colaboração.

Aos meus colegas de trabalho, da escola pesquisada, pelo apoio e colaboração.

Aos Professores Renilson José Menegassi e Márcia Cabral Silva, pelas valiosas sugestões.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, por todo empenho e dedicação com os quais realizam suas tarefas docentes e por tudo o que me ensinaram.

Aos funcionários do Departamento de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, por toda a competência e compreensão com as quais sempre me atenderam.

“O mais difícil, mesmo, é a arte de desler”.

Mario Quintana

RESUMO

A presente pesquisa teve por finalidade levantar e compreender as práticas e as orientações de letramento literário de estudantes de uma comunidade rural tanto no âmbito escolar quanto fora desse. Para tanto, discutimos os conceitos de letramento, literatura e letramento literário, visando compreender os aspectos da literatura e da lingüística que permeiam a construção do conceito de letramento literário. Os principais autores, nos quais se baseia a fundamentação teórica do trabalho, foram: Escarpit (1969,1974), Kleiman (1995) e Street (2003,2006). Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação participante, auxiliada pela filmagem, a entrevista, o questionário e a análise documental. A utilização desses instrumentos teve como premissa os preceitos da abordagem qualitativa, ou seja, os dados foram coletados a partir do contato direto da pesquisadora com a comunidade pesquisada e com os sujeitos da pesquisa. A ênfase no trabalho qualitativo permitiu verificar como os sujeitos desenvolvem suas ações, como um determinado problema é por eles discursivizado, quais são os procedimentos adotados para a resolução de tal problema e como esse fato lhes permite observar o lugar que ocupam em um determinado espaço social. O trabalho de campo foi realizado em uma comunidade rural localizada no Pontal do Paranapanema, extremo Oeste do estado de São Paulo. Por meio desse estudo, foram levantadas as práticas de letramento literário escolares e as orientações de letramento literário dos sujeitos pesquisados, alunos de todas as séries do Ensino Fundamental – Ciclo II. Com relação às práticas de letramento escolares, concluiu-se que podem ser alinhadas ao Modelo Autônomo de Letramento, uma vez que os sentidos propostos na leitura dos textos não são construídos a partir de sua análise, mas são reveseados, por parte dos escolares, a partir do que afirma a crítica, o livro e a professora. As orientações de letramento são, em sua grande maioria, modeladas pela escola, que é praticamente a única agenciadora de leitura da comunidade. Assim, buscaram-se traçar apontamentos que convergissem para a construção de alguns pressupostos para uma didática do ensino da literatura em comunidades com as mesmas características daquela investigada.

Palavras-chave: Leitura; Letramento; Letramento literário; Escola.

ABSTRACT

Current research surveys and investigates practices and supervision of students' literary literacy of a rural community within the school and out of school contexts. The terms literacy, literature and literary literacy were discussed to understand aspects of literature and linguistics that pervade the construction of literary literacy. Escarpit (1969, 1974), Kleiman (1995) and Street (2003, 2006) were the main authors that foregrounded the theoretical basis of current research. Video-based participating observation, interviews, questionnaires and document analysis were employed for data collecting. The use of the above-mentioned tools was based on the qualitative approach; or rather, data were collected personally by the interviewer from the researched community and the researched subjects. Emphasis on the qualitative approach verified the manner subjects undertake their activities, a certain issue is discoursed, adopted procedures used for the solution of the issue and the way the issue makes them aware of their place within a determined social space. Field work was undertaken in a rural community in Pontal do Paranapanema, at the most western tip of the state of São Paulo, Brazil. Current analysis surveyed the practices of school literary literacy and researched subjects' literary literacy supervision. Subjects were students of the upper Primary School. Results show that school literacy practices reach the Literacy Autonomous Model since meanings proposed in text reading are not built through analysis but are relayed by the school children according to the tenets of criticism, the textbook and the teacher. Literacy supervisions are generally modeled by the school which is the sole agent of reading in the community. Notes that converge towards the construction of certain presuppositions for a didactics of literature teaching in similar communities are outlined.

Key words: reading; literacy; literary literacy; school.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| 1 O QUE É LETRAMENTO | 20 |
| 1.1 O CONCEITO DE LETRAMENTO..... | 20 |
| 1.2 MODELOS AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO..... | 24 |
| 1.3 EVENTOS DE LETRAMENTO, PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ORIENTAÇÕES DE LETRAMENTO..... | 26 |
| 1.4 ORALIDADE E ESCRITA NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO..... | 28 |
| 2 LITERATURA COMO FATO SOCIAL | 34 |
| 2.1 ABORDAGEM ESSENCIALISTA DE LITERATURA..... | 34 |
| 2.2 LITERATURA COMO FATO SOCIAL..... | 43 |
| 2.2.1 Outra abordagem das relações autor, obra, público | 50 |
| 3 LETRAMENTO LITERÁRIO | 54 |
| 3.1 A EXPRESSÃO E SEU EMPREGO..... | 54 |
| 3.2 TECENDO CONCEITOS DE LETRAMENTO LITERÁRIO..... | 56 |
| 3.3 EVENTOS, PRÁTICAS E ORIENTAÇÕES DE LETRAMENTO LITERÁRIO..... | 62 |
| 4 METODOLOGIA: INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA | 66 |
| 4.1 EPISTEMOLOGIA DA PESQUISA | 66 |
| 4.2 DESCRIÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO..... | 70 |
| 5 O LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA COMUNIDADE RURAL DO PONTAL DO PARANAPANEMA | 77 |
| 5.1 A COMUNIDADE E A ESCOLA | 77 |
| 5.2 AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO ESCOLARES..... | 86 |
| 5.2.1 Análise das práticas de letramento literário escolares | 98 |
| 5.3 ORIENTAÇÕES DE LETRAMENTO LITERÁRIO..... | 102 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 117 |
| REFERÊNCIAS | 121 |
| ANEXO | 126 |

INTRODUÇÃO

Neste primeiro tópico desta dissertação, apresentamos as principais ações governamentais e privadas de incentivo à leitura no Brasil, desenvolvidas nos últimos anos, e seus resultados. Esses, por sinal, demonstram que a preocupação com o ensino da leitura e difusão da literatura vem tornando-se uma constante nos objetivos das instituições educacionais brasileiras. Apresentamos, também, o número de dissertações e teses que abordam o tema letramento em comunidades rurais e as instituições nas quais tais estudos foram desenvolvidos. Para tanto, fizemos um levantamento junto a sites de órgãos governamentais, jornais, revistas eletrônicas e banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em paralelo com a leitura de alguns textos teóricos que versam sobre o assunto. Por fim, apresentamos uma síntese dos aspectos trabalhados em cada um dos capítulos da presente dissertação.

A preocupação com a leitura tem favorecido a criação de vários programas oficiais em âmbito nacional, a saber: *Leia Brasil*, *PROLER*, *Literatura em Minha Casa*, *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*, *Toda Criança Aprendendo*. Cabe ressaltar que os 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, inclusive do texto literário, por parte da população.

O programa *Leia Brasil*, desenvolvido pela Petrobrás, atenta para o incentivo e a promoção da leitura como forma de combater o analfabetismo funcional. Já o *PROLER*¹, outro programa governamental, faz a articulação entre várias entidades para o incentivo à leitura, presta acesso a grupos e instituições de formação de leitores, agindo em parceria com prefeituras municipais e departamentos de cultura e educação, sendo eles públicos ou privados.

¹ PROLER – Programa Nacional de Incentivo à leitura, fundado em 1994 e vinculado à Fundação Biblioteca Nacional (FBN), órgão de responsabilidade do Ministério da Cultura.

Outro programa denominado *Literatura em minha casa* teve versões desenvolvidas nos anos de 2002, 2003 e 2004. Durante esse período, o Governo Federal distribuiu livros infanto-juvenis de literatura aos alunos da rede pública de ensino, tornando-se tema de pesquisas e debates, sendo interrompido devido aos questionamentos de sua eficiência e viabilidade.

Ao nos depararmos com tamanha quantidade de programas que buscam difundir a leitura literária, que como qualquer outra desenvolve a capacidade leitora do sujeito, podemos até mesmo pressupor que tais tentativas têm surtido bons efeitos. Entretanto, ao examinarmos os resultados obtidos pelos sistemas de avaliação do rendimento escolar no Brasil, constatamos que apesar de abundantes, esses programas têm alcançado pouco sucesso.

Relatórios do SAEB (2002/2005) (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) demonstram um quadro no qual um número cada vez maior de alunos vem apresentando defasagem significativa entre a série em que se encontram e os conhecimentos de língua portuguesa que dominam. Os dados desses relatórios apontam que os alunos no final da 8ª série do Ensino Fundamental apresentaram desempenho correspondente aos da 6ª série do mesmo ciclo, enquanto os alunos dessa série apresentaram desempenho correspondente aos da 4ª série do Ensino Fundamental – Ciclo I. 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, ou seja, 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, mais de 1.600.000 alunos possuem desempenho crítico, já que seriam capazes de ler apenas frases simples.

Os resultados fornecidos pelo ENEM² - Exame Nacional do Ensino Médio (Folha de São Paulo, 2003) - revelam um grande fracasso educacional nesse grau de ensino. Desse modo, os estudantes da rede pública obtiveram uma média de 37,52 pontos,

²O Exame Nacional do Ensino Médio é realizado anualmente em todo o país. Desde o ano de sua implantação, 1998, universidades e empresas aderem aos resultados como fator de aprovação em avaliações.

enquanto que os alunos da rede particular de ensino registraram uma média de 70,41 pontos. O rendimento dos alunos da rede pública foi 50% inferior ao rendimento dos alunos da rede privada.

A pesquisa INAF³ (2003) revelou, a partir de testes e questionários aplicados à população brasileira, que 8% dos brasileiros de idade entre 15 a 64 anos encontra-se em condição de analfabetismo absoluto. Menos da metade dos entrevistados (30%) apresentam um nível de habilidade de leitura e escrita muito inferior à média de países desenvolvidos. Os entrevistados que se enquadraram nesse grupo são capazes de localizar informações básicas ou simples em enunciados com uma frase como, por exemplo, um anúncio ou chamadas de capa de revista.

Constatamos, portanto, com base em pesquisas educacionais, um prolongamento das dificuldades escolares do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Apesar de serem insistentemente tratados e enfatizados pelo Estado, ou mesmo, pelos professores das áreas de Língua Portuguesa e Literatura, os conteúdos Leitura e conhecimento da língua materna têm sido pouco assimilados pelo alunado das instituições de ensino brasileiras, sobretudo públicas.

A importância atribuída ao desenvolvimento da capacidade leitora, inclusive com relação à leitura literária, ao domínio da língua materna e ao fracasso na difusão de tais habilidades nos levam à elaboração de um duplo questionamento. Por que tal domínio é tão importante e por que tentativas com relação à sua difusão têm, quase sempre, fracassado?

Em resposta a essas questões, podemos considerar que tanto as teorias que privilegiam as repercussões sociais da leitura quanto as que privilegiam as intelectuais, consideram essa atividade um instrumento essencial para a formação de cidadãos críticos, pois a literatura torna o indivíduo um ser criativo e sistematizador de informações. Ela permite ao sujeito a aquisição de informações

³ INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – está na terceira edição do projeto. No ano de 2001, o programa investigou as habilidades de leitura no Brasil. No ano seguinte, o programa deteve sua atenção para as habilidades matemáticas. Repete no ano de 2003 sua pesquisa sobre as práticas e habilidades de leitura.

que lhes serão úteis à aprendizagem de tantas outras atividades, contribuindo para o seu crescimento intelectual e social.

Os dados fornecidos pelas pesquisas oficiais indicam a urgência de soluções estruturais e metodológicas no sistema educacional brasileiro. Segundo Back (1987), além dos aspectos relacionados ao conteúdo, essas reformas devem envolver soluções pedagógicas que passam necessariamente por uma re-definição da concepção de leitura. Para o autor, o ato de leitura está além da simples decodificação de palavras, pois implica um processo mais amplo e complexo no qual estão envolvidas as leituras de mundo do indivíduo, ou seja, a realidade social desse indivíduo, suas crenças, sua condição econômica, sua escolaridade, seu posicionamento político, entre outros inumeráveis aspectos de ordem social e cultural.

Criar condições necessárias para que ocorra a produção de significados no processo de leitura é papel do professor, da escola e de outros agentes. Todos eles devem contribuir para a ativação dos conhecimentos prévios sobre a língua e sobre os componentes estruturais e discursivos de cada gênero textual apresentado aos leitores, porque os conhecimentos são adquiridos tanto dentro quanto fora da escola.

A situação apresentada agrava-se quando o texto literário entra em cena. Segundo Venturelli (2002), a leitura de literatura não é gosto, nem hábito, é uma prática e, como tal, está sujeita a variantes. Essas estão relacionadas às instâncias sociais, familiares, pessoais e escolares.

Sobre a questão familiar, é preciso salientar que as condições sociais e culturais que permeiam o ambiente das famílias brasileiras, muitas vezes, não são favoráveis à leitura, pois não colocam a criança em contato com um número significativo de livros, impressos e de práticas de leitura, e isso impede que ela cresça aprendendo a ler.

Em relação a essa postura, Zilberman (1991) comenta a dupla função da escola na formação de leitores: por um lado, a escola é a única instância legitimada como

mediadora da leitura e por outro, assume uma prática política que concebe a leitura como um bem de consumo.

Por sua vez, a escola assume uma posição contraditória segundo a opinião da autora citada. 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. Tal prática leva, muitas vezes, a escolha de livros didáticos e paradidáticos de pouca qualidade pedagógica e artística para utilização no interior das escolas.

A partir das considerações feitas sobre a leitura no Brasil e, principalmente, sobre a leitura do texto literário, consideramos necessária a realização de estudos que busquem levantar e compreender as práticas e orientações de letramento literário de crianças de diversos meios sociais. Tais estudos devem contribuir para uma mudança na escola que vise à adaptação da mesma e de seus projetos às particularidades de sua clientela, a fim de que esses educandos possam, a partir da mediação da escola, construir bases sólidas para o desenvolvimento de uma competência leitora proficiente e crítica. Essas pesquisas poderiam ter como premissa que “a leitura do mundo antecede a leitura do texto”, (FREIRE, 1991), e que, ao ignorarmos essa realidade, o texto deixa de ter sentido para nossos alunos.

Tendo em vista essa necessidade, elegemos como nosso objeto de pesquisa uma comunidade rural do Pontal do Paranapanema, extremo Oeste do estado de São Paulo. Acreditamos que a realidade vivenciada nessa comunidade, tanto no interior das famílias quanto na escola, assemelha-se à realidade de tantas outras comunidades rurais. Nossa escolha deve-se, principalmente, à quantidade de escolas rurais existentes em nosso país, à fragilidade do ensino ministrado nessas escolas, à sua importância na manutenção do homem no campo, longe da miséria e violência das grandes cidades, e à escassez de pesquisas, na área de leitura, que contemplem comunidades dessa natureza.

De acordo com Martins (2005), a cada dia se questiona mais a verdade oficial de que de o vertiginoso crescimento das cidades deve-se a maciças migrações oriundas da zona rural. Pesquisadores estão trabalhando criticamente sobre os dados censitários e vêm constatando que é preciso rever essas interpretações: “Aparentemente, o rural se transforma e se revigora ao mesmo tempo” (p.29).

Ainda, segundo, Martins (2005, p.30):

É evidente que as migrações rural-urbanas continuam ocorrendo, mas ultimamente tem se observado também o movimento contrário. Nas últimas décadas, difundiu-se uma poderosa ideologia agrarista, de revalorização do campo e de quem vive no campo, sobretudo a partir das ações e interpretações da Igreja Católica e da Igreja Luterana, por meio da Pastoral da Terra, e também a partir das ações e dos projetos do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Um dos geradores do êxodo rural, nas décadas de sessenta e, principalmente, setenta, segundo Martins (2005), foi a ausência de escolas rurais ou a existência de uma escola rural cheia de limitações e de improvisos, criada para alfabetizar e não para educar.

De acordo com Andrade e Alcântara (2007), aproximadamente 50% das mais de 200 mil escolas públicas brasileiras está situada em áreas rurais. Contudo, ainda hoje, o nível de qualificação dos professores é bem diferente no campo e na cidade. Apenas 21% dos profissionais que dão aula de 1ª a 4ª série nas escolas rurais têm graduação, enquanto na cidade esse número aumenta para 56,4%. Isso se deve as dificuldades de se trabalhar na área rural, e ao fato de que os salários no campo e na cidade são idênticos.

Tendo em vista o retorno do homem ao campo e a importância da escola rural na manutenção da presença desse homem nesse ambiente, de acordo com as autoras, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, no ano de 2007, apresentou como solução para tais dificuldades, que são em sua maioria relacionadas ao transporte, um projeto de criação de uma linha de financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) a juros simbólicos, prazo longo e isenção completa de impostos, para que prefeitos e governadores possam renovar as frotas, comprar veículos mais adequados ao transporte dos professores e alunos.

Além disso, de acordo com Aquino (2008), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) começou a instalar, a partir do ano de 2007, laboratórios de informática nas escolas rurais. No orçamento de 2007, estavam reservados R\$ 88 milhões para a compra dos equipamentos que foram instalados nas escolas rurais de 5ª a 8ª séries, com mais de 50 alunos matriculados. Isso significa que 11.927 escolas rurais do país passaram a contar com laboratórios de informática.

Apesar da importância da escola rural, de acordo com pesquisa realizada, no dia 29 de agosto de 2008, junto ao banco de teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, biblioteca da USP – Universidade de São Paulo, SBU – Biblioteca Digital da Unicamp e, de forma geral, em bancos de dados de diversas instituições de ensino superior por meio de sites de pesquisa, existem apenas dois trabalhos científicos, um em nível de mestrado e um em nível de doutorado que contemplam o estudo das práticas e orientações de letramento de comunidades rurais. Ambos os trabalhos foram desenvolvidos junto ao Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas. Eles se assemelham a essa pesquisa, contudo, não focalizam o texto literário e as particularidades do letramento literário.

A dissertação de mestrado intitulada *Expectativas de letramento de uma comunidade rural e o letramento sancionado na escola local: cooperação e conflito*, é de autoria de Maria Emilia Almeida da Cruz Torres, foi desenvolvida sob a orientação da Professora Doutora Sylvia Bueno Terzi e defendida no ano de 2003. Já a tese de doutorado intitula-se *Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta Schreiben: bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil*, é de autoria de Maristela Pereira Fritzen, foi desenvolvida sob a orientação da Professora Doutora Marilda do Couto Cavalcanti e foi defendida no ano de 2007.

Além desses dois trabalhos científicos há, também, um trabalho sobre as práticas de leitura de uma comunidade de cortadores de cana do Paraná, desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. O título dessa dissertação é *A formação do leitor: mediadores de leitura dos filhos de cortadores de cana da região de Umuarama – PR*, é de autoria de Sônia Maria

Rodrigues Lopes, foi desenvolvida sob a orientação da Professora Doutora Rosa Maria Graciotto Silva e foi defendida no ano de 2006. Contudo, esse último estudo não focaliza as práticas e orientações de letramento dos sujeitos pesquisados embora se dedique ao tema leitura em comunidades rurais. Assim, a não focalização desses pontos e a não utilização seus pressupostos teóricos distintos evidenciam a pertinência desta pesquisa.

O presente trabalho tem como objetivo geral levantar e compreender as práticas de letramento literário de crianças oriundas de meios rurais iletrados e como objetivos específicos apresentar o conceito de letramento, apresentar os principais pressupostos adotados pela abordagem sociológica de literatura apresentado por Escarpit (1969), discutir o conceito de letramento literário, apresentar os principais métodos utilizados em pesquisas qualitativas e apresentar os resultados obtidos por meio de uma pesquisa empírica com relação às práticas e orientações de letramento literário de crianças de meios rurais iletrados.

No primeiro capítulo deste trabalho, sistematizamos os conceitos subjacentes aos Novos Estudos do letramento, tais como, o próprio termo letramento, os Modelos Autônomo e Ideológico de letramento, a distinção entre eventos de letramento, práticas de letramento e orientações de letramento por meio da leitura e resenha de textos teóricos de autores brasileiros e estrangeiros.

A fim de trabalharmos o conceito de letramento literário, foi necessário, no segundo capítulo, tratarmos do conceito de “Literatura”, partindo de sua origem etimológica, passando por sua concepção no bojo das correntes críticas essencialistas que surgiram na Rússia, na Europa e nos Estados Unidos até chegar à sua configuração no interior das correntes sociológicas de análise de origem européia e brasileira.

No terceiro capítulo, com base no capítulo anteriormente descrito, buscamos tecer o conceito de letramento literário levando em conta os pressupostos relativos aos estudos literários, sobretudo os das correntes que tratam da figura do leitor, e os postulados que fundamentam o conceito de letramento, tais como “Modelos Autônomo e Ideológico de letramento” e “eventos, práticas e orientações de letramento”, já apresentados nos estudos lingüísticos.

No quarto capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa que abarcam uma abordagem qualitativa. Tal abordagem tem como características o uso do ambiente natural como fonte direta de dados, a descrição minuciosa dos dados, a análise indutiva dos processos e das diferentes perspectivas do informador, como se mostrará com maior profundidade no quarto capítulo.

No quinto capítulo, apresentamos o resultado da pesquisa empírica, por meio da descrição da escola e da comunidade pesquisadas, da apresentação e a análise das práticas de letramento literário desenvolvidas pelos sujeitos pesquisados em ambiente escolar e apresentação e análise das orientações de letramento literário desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa.

1 O QUE É LETRAMENTO

A busca por uma teoria que sustentasse trabalhos voltados para aspectos culturais e sociais presentes na leitura do texto literário nos levou à adoção de uma postura teórica que mescla conhecimentos de uma determinada área da Lingüística, intitulada Novos Estudos do Letramento ou *New Literacy Studies*, e conhecimentos pertencentes à Teoria Literária. Nas páginas deste capítulo, sistematizamos os conceitos subjacentes aos Novos Estudos do Letramento, tais como, o próprio termo letramento, Modelos Autônomo e Ideológico de letramento, eventos de letramento, práticas de letramento e orientações de letramento.

1.1 O CONCEITO DE LETRAMENTO

A partir das últimas décadas do século passado, houve uma transformação na maneira de se compreender a leitura e a escrita. A linguagem passou a ser vista como um processo dinâmico e o letramento começou a ser debatido no cenário educacional brasileiro. O termo letramento foi usado pela 1ª vez no Brasil, por Mary Kato, em 1986, no texto **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**, publicado pela editora Ática. Dois anos depois, passou a representar um referencial no discurso da educação, ao ser definido por Tfouni (1988) em **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso** e retomado em publicações posteriores. Alguns anos antes, os conceitos subjacentes ao termo brasileiro letramento já eram discutidos pela escola de pensamento e pesquisa intitulada *New Literacy Studies* (Novos Estudos do Letramento), principalmente, nos países de língua inglesa.

Desde então, no Brasil, o termo tem despertado uma ampla discussão entre os estudiosos das áreas da Educação, Antropologia, Lingüística e, mais recentemente, dos Estudos Literários, gerando, assim, diferentes concepções, pois um consenso com relação a uma única definição de letramento torna-se impossível à medida que tal conceito encerra aspectos operacionais, políticos e ideológicos. As diferentes concepções de letramento (dimensões individual e social – Soares, 2005 / modelo autônomo e ideológico – Street, 2003) buscam cada uma, à sua maneira, um melhor entendimento e compreensão dos usos sociais da leitura e da escrita em uma sociedade letrada.

De acordo com Soares (2005), subjacente ao claro limite estabelecido entre indivíduos letrados e iletrados, podemos considerar duas dimensões do letramento: a individual e a social. Quando é focalizada apenas a primeira dimensão, o letramento é visto como a posse individual de tecnologias complementares aos atos de ler e escrever. Ao focalizar a segunda, o letramento é visto como um fenômeno cultural, ou seja, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita bem como as exigências sociais do seu uso.

Tomando por base, apenas o aspecto individual, torna-se ainda difícil definir em poucas palavras o que é letramento, pois tal conceito envolve dois processos fundamentalmente diferentes e complementares: a leitura e a escrita. Contudo, nessa dimensão, ambos os processos são vistos como uma única habilidade, isto é, a de codificar, decodificar e compreender a palavra escrita. Não se desconsideram as particularidades dos aspectos lingüísticos, discursivos e psicológicos de cada processo, porque eles são vistos como extremamente complementares, chegando a tornarem-se indissociáveis no seu uso.

Apesar da dificuldade de definição e considerando apenas a dimensão individual do letramento, a UNESCO em 1958, com vistas à padronização internacional das estatísticas em educação, definiu a pessoa letrada e iletrada da seguinte maneira:

É letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana.
É iletrada a pessoa que não consegue ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana (SOARES, 2005, p. 4).

Para Soares (2005), essa definição pode ser considerada arbitrária à medida que não fundamenta a seleção de ambas as habilidades de ler e escrever, o que vem a ser o uso de tais habilidades com compreensão e porque tais habilidades se destinam à interação apenas com uma frase simples do cotidiano.

Soares (2005, p.72) considera que o letramento na perspectiva social pode ser definido como “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Sob o ponto de vista da dimensão social do letramento, a leitura e a escrita são vistas não como aquisição de uma tecnologia, ou seja, apenas para registrar a fala em língua escrita e decodificar a escrita em fala, mas para uma melhor compreensão sobre a inserção do sujeito no meio social e cultural.

Para Stromquist (2001), esse ponto de vista privilegia os estudos etnográficos que empregam questionários, entrevistas abertas e observação. Os estudos de Street, 2003, 2006; Terzi, 2002; Kleiman, 1995, desenvolvidos sob o ponto de vista da dimensão social do letramento, levaram à descoberta de que os indivíduos com diferentes graus de dificuldade para ler e escrever desenvolvem diferentes práticas para lidar com as demandas sociais de leitura e escrita. Estudos desse tipo privilegiam a observação de grupos menos favorecidos no âmbito social e econômico. Em todos os estudos, os resultados obtidos apontam para a ligação entre habilidades letradas e prática contextual em sociedade.

Segundo Marcuschi (2001), é a partir das práticas sociais, incluindo as atividades comunicativas constituídas socialmente, que se pode compreender as funções sociais que desempenham a leitura e a escrita, como elas se adaptam a várias culturas e como os indivíduos se apropriam delas.

Segundo Kleiman (1995); Rojo (1998); Rocha (2000); Marcuschi (2001); Soares (2005), para o indivíduo inserir-se socialmente, ele precisa ser capaz de compreender os usos sociais da leitura e da escrita, mesmo que não tenha o domínio de um código escrito, mesmo que não seja alfabetizado e não tenha passado pelo processo de escolarização.

Para esses autores, ser letrado e ser alfabetizado são condições relacionadas, porém diferentes. Um indivíduo pode ser alfabetizado, ou seja, ter o domínio de uma tecnologia de ler e escrever, mas não ser um sujeito letrado, isto é, não ser capaz de, funcionalmente, exercer o uso da leitura e da escrita socialmente e em práticas de inserção cultural. Nesse sentido, pode-se compreender o conceito de alfabetização como o processo de aquisição de um código escrito, cuja transmissão quase que invariavelmente, cabe à escola. Para se compreender o letramento, é preciso considerar não apenas o aspecto lingüístico das práticas de leitura e de

escrita, mas também os fatores sociais e políticos que se relacionam com essas práticas de linguagem.

Segundo Rocha (2000), alfabetizar visando ao letramento ou inserir o letramento como parte constituinte ou referência para os trabalhos da área alfabetização significa considerar não só a dimensão técnica da leitura e da escrita, mas, também, a apropriação das representações e das demandas que se constituem em torno da leitura e da escrita.

Nesse sentido, conforme afirma Soares (2005), a sociedade atual começa a enfrentar uma realidade que exige a participação nas relações sociais e a inserção em práticas variadas de leitura e escrita. Não basta para o sujeito simplesmente saber ler e escrever, ter o domínio de uma tecnologia, mas saber fazer uso dela, transformando seu estado ou condição como consequência do domínio dessa tecnologia.

Considerando esses aspectos, estudiosos do letramento, como Kleiman (1995), Ribeiro (2003) e Soares (2005), têm se preocupado em conceituar letramento e compreender sua relevância para a inserção do indivíduo em uma sociedade letrada a partir de práticas sociais e escolares de leitura e de escrita presentes no cotidiano.

Em suas pesquisas, esses estudiosos adotaram o conceito delineado por Scribner; Cole (1981, *apud* KLEIMAN, 1995, p.19) que define letramento como sendo um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. Assim, para tais autores, letramento abarca os usos da escrita tendo um significado real para os indivíduos que fazem seu uso em situações e contextos específicos como, no supermercado, para a realização de compras; na escola, para execução das atividades propostas; na banca de jornal, para aquisição de impressos; na vida doméstica, para leitura e escrita de cartas, pagamento das contas de consumo etc.

Esses estudiosos adotaram, também, o preceito de Street (2003, 2006) de que não existe um único letramento, mas vários letramentos tratáveis cada qual em seus contextos sociais e culturais nas sociedades em que surgem, sem desconsiderar as

relações de poder ali existentes. Segundo o autor, para se compreenderem os múltiplos tipos de letramento, tornam-se necessários estudos no âmbito da etnografia.

Podemos afirmar, nesse sentido, que todo indivíduo está continuamente em contato com a leitura e com a escrita, presentes no cotidiano das sociedades letradas. Entretanto, torna-se necessário que essa leitura e escrita tenham significado e exerçam diferentes funções sociais, permitindo ao indivíduo a participação social e cultural nessas sociedades. Além disso, em diferentes sociedades existem diferentes letramentos e o estudo desses letramentos exige a compreensão do papel desempenhado pela escrita nessas sociedades.

Para que a compreensão de tal papel se tornasse mais clara do ponto de vista social e cultural, Street (2003) delineou dois modelos de letramento denominando-os de “modelo autônomo” e “modelo ideológico” de letramento, sobre os quais discorreremos no próximo tópico.

1.2 MODELOS AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO

Com relação aos modos de abordagem do letramento, Street (2003, p.5) aponta dois modelos, o “autônomo” e o “ideológico”:

O modelo “autônomo” de letramento funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, o modelo disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais [...] O modelo “ideológico” alternativo de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo “autônomo” – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos.

De acordo com Jung (2003, p.59), no modelo autônomo de letramento:

[...] a escrita é um produto completo em si mesmo. Ao conceber a escrita dessa forma, o leitor não precisa considerar o contexto de sua produção para a interpretação. O processo de interpretação está determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito. Assim, a escrita e a oralidade representam ordens diferentes de comunicação, pois enquanto a escrita é, em princípio, um produto completo em si mesmo, a oralidade está ligada mais diretamente à função interpessoal da linguagem, às identidades e às relações que as pessoas constroem na interação.

Segundo essa autora, é a adoção do modelo autônomo de letramento pela escola que a leva a atribuir ao alunado a responsabilidade por seu fracasso no que concerne à aprendizagem da escrita e o domínio de sua utilização.

A idéia que Street (2006) preconiza como modelo ideológico de letramento não toma o sentido de ideologia como no marxismo, que a vê como falsa consciência ou dogma, mas a compreende como o lugar da tensão entre a autoridade e o poder, entre a resistência e a criatividade. Tal tensão manifesta-se tanto na forma escrita como na forma oral de uso da língua.

No modelo ideológico de letramento, o sentido de um texto não está atrelado em sua forma, no modo de organização de suas palavras, dos parágrafos e outros elementos de textualidade, porque depende dos contextos e das instituições em que a escrita é adquirida e praticada. Por isso, as práticas de letramento construídas nos eventos de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder. Nesse modelo, portanto, são consideradas as práticas de letramento adquiridas pelos indivíduos antes mesmo de seu ingresso no universo escolar.

Segundo Marcuschi (2001), Street busca com o modelo ideológico de letramento inserir as questões técnicas, culturais, cognitivas e sociais envolvidas no letramento, isto é, no todo mais amplo das relações de poder em que operam. Para ele, até mesmo o trabalho desenvolvido no modelo autônomo de letramento apontado como o dominante na escola, estaria inserido no interior do modelo ideológico como uma das formas de se tratar o letramento. Além disso, Street (2006) considera as variáveis oralidade e escrita, em seus estudos, e sugere que tais variáveis sejam tratadas como práticas que diferem de um contexto sociocultural para outro.

Além dos modelos autônomo e ideológico de letramento, existem outros três conceitos fundamentais para a compreensão das configurações do letramento no ambiente escolar e em outros campos da vida social. São eles: os conceitos de eventos de letramento, de práticas de letramento e de orientações de letramento.

1.3 EVENTOS DE LETRAMENTO, PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ORIENTAÇÕES DE LETRAMENTO

O conceito evento de letramento, preconizado por Heath (1982), pode ser entendido como as ocasiões concretas nas quais a língua escrita está vinculada à natureza das intervenções dos participantes, suas estratégias e seus processos interpretativos (STROMQUIST, 2001).

Para Barton (1991, *apud* STROMQUIST, 2001), eventos de letramento são atividades particulares nas quais o letramento exerce um papel. Tais atividades devem ser regularmente repetidas. Portanto, para esse autor, deve haver regularidade nas atividades para que sejam consideradas eventos de letramento.

Segundo Barton; Hamilton (2000 *apud* JUNG, 2003), eventos de letramento são atividades nas quais textos escritos são lidos ou comentados. Trata-se de episódios observáveis que emergem de práticas e são por elas moldados.

Por conseguinte, eventos de letramento são todas as ocasiões nas quais a interação entre indivíduos dá-se por meio do uso de textos escritos, os quais podem ser lidos, comentados ou mesmo produzidos. Trata-se, pois, de acontecimentos reais e observáveis que podem ser analisados a partir de um estudo empírico de natureza etnográfica.

O conceito de práticas de letramento, proposto por Street (1993), busca ampliar o conceito evento de letramento, incluindo modelos e eventos culturais que ajudam a dar forma ao modo como os comportamentos e os significados que os acompanham são relacionados ao uso da leitura e da escrita (STROMQUIST, 2001). Assim sendo, Street agregou ao conceito evento de letramento a observação dos traços sócio-

culturais que influenciam no modo como o leitor apropria-se do texto e o batizou de práticas de letramento.

Segundo Street (2003), “práticas de letramento” são os modelos por nós utilizados para produzir significado em atividades baseadas na leitura e na escrita e tais modelos são culturalmente determinados.

As práticas de letramento são emolduradas pelas instituições sociais e pelas relações de poder e algumas formas de letramento são mais dominantes, visíveis e influentes que outras. Desse modo, a maior competência no letramento depende de práticas mais amplas.

Em relação às orientações de letramento, Goulart (2000, p. 10) as propõe como:

[...] o espectro de conhecimentos desenvolvidos pelos sujeitos nos seus grupos sociais, em relação a outros grupos e com instituições sociais diversas. Este espectro está relacionado a vida cotidiana e a outras esferas da vida social, atravessadas pelas formas como a linguagem escrita se perpassa, de modo implícito ou explícito, de modo mais complexo ou menos complexo.

Nesse caso, tais orientações se referem ao conhecimento da leitura e da escrita desenvolvido por um grupo em sua vida cotidiana e em outras esferas de sua vida social que podem ser compreendidas por meio da análise de elementos, situações e contextos que determinam os modos como os indivíduos relacionam-se com a leitura e a escrita. Assim, suas orientações de letramento podem ser aferidas a partir do nível de escolaridade, das formas de exposição ao escrito, da valorização do escrito, das formas de interação com outras formas midiáticas e, sempre analisadas, tendo em vista o grupo social no qual podem se distinguir por relações culturais, econômicas, étnicas, de gênero e outras.

Por meio da compreensão das formas de exposição e da valorização ao escrito, podemos afirmar que letramento são práticas sociais que se organizam a partir de seis proposições apontadas por Barton e Hamilton, (2000, *apud* JUNG, 2003, p.62):

- O letramento é melhor compreendido como conjunto de práticas sociais; tais práticas sociais podem ser inferidas dos eventos que são mediados por textos escritos;

- Existem diferentes letramentos associados a 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 que se encaixam em metas sociais e práticas culturais mais amplas;
- O letramento é historicamente situado;
- As práticas de letramento mudam e novas práticas são freqüentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal e construção de sentido.

De acordo com Jung (2003, p. 60), os estudos de Heath (1982, 1983) possibilitaram a compreensão de que:

[...] as diferenças nas práticas discursivas de grupos distintos acontecem devido a formas diferentes do uso da escrita no cotidiano de tais grupos. [...] Essas diferenças extrapolam o uso restrito da escrita, manifestando-se também na oralidade dos sujeitos e nas formas de organização social e de interação no lar.

Portanto, um outro aspecto importante presente nos estudos do letramento é a relação estabelecida entre o oral e o escrito. Por meio da compreensão de tal relação, conseguimos entender algumas das causas da adoção do modelo autônomo de letramento no interior da escola

1.4 ORALIDADE E ESCRITA NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

De acordo com Rojo (2001,p.52), a partir do advento da imprensa e da escrita mecânica é que essa (a escrita) passa a ter autonomia com relação à palavra falada, “deslocando-se do território do som e do tempo para o do olho e do espaço”. A partir desse processo, a importância dada à significação que emerge do texto escrito tem superado a importância da fala e da grafia.

Segundo a autora, o advento da imprensa, também, proporcionou a fusão entre o “autor e o escriba; a grafia e o texto; o escrito e a escrita” (p.53), tornando tais relações complexas. Sua compreensão depende de uma refinada análise da escrita e de sua apropriação, tendo por base a oralidade.

Enquanto o autor era aquele que compunha o texto, o escriba era antes do advento da imprensa, o responsável por multiplicar a palavra escrita por meio da cópia

manuscrita dos originais. Vale ressaltar que, muitas vezes, esse participava na elaboração da obra, pois ao produzi-la, praticava alterações que passavam a fazer parte da sua composição. Com o surgimento da escrita mecânica, tal função desapareceu da sociedade.

Quanto à grafia e ao texto, enquanto a primeira é a tecnologia desenvolvida a partir da articulação dos signos, ou seja, o escrito, o segundo trata-se de uma unidade, relativamente complexa de sentido da qual emerge a escrita, ou seja, a perspectiva discursiva.

De acordo com Rojo (2001, p.52), somente após a distinção entre a escrita e o escrito é que a primeira passa a ter relações com o som e a palavra falada, e que o segundo “vai se prestar à transcrição ou a escrituração da palavra falada”. O apogeu dessa prática se dá na Idade Média, porque nesse período, para que houvesse compreensão do texto, era necessário lê-lo em voz alta. As palavras eram escritas, pelos escribas, todas juntas umas com as outras.

Com o surgimento da escrita mecânica, a escrita passa a ter autonomia com relação à palavra falada, e as palavras passam a ser grafadas separadas umas das outras, o que permite a leitura silenciosa. Tal leitura veio intensificando-se ao longo dos séculos tornado-se a mais difundida atualmente.

Com relação à produção e à circulação de textos, antigamente as tipografias e editoras buscavam obter o direito de publicação sobre as obras elaboradas pelos escritores e cuidavam da sua divulgação e distribuição. Atualmente, para que uma obra circule entre diferentes públicos, o autor deve, além de dominar o escrito, ter acesso à imprensa, à internet e outras formas de circulação da escrita.

Segundo Street (2006), pesquisas apontam para outras formas de circulação da escrita, que vão para além da relação autor, obra, público, como entre os jovens, a circulação de boatos dá conta de difundir narrativas sem que haja a presença do suporte escrito. Há, nas comunidades “primitivas”, os momentos de contação de histórias que também difundem narrativas, tendo como suporte apenas a oralidade.

Rojo (2001) afirma, também, que a disjunção e descontextualização entre o texto e sua relação de produção e reprodução devem-se ao deslocamento de tal relação de um espaço teocrático para um espaço democrático, ou seja, o texto desvincula-se de seu espaço de produção e passa a circular livremente por todos os meios, primeiro devido à comercialização do impresso, depois por sua divulgação digital.

De acordo com a autora, com a difusão dos textos por diversos contextos, o autor passou a construir um ambiente ficcional no seu interior, ou seja, “a representação abstrata, virtual, completamente adversa da relação da fala” (p.55), na qual os sentidos são negociados entre os participantes.

Na situação de fala, o enunciador está diretamente envolvido com o receptor, com o lugar da enunciação e com a sua finalidade. Quando a produção escrita passa por um processo de democratização, difusão para um vasto público, afasta-se de sua condição de difusão e produção. Dessa forma, o autor deixa de conhecer seu público e seu repertório, ao mesmo tempo em que o receptor (leitor) deixa de conhecer a fundo as condições de produção do discurso, gerando uma autonomia de significação, posto que essa tem como referencial apenas o que está expresso no texto. Esse afastamento suscita a possibilidade de diferentes significados atribuídos ao texto a partir do repertório do leitor, o qual depende de aspectos sociais e culturais.

Para Rojo (2001), falar da relação oral/escrito é falar da multiplicidade de escritos que circulam em esferas privadas e públicas e que mantém relações complexas com os orais que circulam nessas esferas, em diferentes situações.

Por exemplo, na sala de aula, mesmo os textos orais guardam grande proximidade com os textos escritos, pois embora a materialidade do discurso ainda seja oral, ele guarda similaridade com a ordem de exposição dos discursos escritos e retorna a essa materialidade a qualquer momento. Da mesma forma, textos escritos, tais como os veiculados nas salas de bate-papo da Internet, guardam grande relação com textos orais, chegando a usar recursos gráficos para simular situações da fala.

Segundo Rojo (2001p.55), isso dá-se devido à “relação que o sujeito enunciativo estabelece com os parâmetros da situação social e material de produção enunciativa” . A presença da palavra falada, mesmo que sob forma de escrito, deve-se à situação social e material de produção enunciativa, ou melhor, surge quando há uma conjunção entre o mundo de referência da situação, da situação em si e do texto ou discurso produzido. Na enunciação escrita, o locutor assume uma relação de autonomia em relação à situação de produção e do mundo de referência dessa situação. Ele promove uma relação de disjunção que permite relacionar-se com o texto de forma autônoma.

A presença constante do modelo discursivo escrito, ou seja, aquele que se difunde sem que haja a contextualização de suas condições de produção, no interior da escola, faz com que as práticas de letramento escolares sejam determinadas pelo modelo autônomo de letramento.

Quanto a isso, Kleiman (1995,p.44) afirma que:

[...] o modelo que determina as práticas escolares é o modelo autônomo de letramento, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro, que, independentemente de consideração contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos.

Portanto, é na escola que a criança, em sua maioria e, principalmente as oriundas de meios iletrados, têm contato com textos diversos, inclusive o literário. É nela que ocorre o maior número de eventos de letramento, o que por sua vez modela as práticas de letramento das crianças. Contudo, as práticas de letramento da escola estão muito ligadas à alfabetização. Em suas atividades, a escola utiliza-se da leitura e da escrita, tendo como a principal finalidade desenvolver o processo de aquisição de códigos (sejam numéricos ou alfabéticos), propiciando à criança o desenvolvimento de capacidades individuais relacionadas ao codificar e decodificar, sem que esses processos tenham um sentido prático na vida de seus alunos.

Tendo por base essas proposições, podemos afirmar que o modelo de letramento adotado pela escola compreende o texto escrito como sendo um produto completo

em si mesmo, ignorando, assim, seu contexto de produção e as experiências prévias dos leitores em seu contexto social e cultural. Por isso, seu caráter de autonomia.

Vista dessa forma, a escrita na escola é concebida como um tipo de comunicação muito diferente da linguagem oral. Na oralidade, os sentidos atribuídos à linguagem no momento da comunicação dependem das identidades dos falantes e de suas relações mútuas, que vão sendo construídas e reconstruídas durante o processo de comunicação e os sentidos vão sendo “negociados” entre os envolvidos na interação. Zappone (2006, p.2) afirma que

No modelo autônomo de letramento que se apresentou, a forma de interação com o texto proposta para o estudante acaba se contrapondo e até se chocando com o modelo de interação vivenciado comumente pelo aluno na sua prática com a língua, pois, via de regra, os alunos ao chegarem à escola estão mais acostumados a falar do que a ler .

Diante dessa concepção de ensino-aprendizagem, pode-se dizer que a leitura e a escrita são ensinadas no espaço escolar de forma descontextualizada e padronizada. A falta de articulação entre os conteúdos acadêmicos e as práticas sociais justifica esse modo de o ensino se configurar.

Para Venturelli (2002), a questão da leitura do texto literário para os professores 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 literário uma prática fossilizada, que não prepara o aluno para constituir sentido para o 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 (VENTURELLI, p. 151).

Tendo em vista as afirmações de Venturelli (2002), podemos concluir que, também na leitura do texto literário, a escola tem adotado as práticas sociais preconizadas por Street (2003) como modelo autônomo de letramento.

Pensando nisso, apresentamos no próximo capítulo de nossa pesquisa o processo histórico de definição do conceito de literatura, algumas correntes teóricas de abordagem desse conceito divididas em duas concepções de literatura, a primeira essencialista e a segunda sociológica.

2 LITERATURA COMO FATO SOCIAL

Neste capítulo, tratamos da configuração do termo Literatura, partindo de sua origem etimológica, passando por sua concepção no bojo das correntes críticas essencialistas (Formalismo Russo, New Criticism, Estruturalismo e Estética da Recepção), que surgiram na Rússia, na Europa e nos Estados Unidos, que têm como preocupação maior a imanência do texto, até chegar à sua configuração no interior das correntes sociológicas de análise (Análise Sociológica do Discurso Literário e Abordagem Sociológica da Literatura), de origem europeia que se preocupam com a relação autor / obra / público em sua coletividade.

Essa exposição tem como objetivo levantar algumas proposições teóricas para uma tomada de posição diante de diferentes posturas com relação ao conceito de literatura. A apresentação dessas posições diversas tem como objetivo o delineamento de uma definição do conceito de letramento literário a partir da ampliação do conceito de letramento.

Após essa apresentação, discutiremos o conceito ou os conceitos de letramento literário utilizados por diversos teóricos, em livros, artigos, projetos e palestras e exporemos nossa definição para o termo. A conceituação efetuada nesse estudo alia as considerações sobre letramento provenientes dos Novos Estudos do Letramento com conceitos utilizados pela abordagem sociológica da Literatura.

2.1 ABORDAGEM ESSENCIALISTA DE LITERATURA

Por repetidas vezes, o conceito de literatura mistura-se a um rol de obras tidas como literárias através dos séculos, como se conceito e obras fossem uma coisa só. De acordo com Willians (1979), tal efeito depende de aspectos ideológicos, pois escamoteia o fato de que o conceito de literatura é um construto sócio-histórico.

A relação entre o conceito encerrado no termo literatura e as obras tidas como literárias em cada tempo e lugar não deve ser, segundo esse teórico, direta, ou

haverá uma obnubilação de todos os aspectos que envolvem a construção de tal conceito.

Para que possamos compreender os aspectos sócio-históricos que permearam e permeiam o surgimento do conceito literatura, torna-se necessário compreender como tal conceito vem se desenvolvendo, visto que ele não é acabado.

No que concerne ao aspecto etimológico, de acordo com Aguiar e Silva (1988), a palavra literatura deriva da palavra *litteratura*, que é proveniente do substantivo grego *Gramatiké*. Nas línguas européias, os termos equivalentes a Literatura surgiram na segunda metade do século XV:

Nas principais línguas européias, os lexemas derivados, por via erudita, de *litteratura* entraram, sob formas muito semelhantes – cf. castelhano: *litteratura*; francês: *littérature*; italiano: *letteratura*; inglês: *literature* –, na segunda metade do século XV, sendo um pouco mais tardio o seu aparecimento na língua alemã (século XVI) e na língua russa (século XVII). Na língua portuguesa encontramos documentado o lexema literatura num texto datado de 21 de Março de 1510. (AGUIAR E SILVA, 1988, p.1).

De acordo com o autor, até o século XVIII, o conteúdo semântico da palavra literatura abarcou o saber, a ciência em geral, ou seja, o conhecimento. O conceito de literatura como algo diferenciado de outras artes, ou seja, compreendido como um conjunto de textos mais específicos começou a ser delineado em meados do século XVIII.

Aguiar e Silva (1988) afirma, ainda, que, a partir do século XVIII, o termo literatura, que até então era definido como saber, conhecimento, erudição passou por transformações semânticas consonantes com as mudanças culturais européias do mesmo período, relacionando-se à idéia de gosto ou de sensibilidade. Nas últimas décadas do século XVIII, a literatura passa a ser vista como fenômeno estético e produção artística, diferenciando-se, pois, das ciências objetivas.

Antes da utilização do termo literatura, até o século XVII, eram utilizados os termos poesia, eloquência, verso e prosa como designação de textos criativos. Mais tarde, o

termo poesia destinou-se a denominar as composições metrificadas e, posteriormente, as de mesma natureza, porém, impressas.

Aguiar e Silva (1988) afirma que o termo poesia não poderia designar toda a produção escrita, pois, no momento de definição do termo literatura (séculos XVII e XVIII), a prosa estava em evidência impulsionada pelo Romantismo e pelo crescente acesso à leitura por parte das classes sociais menos favorecidas.

Com o advento da imprensa, no final do século XV e início do XVI, a literatura passou a estar intrinsecamente ligada aos textos impressos. Como o número de leitores era rarefeito, logo de início, a literatura, hoje arrolada como canônica, tornou-se objeto de distinção social, sendo acessível, apenas, às classes privilegiadas, as quais imprimiam, nesses textos, determinados valores estéticos.

Mais tarde, no século XVIII, houve uma ampliação do público leitor devido à ascensão da burguesia, o que propiciou o crescimento da produção e circulação da palavra impressa devido à proliferação das instituições que possibilitavam e promoviam a leitura. Nesse período, os escritores vêem, pela primeira vez, a possibilidade de viverem dos vencimentos proporcionados pela comercialização de suas obras e o público passa a formar uma massa capaz de influenciar as diversas manifestações artísticas.

De acordo com Aguiar e Silva (1988), de *corpus* geral de textos, o termo Literatura passou a ser empregado como conjunto de produção literária de um determinado país, de uma determinada época, de um determinado tema, sempre associado a outros termos como em “literatura nacional”, ou como “bibliografia existente sobre um determinado assunto”, “história da literatura”, “manual de história da literatura”, “conhecimento científico sobre literatura” e, de forma depreciativa, como “expressão artificial”.

Nesse momento, tem início o processo de nacionalização da literatura em diferentes países, devido ao surgimento das primeiras histórias da literatura elaboradas pela recente crítica literária. Essas obras têm como objetivo o levantamento e a sistematização dos textos literários nacionais de cada país.

Segundo Wellek; Warren (1960), para que haja o reconhecimento do que é literatura, faz-se necessária a elaboração de uma teoria da literatura que tende a ser a sistematização de uma forma artística concebida de maneira abstrata, ou seja, para que se possa avaliar se um texto é literário ou não, é preciso adotar alguns parâmetros, muitas vezes estéticos, aos quais deve se amoldar o texto analisado. Além da elaboração de uma teoria da literatura, é importante, também, a criação de uma história da literatura, ou seja, o estudo diacrônico de obras selecionadas a partir de alguns critérios elaborados pela teoria da literatura.

Escarpit (1974) afirma que a crítica literária é o estudo analítico de uma obra ou um conjunto de obras selecionadas a partir de um sistema de valores e de uma certa visão de história. Para o autor, essa concepção de análise literária demanda seleção, e a atitude seletiva é a decisão cultural fundamental de toda sociedade composta em base de classes ou grupos sociais distintos.

Para esse autor, o historiador da literatura parece ser, antes de tudo, um crítico impressionista, uma vez que não há critérios bem definidos para essa seleção. Essa falta de exatidão torna-se grave, visto que o historiador da literatura é o único que define por si mesmo seu objeto de estudo. Para o estudo crítico do texto literário, nem toda obra escrita é considerada literatura. Segundo Escarpit (1969), tal estudo utiliza-se de critérios estéticos, quase sempre subjetivos, para afirmar o que é literatura.

Portanto, quando se fala de literatura, há uma tendência em tomar como ponto de partida a aceitação de um elemento preexistente, que pode ser um sistema de valores ou uma antologia. Essa tendência nos remete a um juízo de valor subjetivo e a uma racionalização exterior à literatura que, ao dissolver as fronteiras do literário e do não literário, faz desaparecer o objeto que pretende estudar.

Afirmações dessa ordem nos fazem compreender que, no início da delimitação das obras nacionais, houve uma imposição, com relação ao gosto, por parte de segmentos sociais privilegiados que buscavam, com a adoção de um padrão estético, disseminar seus valores. Tal gosto tinha uma base elitista e subjetiva e foi, paulatinamente, sendo aceito pela crítica que começava a se formar.

Posteriormente, o público passou a ter voz devido a sua influência determinante sobre o comércio livreiro, o que mais tarde impulsionou o surgimento da literatura de massa. Porém, o gosto apropriado pela crítica penetrou nas academias e universidades.

Outro aspecto importante com relação ao delineamento do conceito de literatura é o seu uso para referir-se apenas a textos “criativos” ou “imaginativos”, ou seja, a textos nos quais se expressa a imaginação humana excluindo de seu rol os textos de caráter objetivo ou científico, sem a presença da ficcionalidade. Esse uso baseia-se no desenvolvimento da ciência indutiva e experimental e de novas técnicas presentes na então recente sociedade capitalista industrial, tal como se deu no séculos XVII e XVIII.

A dissociação entre ciência e literatura deve-se à especialização das áreas humanas e tecnológicas que teve início no século XVIII, o que contribuiu para o surgimento de “uma das antinomias fundamentais da cultura ocidental nos dois últimos séculos – a antinomia da chamada cultura humanística *versus* cultura científico-tecnológica” (AGUIAR E SILVA, 1988, p. 10). A inclusão do termo literatura na cultura humanística teve como motivador a necessidade de se desafiar a opressão capitalista de imposição do trabalho com vistas a mais valia, que dominava, inclusive, os valores estéticos presentes na nova ordem social, por meio do uso da imaginação.

O conceito de literatura, como é conhecido hoje, foi delineado por meio de um processo de especialização que partiu da idéia de literatura enquanto conjunto de obras impressas, passando pela formação do gosto e da sensibilidade, chegando ao aspecto criativo e imaginativo, elementos até hoje considerados fundamentais nos textos tidos como literários. Chegado a esse nível de especialização, o problema passou a ser o da delimitação dos parâmetros utilizados para atribuir valor estético e criativo aos textos. Isso foi uma missão entregue à crítica, atividade edificada sobre um alicerce burguês.

O processo de definição do que é ou não estético é contínuo e móvel, pois passa por constantes mudanças devido a aspectos históricos e sociais. Assim, em fins do

século XIX e início do século XX, novos aspectos são considerados para o estabelecimento do conceito de literatura. Nesse momento, se procura defini-la como algo objetivo, concreto e observável. Surge o conceito de literariedade que, grosso modo, se refere a certos procedimentos, certos modos de elaboração textual, que fazem com que um texto seja ou não tido como literário.

Os procedimentos adotados por um autor, chamados pelos formalistas de literariedade, visam à desautomatização da linguagem, automatizada no uso cotidiano. Tal desautomatização faria do texto literário um objeto estético. Assim, o caráter estético em literatura deve-se à soma dos procedimentos desautomatizados e utilizados num texto:

[...] chamaremos de objeto estético, no sentido próprio da palavra, os objetos criados através de procedimentos particulares, cujo objetivo é assegurar para esses objetos uma percepção estética

O objetivo da arte é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento; o procedimento da arte é o procedimento da singularização dos objetos e o procedimento que consiste obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e a duração da percepção. [...] Em arte a liberação do objeto do automatismo perceptivo se estabeleceu por diferentes meios. (CHKLOVSKI, 1997, p. 41, 45).

Portanto, o objetivo do uso dos procedimentos adotados pelos autores para elaboração de textos tidos como literários, chamados de literariedade, é a singularização dos objetos por meio da criação de elementos que dificultam sua percepção e aumentam a necessidade do emprego da abstração para o seu entendimento.

O conceito de literariedade é proveniente de três correntes teóricas críticas: o *Formalismo Russo*, o *New Criticism* e o *Estruturalismo*. Com o estabelecimento desse conceito, literatura passou a ser o conjunto de textos caracterizados por essa literariedade, ou seja, textos cujas características estruturais os tornariam particularmente diferentes dos demais textos considerados não literários.

Aguiar e Silva (1988); Culler (1999) e Eagleton (2003) apontam como principais características do Formalismo Russo: a) crença de que o texto literário é um produto verbal e que, portanto, é passível de ser estudado enquanto um dado objetivo; b)

preocupação com os traços que configuram a literariedade do texto; c) busca pelo estabelecimento da diferença entre a linguagem prática e a linguagem poética; d) adoção de um método descritivo, centrado no texto literário; e) compreensão da linguagem como organização especial de palavras e estruturas que se relacionam entre si.

Quanto ao *New Criticism*, esses autores apontam como principais características: a) exclusiva preocupação com o objeto literário e exclusão das reações pessoais do leitor crítico; b) compreensão da obra como um todo autônomo, no qual os elementos constitutivos se relacionam organicamente em uma estrutura; c) preocupação com o literário da linguagem, considerada plurissignificativa; d) indivisibilidade da estrutura da obra literária entre fundo e forma, ou seja, o significado de um poema não pode ser resumido; e) irrelevância dos estudos das fontes, das influências e dos movimentos; f) desconsideração dos fatores históricos, psicológicos ou sociológicos; g) negação da intenção do autor.

No que concerne ao Estruturalismo, os autores apontam como principais características: a) centralização das atenções no “universo dos signos”; b) consideração do texto literário mais como uma construção verbal do que como uma forma de representação da realidade; c) consideração de toda obra como manifestação de uma estrutura abstrata muito mais geral; d) variabilidade da noção de estrutura de autor para autor.

Para essas correntes críticas referidas, o caráter estético de um texto resulta da utilização da linguagem de maneira desautomatizada em oposição à sua utilização de modo comum, ou seja, prosaica ou cotidiana. Por meio da desautomatização da linguagem, seu produtor tornaria determinado texto singular.

As características apontadas por essas três correntes críticas estão presentes em muitos textos arrolados como literatura. Contudo, de acordo com Aguiar e Silva (1988), durante o processo em curso de definição do termo literatura, surgem também “as reservas e objeções ao estabelecimento de uma definição referencial de literatura” (p.16). Tais objeções estão calcadas em duas correntes interligadas de argumentos. A primeira considera que:

[...] não é legítima uma noção “estrutural” de literatura e contesta a existência de um “discurso literário” homogêneo, visto que ocorrem características “literárias” fora da literatura e visto que se tornou igualmente óbvio que não existe nenhum denominador comum para todas as produções “literárias”, a não ser o uso da linguagem (AGUIAR E SILVA, 1988, p.17).

Em outras palavras, segundo esse argumento, os aspectos considerados pelos estruturalistas como características exclusivas dos textos literários são encontrados em outras produções textuais não consideradas como literatura. Portanto, o único traço de igualdade presente em todas as produções literárias é o uso da linguagem.

A segunda corrente considera que:

Se a idéia de literatura não é defensável como idéia essencialística, se o conceito de literariedade não se pode fundamentar em específicas propriedades textuais, se a expressão “objeto literário” é apenas uma metáfora espacial a que não corresponde um estatuto ontológico peculiar, ter-se-á de procurar no(s) sujeito(s) leitor(es) o fundamento do conceito de literatura (AGUIAR E SILVA, 1988, p.18).

Visto que a literatura como objeto não é capaz, por si só, de impor limites para a sua existência, ou seja, já que não há nada de intrínseco e comum no texto tido como literário que o confira o atributo de literário, torna-se necessário buscar nos leitores a razão para esse atributo.

Como reação a essa visão objetiva de literatura, estudos começaram a surgir, a partir da década de 1960, e traçaram relações entre a literatura e seus leitores, uma vez que os aspectos considerados balizadores da literariedade poderiam ser encontrados em textos referenciais. Portanto, a discussão sobre o que é literatura desloca-se do texto para o leitor, mais especificamente, para o ato de leitura, tal como ato interpretativo. Uma das correntes que focaliza o leitor sob tal perspectiva é a “Estética da Recepção”.

Trata-se de uma escola de teoria literária que se caracteriza a partir do final da década de 1960, em primeiro lugar na Alemanha e mais tarde nos Estados Unidos, tendo como destaque a defesa da soberania do leitor na recepção crítica da obra de arte literária. Na Alemanha, tomou o nome de *Rezeptionästhetik*; no mundo anglo-

americano, vingou a expressão *Reader-response Criticism*; em português, tem-se preferido a tradução estrita do original alemão *Estética da Recepção*.

A origem de tal movimento deve-se a um grupo de críticos da Universidade de Konstanz, que começou por divulgar as suas teses na revista *Poetik und Hermeneutik*, a partir de 1964. Numa época em que Hans-Georg Gadamer desenha um novo rosto para a hermenêutica, com *Wahrheit und Methode* (1960), uma justaposição chama de imediato a atenção para o fato de que, para uma estética da recepção do leitor, as questões do sentido e da interpretação textual dos modelos hermenêuticos são tão indispensáveis como as questões lingüísticas e formais. Ao contrário da corrente *Reader-response Criticism*, que é constituída por críticos mais ao menos independentes (Normand Holland, Stanley Fish, David Bleich, Michael Riffaterre, Jonathan Culler), a *Estética da Recepção* reúne maior consenso entre os seus seguidores.

Para Jauss (1994), qualquer obra de arte literária só será efetiva, só será re-criada ou “concretizada”, quando o leitor a legitimar como tal, relegando para plano secundário o trabalho do autor e o próprio texto criado. Para isso, é necessário descobrir qual o “horizonte de expectativas” que envolve essa obra, pois todos os leitores investem certas expectativas nos textos que lêem em virtude de estarem condicionados por outras leituras já realizadas, sobretudo, se pertencerem ao mesmo gênero literário.

Para a *Estética da Recepção* o texto literário não retrata a realidade propriamente dita, conforme se diz ingenuamente, mas suscita a configuração de uma significação para a realidade do leitor, por ele produzida, a partir dessa relação comunicativa entre texto e leitor. Assim sendo, a obra não traz em si um significado fechado, pronto, mas tal significado é estabelecido durante o processo de leitura, podendo haver, portanto, tantos significados quantos leitores. Por isso, o texto não é a expressão de uma realidade anterior a ele, mas contém em seu interior indeterminações que Iser (1996-1999-b) chamará de vazios.

A *Estética da Recepção* não consegue romper com o ponto de vista essencialista presente na crítica literária estruturalista e de orientação marxista, pois toma o texto

como único norteador da leitura, o que reduz a historicidade das obras artísticas e literárias ao diálogo do leitor com a obra, minimizando a relação desse leitor com o seu contexto social e negligenciando a influência da obra sobre ele no plano coletivo.

2.2 LITERATURA COMO FATO SOCIAL

Na contramão dessa visão essencialista, uma outra linha de abordagem do conceito de literatura, contemporânea da “Estética da Recepção”, é a denominada por Escarpit (1969) de “abordagem sociológica da Literatura”, ou por Lima (1983), como “sociologia da Literatura”. A partir dessa abordagem, compreende-se que o caráter literário é demarcado a partir da recepção, das relações existentes entre autor / obra / público e das formas de interação que os ligam.

De acordo com Escarpit (1969), todo o fato literário pressupõe escritores, livros e leitores ou, de uma maneira geral, criadores, obras e um público. Os criadores suscitam problemas de interpretação psicológica, moral e filosófica; a mediação impõe problemas de estética, estilo linguagem e técnica; a coletividade, ou seja, o público implica problemas de ordem histórica, política, social e até mesmo econômica.

Escarpit (1969) afirma ser relevante compreender que escrever é uma profissão, ou pelo menos uma atividade lucrativa exercida em um quadro de sistemas econômicos, cuja influência sobre a criação é inegável. Chama a atenção, também, para o fato de o livro ser um produto manufaturado, distribuído comercialmente e, portanto, sujeito à lei da oferta e da procura. Finalmente, entende que a literatura é entre outras coisas, mas de uma forma incontestável, o ramo da produção da indústria do livro, do mesmo modo que a leitura é seu ramo de consumo.

Segundo Escarpit (1969), graças à invenção da imprensa, ao desenvolvimento de uma indústria do livro, à diminuição do analfabetismo e, mais tarde, à ação de técnicas audiovisuais, a leitura e o acesso a livros, que eram privilégio de uma aristocracia de letrados, torna-se a ocupação cultural de uma elite relativamente aberta e, mais tarde, recentemente, meio de promoção intelectual das massas.

Essa especialização, por um lado, e essa difusão, por outro, atingem o seu ponto culminante a partir de 1800. É então, que a literatura começa a ganhar sua dimensão social e surgem, no círculo dos amigos alemães de M. de Stael, os conceitos de *Zeitgeist*, espírito da época, e *Vollesgeist*, espírito nacional, tal como nos informa Escarpit (1969, p.10).

Nesse momento, começam a se desenvolver diversas correntes de análise literária tais como o *Formalismo Russo*, o *New Criticism* e o *Estruturalismo*. Posteriormente, surge a corrente de análise marxista da literatura, proposta por Marx e defendida por Engels e Plekhanov, essencialmente sociológica. Para tal corrente, o primeiro critério de toda a obra de arte é o grau de fidelidade com a qual ela representa a realidade em toda a sua complexidade. Essa corrente representou um dos mais sérios obstáculos ao aparecimento de uma verdadeira “Sociologia da Literatura”, segundo Escarpit (1969).

A “crítica sociológica” ou, conforme define Lima (1983), a “análise sociológica do discurso literário” é norteadada pelo valor da obra literária enquanto retrato da sociedade, ou seja, valor de documento do que se passa em uma determinada sociedade, em um determinado tempo e local. A “abordagem sociológica da literatura” ou “sociologia da literatura”, por sua vez, dedica-se a desentranhar as condições sociais que presidem o reconhecimento de um discurso como literário, acentuando, inclusive, as condições que promovem o estabelecimento do próprio conceito de literatura.

Em todas as correntes, o literário é determinado por aspectos inerentes ao texto denominados de literariedade ou de leitor implícito, na “sociologia da literatura” o literário se estabelece a partir da relação do leitor com o escrito seja ele portador dessa literariedade ou não.

De acordo com Escarpit (1969), em oposição às tendências sociológicas, foi sem dúvida a literatura comparada que forneceu o maior número de iniciativas interessantes em direção a uma abordagem sociológica da Literatura. Para ele é certo que, desde os escritores aos livreiros, os homens do livro ganhariam se fosse

levado a bom termo o estudo sistemático do seu público, melhor conhecidas as reações desse e, por conseqüência, os meios de chegar até ele. Portanto, a sociologia literária deve respeitar a especificidade do fato literário.

Para o autor, o fato literário constitui-se a partir de instâncias principais: o livro, a leitura e a literatura. O livro é um meio de intercâmbio cultural, pois tem como finalidade permitir a multiplicação da palavra ao mesmo tempo que a sua conservação.

Para analisar o fenômeno da leitura, é preciso levar em conta as tiragens, não apenas da edição, mas também as da imprensa. Essas últimas são geralmente conhecidas, as outras, muito mais difíceis de obter. Além disso, faz-se necessário analisar todas as formas de circulação do impresso, tais como bibliotecas, gabinetes de leitura, livrarias, sebos etc. O livro apenas representa uma pequena parte das leituras possíveis e menor ainda das efetivas.

Na corrente de análise sociológica, o conceito de literatura não é balizado por critérios qualificativos ou por sua natureza estética. O critério adotado para definir-se a literatura relaciona-se à aptidão à gratuidade, ou seja, à relação estabelecida entre textos / autores e seus públicos. Para Escarpit (1969, p. 35-36), “nós não definimos a literatura por nenhum critério qualificativo. O nosso critério permanece o que nós chamaríamos a aptidão à gratuidade. É literatura toda leitura não funcional, que satisfaça uma necessidade cultural não utilitária”.

Segundo o autor, entre as leituras efetivas, a maior parte é funcional, principalmente entre as leituras de jornal e documentos nos quais se procura, acima de tudo, informações definidas. Quando o livro entra em cena, traz consigo as opções de leitura gratuita, ou seja, aquelas que têm como motivação, acima de tudo, a necessidade de evasão. É obvio que o livro não é a única forma de acesso à literatura, tal como aqui é entendida, e nem no livro tudo é literatura. Assim, um dos critérios de valor literário é o tipo de relação estabelecida entre os públicos e os textos: uma relação de evasão. É antes a natureza da correspondência autor-público que permite dizer o que é literário e o que não é. Assim, portanto, é possível que textos com intenção funcional sejam lidos com um interesse não funcional, tornando-

se, nesse sentido, literários, do mesmo modo que textos literários podem ser lidos sem uma intenção lúdica ou de evasão.

Por exemplo, quando estamos na ante-sala do dentista e tomamos nas mãos uma revista aleatoriamente com a finalidade de nos distrairmos enquanto esperamos, esse ato de leitura é considerado literário pela abordagem sociológica de literatura à medida que é gratuita e não prevê a obtenção de nenhuma informação previamente estabelecida.

De acordo com as idéias da “Abordagem Sociológica de Literatura”, todo texto, “na medida em que permite a cada um evadir-se, sonhar ou, pelo contrário, meditar, cultivar-se gratuitamente, pode tornar-se literatura” (Escarpit, 1969, p.38). Inversamente, há casos de usos não literários da obra literária, portanto, o consumo de literatura não se identifica com a leitura literária. Pode-se comprar um livro sem se ter a intenção de lê-lo. Pode-se ler um livro com outras intenções que não sejam prazer estético ou a recolha de qualquer benefício cultural. Nesse sentido, as idéias de Escarpit acenam para um conceito de literatura bem mais amplificado do que o conceito tradicional estabelecido no século XVIII:

O fato é que o conceito de literatura que empregamos e por meio do qual averiguamos o facto literário está mal adaptado ao presente. Nascido no século XVIII sob a pressão de circunstâncias – ascensão da burguesia à cultura erudita, industrialização da livraria e aparecimento do homem de letras profissional, - este conceito pode dar com rigor uma imagem nítida, ainda que deformada, dos séculos anteriores, mas é cada vez menos capaz de conter o presente nos seus limites demasiado estreitos. (Escarpit, 1969, p. 212).

Portanto, Abordagem Sociológica de Literatura preocupa-se com a inserção social da literatura em um determinado grupo ou território, ou seja, em um determinado horizonte social.

De acordo com Lajolo e Zilberman (1991), ela apóia-se em uma sociologia da cultura que difunde a idéia de que apenas nas sociedades burguesas um determinado tipo de escritura que circula em um determinado meio social recebe o *status* de literatura. Por isso, a ela não interessa como os textos representam as relações sociais, mas como o texto encena sua inserção no sistema de produção.

Segundo as autoras, essa forma de abordagem da literatura a concebe como prática social, na qual se supõe a existência de um texto criado por um autor que recebe o atributo de literário, tornando-se, assim, obra. Supõe, para além dele, uma rede de malhas formada por figuras como críticos, editores, livreiros e, mais atualmente, a publicidade e os meios de comunicação que proporcionam o intercâmbio desse texto entre diferentes esferas, instâncias, formações, tecnologias, saberes, instituições e projetos que integram e delineiam o campo no qual um texto se literaliza ou se desliteraliza.

Tais instâncias, por atuarem sobre a obra, influenciam, por sua vez, o autor que passa a escrever, muitas vezes, tendo em mente o sucesso mercadológico de seus textos. Contudo, essa influência não deve ser determinante da produção literária, pois deixaria de ser um construto artístico regido apenas pelas leis da gratuidade e da criatividade humanas.

As fontes de pesquisa apontadas por Escarpit (1969), para a Abordagem Sociológica da Literatura, são os testemunhos dos intermediários do livro e dos bibliotecários, o uso de dados estatísticos referentes à produção, circulação e recepção, o estudo do autor, das gerações literárias, os meios de publicação, o editor, as técnicas publicitárias e as técnicas de comercialização, enfim, aspectos que fazem da literatura um fato social. Tais fontes são importantes, visto que essa abordagem preocupa-se com a circulação e a leitura de obras literárias e que a compreensão de tais aspectos perpassa pelo modo no qual o texto literário “encena sua inserção no sistema de produção” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 8).

Para compreensão desse modo de inserção, torna-se necessária a análise de uma rede de malhas que proporcionam intercâmbio de diferentes esferas e instâncias, tais como, o advento da imprensa e a consolidação do sistema de comercialização livreira formado por editoras, distribuidoras e livrarias. Esse sistema impulsionou o desenvolvimento de uma legislação que regula o funcionamento de diferentes e sucessivas etapas do processo econômico que vai desde a importação do papel, até a formulação de uma política educacional voltada a alfabetização da população.

Em suas pesquisas, Escarpit (1969, p.125) também evidencia a diferença entre o circuito letrado e o circuito popular. Os letrados não se identificam nem com uma classe, nem com uma união social, nem mesmo com um grupo sócio-profissional. Podem ser definidos “como as pessoas que receberam uma formação intelectual e uma educação estética suficientemente aperfeiçoada para lhes permitir emitirem um juízo literário pessoal”. Tal grupo dispõe de tempo para ler e de recursos para aquisição de material impresso, contudo, muitos deles não têm opinião literária, não lêem e não compram livros, embora o possam fazer.

No pólo oposto ao circuito letrado encontra-se o circuito popular, no qual encontramos leitores “com formação suficiente para terem um gosto literário intuitivo, mas não um juízo explícito e lógico, cujas condições de trabalho e de existência lhes tornam a leitura desagradável [...] e ainda com meios que não lhes possibilitam a freqüente compra de livros” (ESCARPIT, 1969, p. 126). Esses leitores têm as mesmas necessidades literárias, de ficção e fantasia, dos membros do circuito letrado e tem sua voz ouvida pelos responsáveis pela produção literária, ou seja, escritores ou editores, como é o caso de edições como Sabrina e Júlia⁴.

Nesse circuito:

A necessária adaptação do livro às necessidades do leitor é obtida pelo processo mecânico da estandardização. Um certo tipo de obra que tem um sucesso assegurado junto do público reproduz invariavelmente o protótipo variando simplesmente o enredo. Neste mecanismo desumano, o movimento natural é o da degradação. Só há renovação, progresso, quando por mero acaso uma obra sai do âmbito da literatura erudita. Mas então é imediatamente absorvida pelo turbilhão, reduzida às suas características mais marcantes e reproduzida toscamente em série, até o completo esgotamento da procura, o qual se pode fazer esperar séculos (ESCARPIT, 1969, p. 145-146).

Além dessas formas de adaptação, um modo de divulgação do literário são os roteiros cinematográficos baseados nos grandes clássicos da literatura que podem impulsionar a leitura dessas obras. Além disso, o cinema tem freqüentemente causado uma inversão no consumo de literatura, posto que, não se vê mais o filme

⁴ Sabrina e Júlia são romances sentimentais publicados pela Editora Nova Cultural que têm um público cativo e vendem 2 milhões de exemplares por ano.

do livro, mas sim se lê o livro do filme, como se o primeiro, invariavelmente, desse origem ao segundo, prática, aliás, que tem se tornado cada vez mais freqüente. Em contraponto, outras formas de adaptação foram o disco e a rádio difusão que, não há dúvida, salvaram a poesia lírica, por natureza oral, e que perde o seu valor na página impressa.

Em síntese, partindo dos pressupostos da “Abordagem Sociológica de Literatura”, todo o fato literário pressupõe escritores, livros e leitores. Sem a minuciosa análise dessa tríade, em todos os aspectos apontados, torna-se impossível uma legítima compreensão do fato literário.

Para tal abordagem, diferentes formas de literatura circulam em diferentes suportes por diferentes grupos definidos pela cultura e pelas estruturas de poder que perpassam por diferentes instâncias da indústria do livro. Então, literatura não pode ser definida apenas por aspectos imanentes ao texto, pois existem diferentes literaturas produzidas pela indústria livreira, que impulsiona, juntamente com fatores culturais, diferentes grupos a efetuarem diferentes leituras e que é, dialeticamente, impulsionada por esses grupos a produzir diferentes materiais ficcionais em diferentes suportes. O que gera, também, diferentes níveis de letramento literário.

A necessidade de se analisar o fato literário para além do texto, e da relação do leitor com ele, especificamente durante o ato de leitura, torna a Abordagem Sociológica de Literatura a primeira corrente de estudos a abandonar a essência do texto em favor da análise dos aspectos sociais a ele relacionados, o que faz com que tal abordagem seja por nós adotada na definição de um conceito de letramento literário.

Embora a abordagem sociológica de Literatura seja a que trate da leitura literária de um modo próximo à forma pela qual os Novos Estudos do Letramento lidam com a leitura, acreditamos ser necessária a apresentação de mais uma corrente de abordagem do fato literário que também priorizam a tríade autor / obra / público devido a sua inserção no contexto nacional.

2.2.1 Outra abordagem das relações autor, obra, público

No Brasil, Antonio Candido foi o primeiro teórico a priorizar a tríade autor / obra / público propondo o que Lima (1983) chama de Análise Sociológica do Discurso Literário. Em sua abordagem, embora o literário apareça associado aos leitores e sua natureza social seja resgatada para a sua caracterização enquanto manifestação cultural, o autor privilegia uma visão do literário ancorada no aspecto estético.

Para Candido (1972, p.53), “literatura é uma transposição do real para o ilusório por meio de estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos”. Na literatura, combinam-se elementos de vinculação à realidade natural ou social e elementos de manipulação técnica, indispensáveis a sua configuração. Portanto, para o autor, é necessário o emprego de um estilo formal para que um texto seja, de fato, literário.

Candido, na obra “Formação da literatura brasileira” (1959), propõe um sistema literário como sendo um modelo explicativo do processo de formação da literatura brasileira, o qual depende, para a sua existência, da compreensão das relações autor / obra / público em cada momento histórico-social.

O conceito de sistema literário aparece em diversas outras obras de Candido, nas quais ele expõe a noção de circulação literária e os mecanismos de retroação e avanço do sistema literário que se dá pela influência dialética existente entre autor / obra / público versus público / obra / autor.

Para Candido (1972, p.55) “a criação literária corresponde a certas necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a uma práxis socialmente condicionada”. Essa práxis torna-se possível devido à gratuidade, ao teoricamente incondicionado, que dá abertura a uma entrada no mundo da ilusão e transforma-se dialeticamente em algo empenhado ao suscitar uma visão de mundo.

Segundo Candido (1985, p.3), o estudo da obra literária sob a perspectiva da análise de seu condicionamento social foi, durante certa altura do século XVIII, visto como a

chave para compreendê-la. Porém, posteriormente, foi relegada à falha de visão, pois desprezava os valores estéticos. Apenas no século XX, passou a ser empregada de maneira adequada devido à tomada de consciência de que a análise estética “precede a considerações de outra ordem”.

Embora a análise estética preceda à sociológica, psicológica, histórica e lingüística, a análise integral não deve adotar nenhuma destas visões dissociadas das demais. Portanto, de acordo com Candido, (1985, p. 4), “o *externo* (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha certo papel na constituição da estrutura do texto literário tornando-se, portanto, *interno*”. O autor completa sua posição, afirmando que o estudo dos aspectos externos, como tal, interessa apenas à sociologia. No momento em que se relaciona com o dado interno, passa a ser alvo de discussão literária.

Candido (1985) afirma que, para a crítica literária, “o que interessa é averiguar quais fatores atuam na organização interna, de maneira a constituir uma estrutura peculiar, ou seja, se os valores externos possibilitam a realização do valor estético ou se são determinantes desse valor” (p.5). Segundo ele, existem seis modalidades de estudos de tipo sociológico. A primeira procura relacionar o conjunto de uma literatura, um período ou um gênero com as condições sociais. Para o autor, a virtude desse método “consiste no esforço de discernir uma ordem geral, um arranjo que facilita o entendimento das seqüências históricas e traçar o panorama das épocas” (p. 9). Sua falha está em não conseguir mostrar a ligação entre as condições sociais e as obras. O segundo tipo é formado pelos estudos que procuram verificar em que medida as obras espelham ou representam a sociedade, descrevendo os seus vários aspectos. Para o autor, “este segundo tipo tende mais a sociologia elementar que a crítica literária” (p. 10). O terceiro tipo é apenas sociologia e, portanto, mais coerente, consiste “no estudo da relação entre obra e público, – isto é, o seu destino, a sua aceitação, a ação recíproca de ambos” (p. 10). O quarto tipo dedica-se a “estudar a posição e a função social do escritor, procurando relacionar esta posição com a natureza de sua produção e ambas com a organização da sociedade” (p. 10-11). O quinto tipo busca “investigar a função política das obras e dos autores, em geral com o intuito ideológico marcado” (p. 11). O sexto tipo está “voltado para a investigação

hipotética das origens, seja da literatura em geral seja de determinados gêneros” (p. 11).

Para Candido (1985), todos esses tipos de estudos pertencem a análises sociológicas e não críticas. O autor aponta que o primeiro passo para uma análise crítica “é ter consciência da relação arbitrária e deformante que o trabalho do autor estabelece com a realidade” (p. 12). O que leva à necessidade de a análise crítica literária lançar mão de aspectos sociológicos, psicológicos e históricos e lingüísticos para tornar-se integral.

Em suas obras, Candido sempre aponta para a relação que a literatura estabelece com a sociedade onde surge, nesse aspecto, tem raízes o caráter coletivo da literatura. Tal ponto de vista faz com que seus estudos busquem compreender a transformação do fato literário em fato social. A focalização do caráter coletivo da literatura torna sua conceituação aberta, pois tem seus parâmetros modificados em cada tempo e em cada sociedade. Contudo, para o autor, interessa a forma como essa relação com a sociedade age sobre o texto e não sobre a leitura, que deve ser especializada.

Em síntese, nos estudos literários, encontramos diversas abordagens que buscam, cada qual ao seu modo, definir o que vem a ser Literatura. Entre essas abordagens, abundam as que relacionam literatura e sociedade, sob diversos modos de articulação.

No presente trabalho, apontamos duas formas de articulação dessa relação: a primeira entende a literatura como reflexo, resultado ou conseqüência do social e a segunda a compreende como resultado de uma somatória de condições que instituem o literário. Na primeira linha, a literatura é pensada como um conjunto de textos que se caracterizam por uma natureza distinta, calcada no reflexo da sociedade; na segunda linha, é entendida como a confluência de condições ou circunstâncias que configuram aos textos um valor social, justificado por certos atributos.

Naquilo que, conforme Lima (1983), chamamos de “Análise Sociológica do Discurso Literário”, os teóricos marxistas consideram a literatura em suas relações mais estreitas com a vida social, adotando, em um primeiro momento, como principal critério de literariedade o grau de fidelidade entre a literatura e a vida social. Mais tarde, seus seguidores, George Lukács e seu discípulo, Lucien Goldmann, aprimoraram a análise marxista e procuraram discutir com mais intensidade aspectos estéticos associados aos dados sociológicos, o que faz com que suas análises ultrapassem a mera busca de semelhanças entre mundo ficcional e realidade social e descrevam o modo como a estrutura dos textos pode revelar aspectos do todo social.

Dentre os dois modos de articulação do social e do literário, optamos pela utilização dos pressupostos teóricos pertencentes a “Abordagem Sociológica de Literatura”, para compreender de que forma tal articulação pode se relacionar com os conceitos de Letramento, apresentados no primeiro capítulo, para a elaboração de conceito de Letramento Literário. Optamos por tal linha de análise por ser a única a preocupar-se com o modo como o leitor lida com o que lê e atribui ao texto lido a característica de literário à medida que seu ato de leitura é movido pela necessidade de evasão e pela gratuidade. O deslocamento do atributo de literário das características do texto para as necessidades do leitor propicia a investigação das práticas de leitura de grupos nos quais há pouca circulação de textos canônicos.

Dentre os pressupostos teóricos pertencentes a “Abordagem Sociológica de Literatura” utilizamos para elaboração do conceito de Letramento Literário os conceitos de dimensão social da literatura, literatura como leitura não funcional que satisfaz uma necessidade de cultura não utilitária, leitura gratuita e a relativização do que é literário a partir da relação estabelecida entre leitores e textos.

3 LETRAMENTO LITERÁRIO

Nesse capítulo procuramos apresentar uma articulação entre conceitos presentes nos Novos Estudos do Letramento e na Abordagem Sociológica de Literatura. Em um primeiro momento, apresentamos como vem sendo empregado o termo letramento no interior dos estudos literários. Em seguida, tratamos do emprego dos conceitos de Modelo Autônomo e Ideológico de letramento aos estudos literários e concluímos discutindo o uso dos conceitos de eventos, práticas e orientações de letramento no campo dos estudos literários.

3.1 A EXPRESSÃO E SEU EMPREGO

A expressão “Letramento Literário” começou a ser utilizada no Brasil entre os pesquisadores do CEALE – Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, no início da década de 1990, e tem sido amplamente difundido pelo GPELL – Grupo de Pesquisas do Letramento Literário, pertencente ao mesmo centro. Desde então, e cada vez com mais intensidade, são desenvolvidas pesquisas versando sobre o tema, não somente na UFMG como também em diversas instituições de todo o país.

Com o objetivo de compreender os conceitos subjacentes ao termo letramento literário e seu emprego, foi feita uma busca por meio da rede mundial de computadores em sites de pesquisas educacionais e no portal da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e um levantamento de textos impressos, que resultou no acesso a resumos e textos completos que descrevem os conceitos e as atividades envolvidas nos projetos e pesquisas que têm o termo letramento literário como título ou palavra-chave. Foram encontrados trinta trabalhos, sendo um livro, dois capítulos de livros, uma tese de doutorado, três dissertações de mestrado, oito artigos publicados em periódicos, dois trabalhos completos apresentados em eventos, duas palestras, quatro sinopses de projetos de formação de professores, três anúncios de eventos, um boletim informativo, um projeto de iniciação científica e uma entrevista.

A maioria dos textos foi produzida por pesquisadores da Faculdade de Educação da UFMG, que pertencem ao CEALE. Contudo, uma dissertação foi desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC – RIO; as outras duas foram desenvolvidas na UEM – Universidade Estadual de Maringá; um dos projetos é da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; e um evento foi realizado pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

As dissertações desenvolvidas junto ao programa de Pós-graduação em Letras da UEM – Universidade Estadual de Maringá intitulam-se *Letramento Literário: Materiais Didáticos e o Ensino da Literatura* e *Um Estudo de Caso: Leitura de Narrativa de Acadêmicos do Instituto de Línguas da Universidade Estadual de Maringá*, ambas foram defendidas ano de 2007. Os pesquisadores responsáveis por tais pesquisas pertencem ao projeto *Letramento Literário e o Ensino de Literatura* coordenado pela Prof.^a Dr.^a Mirian Hisae Yaegashi Zappone, junto ao qual está sendo desenvolvida a presente dissertação. Tal projeto tem como objetivo geral estudar de que forma se pode aplicar o conceito de letramento aos estudos de literatura, e como objetivos específicos discutir o que seriam práticas, eventos e orientações de letramento literário e como se poderia pensar os Modelos Autônomo e Ideológico de letramento no campo da literatura. Esse projeto desenvolve-se sob a coordenação da Professora Doutora Mirian Hisae Yaegashi Zappone. Os conceitos subjacentes ao termo letramento literário, presentes nessas duas dissertações, não foram descritos nessa seção, pois são os mesmos adotados na presente pesquisa e serão tratados minuciosamente nas próximas seções do presente capítulo.

Nos textos completos ou resumos, os pressupostos adotados para definição de letramento literário versam sobre expressões como: ‘ensino de mecanismos de interpretação’; ‘desenvolvimento do gosto pela leitura literária’; ‘desenvolvimento de valores e da personalidade através da leitura’; ‘multiplicação das bibliotecas escolares’; ‘distribuição de livros’; ‘democratização da leitura’; ‘usos sociais efetivos de leitura e escrita dos sujeitos sejam eles crianças, jovens ou adultos’; ‘repertórios e saberes vivenciados’; ‘prática de uma minoria’; ‘contato com obras e biografias de autores’.

Também em afirmações como:

O letramento literário configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho lingüístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico. Por isso, se a leitura não for literária, o texto não será literário. (PAULINO, M. G. R. P.; EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B., MACHADO, M. Z. V. s/p, s/d).

Todas as expressões e afirmações abarcam aspectos que, postos em consonância, definem, em parte, o termo letramento literário. Contudo, nenhum dos projetos e estudos desenvolveu um referencial teórico ancorado nos estudos lingüísticos que tratam do letramento.

3.2 TECENDO CONCEITOS DE LETRAMENTO LITERÁRIO

O termo “letramento” surgiu no Brasil, na década de 1980, e teve seu conceito estruturado a partir dos preceitos apresentados pelos Novos Estudos do Letramento, desenvolvidos nos países de língua inglesa, ou seja, antes do surgimento do conceito de letramento literário.

Portanto, acreditamos que para estruturação do conceito de letramento literário seja necessário se levar em conta as especificidades do texto literário, por isso, devemos nos balizar, em um primeiro momento, nos conceitos relativos aos estudos literários, sobretudo os das correntes que tratam da figura do leitor. Contudo, é necessário também se considerar os pressupostos que fundamentam o conceito de letramento, tais como “Modelos Autônomo e Ideológico de letramento” e “eventos, práticas e orientações de letramento”, já apresentados nos estudos lingüísticos. Visto que esse termo não surgiu, em primeira instância, no interior dos estudos literários, é, portanto, pertinente estudá-lo sob o enfoque da Literatura, mas sem deixar de lado o conhecimento sobre o termo já construído pela Lingüística.

Pensando nisso, consideramos que, se Letramento é um conjunto de práticas sociais que se utilizam da escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia,

em contextos específicos, para fins específicos, o letramento literário pode ser considerado, em princípio, como o conjunto de práticas sociais que se utilizam da escrita literária, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos, para fins específicos.

Ao considerarmos a literatura como um tipo de escrita específica diferente dos outros tipos, o conceito de letramento proveniente da lingüística, adaptado as especificidades da literatura, torna-se adequado ao entendimento de alguns aspectos que tangem os modos de produção, recepção e circulação da literatura e, conseqüentemente, seu ensino. Para estabelecer a especificidade da escrita à qual nos referimos, utilizamo-nos da sugestão apresentada por Hansen (2005), que busca compreender a literatura a partir de um traço fundamental: o seu caráter de ficcionalidade, pois antes de todas as outras especificidades levantadas pela crítica, Aristóteles, em sua *Poética*, apontou esse aspecto como traço determinante de todos os gêneros literários que podem ser lidos como sendo o resultado de um ato de fingir.

O ficcional é marcado nos discursos literários, pois o contexto evocado por ele é passível de interpretações e de decisões que o leitor precisa tomar em relação a quem são os atores, em quais situações eles estão e que tipo de sentidos ou significados essas relações podem evocar para esse discurso.

Outro aspecto importante é que a ficcionalidade é construída a partir de várias formas de figuração, ou seja, de diversos modos, por meio dos quais se podem realizar imitação da realidade. Tais formas são produzidas pelas convenções adotadas na escrita de diversos gêneros literários que possuem traços estilísticos e modos de organização textuais específicos que constituem a matéria-prima da teoria literária que os tem estudado exaustivamente.

Ao considerarmos a proposição de Rojo (2001), que conceitua a escrita não apenas a partir de sua configuração material, mas, também, a partir de uma perspectiva discursiva que leva em conta seu plano enunciativo, podemos considerar que a escrita literária não está presente apenas nos gêneros consagrados pela teoria e pela crítica literária e nem se corporifica apenas na sua forma mais consagrada, o

impresso ou o livro. Consideramos a escrita literária como um tipo de discurso que institui o ficcional por meio de formas de enunciação específicas. Isso nos permite inferir que essa escrita literária ganha abrangência, sobretudo no mundo contemporâneo, no qual essas formas de enunciação hibridizam-se em várias mídias entre as quais se podem citar a televisão, o rádio, o cinema, a internet, as revistas em quadrinho. Assim, nos dias de hoje, o discurso literário encontra espaço e modos de criação e de circulação muito mais amplos do que aqueles imaginados, por exemplo, por romancistas e poetas de tempos anteriores.

Quando nos valemos do conceito de escrita literária pelo aspecto da ficcionalidade e enquanto formas peculiares de enunciação, demarcamos, mesmo que sumariamente, os contornos do tipo de escrita que interessa aos estudos literários, a saber, a escrita imotivada, gratuita, que tem como marca fundamental a ficcionalidade que opera por diversas formas de enunciação que podem abarcar desde formas miméticas canônicas, como a dramática, a lírica, a narrativa, a épica; até formas híbridas como: filmes, seriados, novelas de TV, peças teatrais e muitas outras. Com base nesse pressuposto, podem ser feitas algumas colocações sobre letramento literário.

Acreditamos que, assim como vigoram em nossa sociedade práticas sociais de uso da escrita, caracterizadas seja como Modelo Autônomo e Modelo Ideológico de letramento, existem, também, práticas sociais que envolvem a escrita literária e que também podem ser alinhadas a esses modelos, como definiu Street (2003).

Com relação aos usos sociais da escrita literária, consideramos que esses são mais visivelmente observados no espaço escolar, uma vez que a leitura de textos literários fora da escola é bem menos conhecida e estudada no Brasil. Os usos da escrita literária a que temos maior acesso são aquelas realizadas pela instituição escolar, que podem ser emolduradas no modelo autônomo de letramento, pois consideram a autonomia do escrito como fonte suficiente para a produção de sentidos do texto.

No cotidiano escolar, a prevalência do modelo autônomo de letramento é evidenciada cada vez que entra em cena o texto literário, pois os textos dessa

natureza são encarados pelo alunado como simulacro de significados inacessíveis, visto que os estudantes quase sempre não dominam as convenções simbólicas do texto que permitem o acesso aos sentidos ali contidos.

A falta de compreensão do texto literário, por parte do alunado, pode ser causada pela própria organização do ensino de literatura, que leva a escola a uma postura tradicionalmente prescritiva do significado dos textos, ou seja, o texto deve significar aquilo que o crítico, o livro didático e o professor afirmam sobre ele. Esse modelo é historicamente constituído pela escola.

Esses significados são invariavelmente elevados, investidos de grande valor cultural, social, estético, os quais são inacessíveis aos escolares no ato próprio de ler o texto. Portanto, a única forma encontrada para o êxito escolar, quando entra em cena a compreensão literária, é o revosear, ou seja, a repetição das vozes presentes no livro didático, na crítica e na fala do professor que propagam esses valores e significados impostos aos textos.

Como forma de perpetuação dos conceitos cristalizados e de escamoteamento do fracasso no ensino da leitura literária, a escola tem adotado práticas fortemente prescritivas, tais como a indicação dos textos e a imposição do modo como esses devem ser lidos. Isso faz com que a literatura na escola se torne, apenas, uma questão de identificação de: narrador, tempo, espaço, personagens, enredo e outros aspectos que são esquematizados e cobrados por meio de avaliações, elaboração de resumos e preenchimento de fichas de leitura. Tendo em vista essa forma de pensar, o letramento literário escolar torna-se uma questão de posse de habilidades lingüístico-formais, que permitem uma análise do texto enquanto objeto. Essa abordagem exige uma convergência de intenções entre autor e leitor. Entretanto, o despreparo dos professores não tem permitido o êxito nem mesmo desse modelo.

Não pretendemos discutir a pertinência desse modelo no letramento literário, pois esses elementos são importantes para a leitura do texto literário. Porém, questionamos a forma como esse modelo aparece ou se concretiza na vida do aluno, observando que não há uma explicitação do uso das regras de análise para compreensão dos textos ficcionais. Professor e alunos trabalham com a escrita

literária apenas aceitando os sentidos já construídos, criados ou propostos para os textos literários, sem compreender as razões porque eles são pertinentes.

Para que o Modelo Autônomo de letramento, no âmbito da leitura literária, alcance, no mínimo, uma coerência, acreditamos ser necessário que os professores explicitem para o aluno o tipo de leitura pretendida e lhe ofereçam condições para que se aproprie dos modelos, convenções e códigos fundamentais para a compreensão da escrita literária, tal como é compreendida pela escola e por boa parte das correntes teóricas que tratam da literatura. Contudo, nos questionamos, também, se a escola, da forma como está estruturada atualmente, teria condições de oferecer ao seu aluno todo esse embasamento, quando isso parece ser difícil de ser feito até mesmo com textos referenciais. Entretanto, o desconhecimento dessas regras e convenções faz da leitura literária uma encenação, pois os alunos raramente compreendem o texto, raramente produzem para ele sentidos pertinentes e terminam por acatar as vozes (da crítica, do livro didático, do professor), que afirmam que o texto significa isto ou aquilo, pois lhes faltam as chaves de compreensão para eles.

Outro aspecto que deve ser ressaltado com relação a esse modelo de letramento literário é que pressupõe um leitor plenamente situado no mundo da escrita, um leitor proficiente. Ele desconsidera as orientações de letramento literário dos escolares, desconhece as formas de enunciação ficcionais com as quais os alunos têm contato antes e concomitantemente à escola, vendo os estudantes como um grupo homogêneo, com a mesma orientação de letramento, no qual a leitura e o contato com os livros é uma condição “natural”. Além disso, ignora que muitos alunos têm dificuldades, inclusive, com a própria decodificação dos textos e trabalha textos literários como se fizessem parte naturalmente da vida de todos os estudantes, quando grande parte deles não está nem familiarizada com a escrita ficcional, seja ela poética, dramática, narrativa etc. Assim, muitas vezes, as práticas de letramento literário no interior da escola tornam-se uma atividade completamente sem sentido, já que se somam vários aspectos contrários a apropriação crítica dos textos. Por outro lado, ao considerarmos que existem múltiplas práticas sociais que envolvem a escrita literária, que elas variam de um contexto cultural para o outro e não se trata apenas de um conhecimento técnico, estaremos abordando o

letramento literário segundo o que Street (2003) chama de Modelo Ideológico de letramento.

Fora da escola, abundam as formas ficcionais híbridas (presentes em diferentes mídias) e que são apropriadas por diferentes receptores, constituindo práticas de letramento literário diversas. Muitas dessas práticas relacionam-se com as efetuadas também no espaço escolar, uma vez que a escola se constitui numa das principais agências de letramento em nossa sociedade. Mas, há muito a se interrogar sobre essas formas enunciativas ficcionais e sobre os usos que se podem fazer delas.

Partindo do conceito de literatura adotado neste trabalho, ou seja, de que a literatura refere-se à ficção e que implica no estabelecimento de um tipo de relação entre leitor e texto marcada pela gratuidade, o letramento literário passa a abarcar não só as práticas sociais de uso da escrita literária, num sentido mais especializado dos textos canônicos, mas todas as práticas sociais da escrita ficcional usada com a finalidade de se obter prazer, gratuidade e evasão, ou seja, de fuga da realidade para um mundo ficcional mais agradável. Adotando, assim, uma visão sociológica do fato literário, tal visão fundamenta-se no fato de que o sentido construído na leitura é fruto do repertório cultural do leitor, relegando ao segundo plano a estrutura do texto, contudo sem abandoná-la totalmente, pois tal abordagem prevê a existência de uma tênue compatibilidade de intenções entre o leitor e o autor.

Considerando literatura dessa forma, podemos afirmar que o texto literário é, em primeiro lugar, aquele que é lido sem um fim funcional, mas para evasão. Logo, o aspecto literário não está somente intrínseco ao texto, mas reside na intenção do leitor, contudo os aspectos estéticos devem ser relegados a um segundo plano, porém sem serem abandonados. Sendo assim, o texto literário ultrapassa o suporte livro e pode ser observado em outros impressos, tais como: periódicos, revistas, folhetos e outros.

Dentro dessa abordagem, o conceito de literário abandona, também, o impresso, pois, de acordo com Escarpit, (1969) cujas idéias situam-se no horizonte da década de 1960, o cinema, a radiodifusão e a televisão dão à publicação audiovisual uma eficácia superior à da publicação impressa. O alcance das adaptações de obras

literárias e outros textos ficcionais elaborados com a finalidade de atender a essas mídias, tais como os roteiros dos filmes, que guardam todas as características dos textos narrativos impressos, é muito maior do que o alcance do texto em seu suporte impresso.

Acreditamos, então, que literatura não está apenas no impresso lido de maneira não funcional, mas também em todo tipo de produção ficcional em formas híbridas (que mesclam som, imagem e movimentos) que levam à evasão, tal como novelas, filmes, minisséries, propagandas, programas de humor, peças teatrais encenadas, músicas, jogos de computador, vídeos-clipe, histórias em quadrinhos etc. Ao ter contato com essa produção, o receptor tem acesso a sensações muito parecidas às proporcionadas pela leitura de um livro, tendo atendida sua necessidade de divertimento e fantasia.

Dessa forma, nos dias atuais, o discurso literário encontra espaço e modos de criação e de circulação muito mais amplos. O alcance desses modos de criação e circulação deve-se aos conceitos de escrita e leitura literária adotados. Ao se conceituar escrita literária pelo aspecto da ficcionalidade e da gratuidade (a leitura literária é aquela sem um fim funcional), as formas de enunciação do texto literário passam a abarcar desde formas miméticas canônicas, tais como dramática, lírica, narrativa e épica até formas híbridas como filmes, seriados e novelas de TV, peças teatrais e muitas outras. Com base nesse pressuposto, podem ser feitas algumas colocações sobre letramento literário.

3.3 EVENTOS, PRÁTICAS E ORIENTAÇÕES DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Essa concepção nos faz refletir a respeito de outro conceito advindo dos estudos de letramento, que deve figurar nos estudos sobre letramento literário, os “eventos de letramento” que, segundo Barton (1991, *apud* Stromquist, 2001), são atividades particulares, nas quais o letramento exerce um papel e que devem ser regularmente repetidas. Portanto, eventos de letramento literário são atividades nas quais o letramento literário exerce um papel e que são regularmente repetidas, como por exemplo a leitura de um livro, um poema; a audição de uma história narrada por um parente; assistir a filmes, novelas e outras obras de ficção; jogar jogos eletrônicos

baseados em narrativas; assistir a vídeos-clipe que narrem uma história etc, tudo feito de maneira não funcional, gratuita.

Além dos “eventos de letramento”, existem dois outros conceitos presentes nos estudos do letramento que devem ser adotados nos estudos do letramento literário: “práticas de letramento” e “orientações de letramento”. Com relação ao primeiro, Street (2003) afirma que são os modos ou práticas por nós utilizados para produzir significado em atividades baseadas na leitura e na escrita. Essas práticas e esses modelos são culturalmente determinados. Portanto, práticas de letramento literário são os modelos por nós adotados para construir sentidos em atividades calcadas na leitura e na escrita literária.

Visto que orientações de letramento são o conhecimento referente à leitura e a escrita desenvolvido por um grupo em sua vida cotidiana e em outras esferas de sua vida social, podemos compreender que orientações de letramento literário são esse mesmo conhecimento sobre leitura e escrita, versando sobre produções literárias.

Quanto às práticas de letramento literário, um exemplo bastante ilustrativo é a estandardização do texto literário por meio da reprodução de um protótipo, para determinado público, variando apenas o enredo, criando um gosto e limitando o acesso desse público a diferentes textos, como é o caso dos romances cor-de-rosa. Tal limitação pode ser promovida pela publicação e circulação de determinados textos para determinados públicos, como, por exemplo, a composição do acervo de uma biblioteca pública ou escolar; a exibição de programas de televisão, filmes, telenovelas, músicas, que contenham sempre o mesmo formato. O que leva o público, mesmo quando livre para escolher, a optar sempre pelo mesmo tipo de texto, seja ele no suporte impresso ou audiovisual.

Outra forma de publicação não apontada por Escarpit (1969, 1974), pois teve sua difusão ampliada após a publicação dos estudos do autor, é a publicação digital. A Internet – Rede Mundial de Computadores é, atualmente, um dos maiores meios de difusão do texto literário. Ela deixa à disposição dos mais diversos grupos sociais o acesso aos mais variados textos literários, desde as peças de Shakespeare, até aos mais populares contos eróticos, passando por diversas obras canônicas de vários

autores e países. Além disso, abre o leque de opções de acesso a textos para leitura não funcional, independente do seu grau de literariedade, se os olharmos segundo uma visão essencialista de literatura.

Pode-se discutir que a Internet, devido ao seu custo, ainda tem seu uso limitado. No entanto, existem diversos projetos do Governo Federal e dos governos estaduais que visam à democratização do acesso a meios digitais, tais como Programas de Inclusão Digital, que têm levado computadores a boa parte das escolas públicas de todo o país. Lembramos, também, do ACESSA São Paulo⁵ que dispõe de salas de acesso a Internet em quase todos os municípios do estado de São Paulo. Além disso, existem *LAN House*, que, com preços módicos, disponibilizam o acesso.

A presença da Internet impõe outra especificidade de escrita, o hipertexto que, segundo Marcuschi (2001, p. 83), “consiste numa rede de múltiplos segmentos textuais conectados, mas não necessariamente por ligações lineares”. O autor afirma, ainda, que o uso da Internet para a leitura e a escrita tem promovido “a ausência da página, a decomposição da linearidade textual e a desmontagem da própria noção tradicional de texto” (p.81).

Para Marcuschi (2001), um aspecto interessante promovido pelo hipertexto é o fato de permitir ao leitor (hipernavegador) fazer suas escolhas e traçar seus caminhos que muitas vezes não são similares aos de outros leitores. “Certamente, neste caso, há uma vantagem para os textos literários que oferecem múltiplas seqüências de seguimento, desde que possibilitadas” (p.83).

De acordo com Marcuschi (2001, p.83):

A diferença central entre o hipertexto assim desenhado e o texto linear tal como o encontramos nos livros, jornais e revistas impressos é a possibilidade de diferentes escolhas para leituras e interferências *on line*. No caso de um livro impresso, a seqüência do texto está pré-determinada pela linearização e paginação. O mais comum, no livro, é os leitores fazerem o mesmo caminho desde a primeira página até a última. Isso, é claro, não impede que cada qual faça escolhas de leitura diferenciadas. Pois nada impede que se leia um livro saltando páginas ou consultando bibliografias paralelas e assim por diante. Há

⁵ ACESSA São Paulo é o programa de inclusão digital do Governo do Estado de São Paulo, instituído em julho de 2000, que oferece para a população do Estado o acesso às novas tecnologias da informação e comunicação, em especial à internet.

livros, como as enciclopédias, os dicionários, as obras de consulta e os catálogos telefônicos etc., que não são lidos linearmente, mas em múltiplas direções.

A partir das afirmações de Marcuschi, podemos concluir que o uso da Internet implica novas práticas de Letramento e letramento literário que deverão figurar em qualquer pesquisa que objetive levantar as práticas de letramento literário dos grupos que dela se apropriam.

Em síntese, letramento literário são as práticas sociais de uso da escrita literária especializada tida como canônica e, também, todas as práticas sociais de uso da escrita ficcional com a finalidade de se obter prazer, gratuidade e evasão. Os eventos de letramento literário são atividades regularmente repetidas nas quais o letramento literário exerce um papel na interação entre os participantes. As práticas de letramento literário são os modelos por nós adotados entrar nos textos literários e a eles atribuir sentidos. Orientações de letramento literário são todo o conhecimento referente à leitura e a escrita literária desenvolvido por um grupo em sua vida nas diversas esferas sociais, ou seja, todo o conhecimento sobre literatura existente no interior de um determinado grupo.

Expomos neste tópico de nosso trabalho, o conceito de letramento literário e os seus conceitos subjacentes dos quais nos utilizaremos para levantar e compreender as práticas de letramento literário adotadas pelas crianças de uma comunidade rural do pontal do Paranapanema, extremo Oeste do estado de São Paulo. Em nosso próximo capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos e os instrumentos utilizados para coleta e tratamento dos dados.

METODOLOGIA: INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

Neste capítulo apresentaremos a epistemologia da pesquisa qualitativa, a descrição do trabalho de campo e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

4.1 EPISTEMOLOGIA DA PESQUISA

Em nossa pesquisa, utilizamos a investigação qualitativa. Tal investigação, de acordo com Bogdan; Biklen (1994), possui cinco características: 1) usa como fonte direta de dados o ambiente natural e o investigador é o seu principal instrumento, contudo, a coleta de dados pode se dar com o uso de equipamentos de áudio e vídeo, mas os dados serão complementados pelas informações obtidas pelo contato do investigador com o ambiente; 2) é descritiva, ou seja, busca analisar minuciosamente os dados, respeitando a forma como esses foram registrados e transcritos, pois, para essa forma de investigação, nada é trivial e tudo pode oferecer pistas para uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo; 3) interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados e produtos, ou seja, busca compreender como as pessoas negociam os significados, como começam a utilizar certos termos e rótulos, como determinadas noções começam a fazer parte do senso comum, qual a história natural daquilo que se pretende estudar etc; 4) tende a analisar os fatos de maneira indutiva, ou seja, a análise dos dados coletados não visa à confirmação de verdades preconcebidas, mas pretende construir abstrações à medida que os dados recolhidos vão sendo agrupados; 5) atribui vital importância aos significados, ou seja, busca apreender adequadamente diferentes perspectivas, principalmente a do informador.

No que concerne à ética na pesquisa qualitativa, essa obedece, de forma geral, a quatro preceitos básicos: 1) a identidade dos sujeitos pesquisados deve ser protegida; 2) os sujeitos devem ser tratados com o mais absoluto respeito e sua cooperação deve ser conquistada; 3) o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos participantes deve ser claro, objetivo e ter uma linguagem acessível aos sujeitos; 4) o investigador deve ser autêntico ao escrever os resultados, ou seja, deve ser fiel aos dados obtidos e aos resultados possíveis, mesmo não concordando com eles.

De acordo com Bogdan; Biklen (1994), na investigação qualitativa, o pesquisador não se utiliza de um plano de ação demasiadamente pré-estruturado, pois, pode modificar-se ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Contudo, existem estratégias que são amplamente utilizadas nesse tipo de trabalho. A primeira delas toma como pressuposto o fato de que pouco se sabe sobre o ambiente e as pessoas que irão compor o objeto de estudo, portanto, os investigadores devem esvaziar-se de todo preconceito e compreenderem que o plano evoluirá a partir do contato do pesquisador com seu objeto.

Tal contato deve acontecer por meio da observação direta, a qual proporcionará o levantamento dos fatos a serem descritos na pesquisa. Somente após narração detalhada dos fatos pelo pesquisador é que é elaborado um relatório detalhado do método utilizado. Desde o início da pesquisa, o investigador levanta hipóteses teóricas, tais como: a) a compreensão do comportamento humano dá-se mediante a apreensão dos significados e do processo; b) o material mais importante a ser recolhido são os dados descritivos; c) a análise de tipo indutivo é a mais eficaz. Recorre, também, à tradição na recolha de dados, que prevê a observação participante, a entrevista não estruturada e a análise de documentos. Portanto, há um plano, mas esse é flexível; é feito e refeito durante toda a pesquisa devido à análise precária dos dados.

A elaboração do plano prevê, em primeiro lugar, a escolha de um local de estudo, que se dará após o início da pesquisa e pode ser influenciado por aspectos pessoais, por outras pesquisas ou pela mera oportunidade, devendo, ser antes de tudo, estimulante para o pesquisador, pois as pesquisas de natureza qualitativa são longas e trabalhosas. Portanto, o pesquisador deve se assegurar da facilidade do acesso às fontes, prever as dificuldades em se conseguir a autorização e a receptividade dos sujeitos a serem pesquisados, contudo, não deve estar intimamente envolvido com o ambiente a ser estudado.

O pesquisador deve, também, levantar, previamente o “estado da arte”, ou seja, a quantidade de pesquisas versando sobre o mesmo assunto e a relevância de sua pesquisa sob o ponto de vista social. Uma das práticas mais constantes na pesquisa qualitativa é o estudo de caso. Isso se deve ao fato de que ele delimita o campo a

ser pesquisado. O estudo de caso versa sobre um único evento, um indivíduo, uma única fonte de documentos, um acontecimento específico ou um grupo específico de indivíduos.

O estudo de caso começa a partir de uma análise preliminar para o levantamento de todas as fontes disponíveis. Feita essa etapa, o pesquisador vai afunilando tais fontes as fontes coletadas a partir da importância que apresentam para a execução de seus objetivos, chegando a um número bastante restrito dessas.

Segundo Bogdan; Biklen (1994) existem três principais tipos de estudo de caso. O primeiro deles é o estudo de caso de organizações em uma perspectiva histórica. Tal estudo volta-se a uma única organização e seu desenvolvimento durante um período específico de tempo. O segundo refere-se ao estudo de caso de observação, o qual adota como técnica de recolha de dados a observação participante, e focaliza uma organização particular ou um aspecto particular de uma organização. Tal estudo prevê um tratamento histórico do ambiente como forma suplementar de compreensão da situação atual, a escolha de um determinado foco, ou seja, um grupo em particular. Essa escolha dá-se a partir de uma observação prévia e deve ter em mente a escolha de um ambiente, no qual um mesmo grupo se encontre repetidas vezes. Nesse tipo de abordagem, a palavra “grupo” dá-se em uma perspectiva sociológica, ou seja, refere-se a pessoas que interagem, que se identificam umas com as outras e que partilham expectativas em relação ao comportamento umas das outras. O terceiro tipo de estudo de caso versa sobre as histórias de vida. Nessa modalidade de estudo de caso, o investigador utiliza-se de entrevistas exaustivas com uma única pessoa para elaborar uma narrativa em primeira pessoa, com vistas à compreensão do comportamento humano e de instituições existentes. De acordo com os autores, muitas outras formas de estudo de caso já foram utilizadas, contudo, essas são as principais.

Bogdan; Biklen (1994, p. 54) afirmam que o trabalho de campo é a forma utilizada pela maioria dos investigadores qualitativos para recolha de dados. Trata-se, pois, de passar muito tempo com os sujeitos nos locais onde esses se entregam às suas atividades cotidianas. Sendo que esses ambientes naturais são o objeto de estudo dos investigadores.

A proximidade entre investigador e sujeito com o decorrer do tempo vai tornando-se mais estreita e as relações menos formais. O objetivo do investigador qualitativo é deixar o sujeito à vontade, para que lhe fale do que costuma fazer, chegando a fazer confidências.

Ao mesmo tempo em que o investigador entra no mundo do sujeito, mantêm-se, também, à distância. Procura registrar de forma não intrusiva o que acontece, recolhendo ao mesmo tempo outros dados descritivos. Procura aprender algo por meio do sujeito, sem, contudo, tornar-se como ele. Busca compreender o modo de pensar do sujeito, sem que esse se torne seu modo de pensar. A qualidade do trabalho de observação depende do estabelecimento de relações, tanto na observação participante, quanto na entrevista, como também na coleta de documentos.

No tocante à entrevista, deve consistir em uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, dirigida por um dos participantes, com a intenção de se obter informações sobre a outra. A entrevista pode ser utilizada, em pesquisa qualitativa, como a principal fonte de dados, como auxiliar na observação do participante ou na análise de documentos. Sua finalidade principal é recolher dados descritivos da linguagem dos sujeitos, para que se compreenda como vêem o mundo.

As entrevistas devem começar com uma conversa banal e encaminharem-se, paulatinamente, para um assunto pertinente à pesquisa. Podem variar quanto ao grau de estruturação, indo de abertas a estruturadas, passando por semi-abertas. Existe, também, a possibilidade de se conduzir entrevistas com grupos de pessoas, e essas podem ser úteis à medida que auxiliam o investigador a adentrar ao mundo dos sujeitos.

Quanto à transcrição, as entrevistas podem ser digitadas integralmente pelo investigador ou por um profissional especializado. Caso a entrevista seja muito longa e trate em algumas partes de questões irrelevantes à pesquisa, pode ter apenas algumas de suas partes transcritas.

O investigador qualitativo pode, muitas vezes, utilizar-se, em sua pesquisa, de dados quantitativos, produzidos por outras pessoas ou por ele mesmo. Os dados quantitativos podem sugerir tendências em um local e podem fornecer informação descritiva.

De acordo com Bogdan; Biklen (1994), analisar dados quantitativos e compará-los com relatos verbais dos sujeitos pode ser uma maneira útil de explorar percepções e confrontar evidências. No tocante à análise dos dados, trata-se de um processo de busca e organização sistemática da coleta realizada durante o trabalho de campo e deve ser dividido em várias fases. Pode ser feito durante ou após a coleta dos dados.

Com relação à análise do campo, deve começar de maneira ampla, focalizando vários sujeitos e diversos espaços para, em seguida, afunilar-se e ater-se aos aspectos pertinentes ao foco da pesquisa. O investigador deve formular e reformular questões analíticas a respeito do assunto abordado e respondê-las, replanejar, ao longo da pesquisa, os procedimentos adotados durante as sessões de recolhimento de dados; selecionar sujeitos para serem entrevistados e planejar as entrevistas; explorar literatura existente sobre o assunto. O investigador deve, também, utilizar-se de auxiliares visuais como diagramas, matizes, tabelas e gráficos.

Após o recolhimento dos dados, o investigador deve transcrever as entrevistas e as filmagens. A partir das respostas dadas pelos respondentes por meio dos questionários e entrevistas, o investigador deve tabular, elaborar gráficos, retomar questões e relacioná-las ao conteúdo na busca pelas respostas que motivaram este estudo.

4.2 DESCRIÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO

Como nossa pesquisa objetiva levantar as práticas de letramento literário escolares e as orientações de letramento gerais de uma comunidade rural do Pontal do Paranapanema, extremo oeste do estado de São Paulo, ao chegarmos a campo, utilizamos, em um primeiro momento, a observação participante, a fim de levantar aspectos cotidianos da vida em comunidade e da instituição pesquisada e os

aspectos desse modo de vida que se relacionam às práticas e orientações de letramento literário.

Como trabalhávamos na escola da comunidade, no período matutino, passamos a freqüentar a instituição e a comunidade no período vespertino, duas vezes por semana, nos meses de agosto e setembro de 2007. Cada visita tinha a duração de cerca de duas horas. Durante essas visitas, tivemos conversas informais com membros da comunidade, professores da pré-escola que funciona anexo à instituição pesquisada, agentes de saúde, educandos da escola que vivem na comunidade, bibliotecária da escola, professores e funcionários da escola, o que nos permitiu recolher os materiais e os dados utilizados na elaboração da descrição da comunidade e da escola apresentada no primeiro tópico de nosso próximo capítulo.

Após essas visitas, sentimos a necessidade de uma aproximação maior com os educandos da escola, a fim de levantar aspectos da vida cotidiana e familiar dos membros da comunidade que se relacionassem com o foco da pesquisa. Por isso, encontramos-nos por quatro vezes com três estudantes da sexta série do Ensino Fundamental, membros da comunidade, na segunda quinzena de outubro e na primeira quinzena de novembro de 2007. Durante os encontros, tivemos conversas informais a respeito da relação que mantinham com o literário, no âmbito familiar e geral fora da escola. Para participação nos encontros, os pais dos sujeitos assinaram o termo de consentimento presente no anexo deste texto.

Escolhemos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental, em primeiro lugar, porque esse ciclo é um dos campos de trabalho do profissional de Letras. Se escolhêssemos alunos do ciclo I, estaríamos adentrando no campo de atuação dos pedagogos e nossa pesquisa relaciona-se, em primeiro plano, à formação do profissional de Letras no ensino de leitura literária. Tínhamos como objetivo, também, trabalhar com sujeitos que ainda mantivessem, em quantidade, práticas de letramento literário não escolares e que não fossem alunos da pesquisadora, para que não houvesse uma relação de influência muito forte entre pesquisadora e sujeito. Portanto, tivemos que selecionar os sujeitos entre os alunos com menos escolaridade dentro desse ciclo escolar. Então, como a pesquisadora era professora de todas as turmas de quinta-série do ciclo II da instituição pesquisada, foram

selecionados, aleatoriamente, três escolares da próxima série do mesmo ciclo, ou seja, da sexta série.

As conversas foram gravadas e utilizadas na elaboração de um questionário empregado no levantamento de dados sobre as orientações de letramento literário gerais dos estudantes do Ensino Fundamental da escola da comunidade pesquisada. O questionário foi desenvolvido e aplicado a dez alunos de cada sala do Ensino Fundamental Ciclo II com o objetivo de ampliar a base de dados coletados, pois a amostra de três alunos não seria significativamente representativa em um universo de mais de duzentos educandos e não seria possível entrevistar um número suficiente de escolares individualmente. Com a aplicação do questionário, o número de alunos consultados a respeito de suas orientações de letramento subiu de três para oitenta, o que torna os dados coletados significativos. Tal questionário desdobrou-se em dezenove questões, como seguem:

QUESTIONÁRIO⁶

CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO NO TOCANTE À LEITURA

1) Você gosta de ler?

() Sim () Não

Se sim, escreva por quê?

2) Como você classifica sua frequência de leitura?

() freqüentemente () de vez em quando () raramente
() sempre

3) Em que espaços você lê?

⁶ Embora o questionário seja bastante amplo, o tratamento dos dados priorizou exclusivamente o levantamento das orientações de letramento literário da comunidade pesquisada de modo geral.

4) Que impressos você lê? (Assinale quantas você quiser.)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> livros literários | <input type="checkbox"/> rótulos |
| <input type="checkbox"/> livros didáticos | <input type="checkbox"/> bulas de remédio |
| <input type="checkbox"/> enciclopédias | <input type="checkbox"/> cartazes |
| <input type="checkbox"/> gibis | <input type="checkbox"/> receitas culinárias |
| <input type="checkbox"/> apostilas | <input type="checkbox"/> outdoor |
| <input type="checkbox"/> panfletos | <input type="checkbox"/> contas de água, luz, telefone, outras |
| <input type="checkbox"/> diários | <input type="checkbox"/> bilhetes de passagem |
| <input type="checkbox"/> cartas | <input type="checkbox"/> ticket de compra |
| <input type="checkbox"/> bilhetes | <input type="checkbox"/> outros (escreva quais) |
| <input type="checkbox"/> manuais | |
| <input type="checkbox"/> avisos | |
-

5) Que leituras mais agradam a você? (Assinale quantas você quiser.)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> romance | <input type="checkbox"/> Livros pedagogizantes |
| <input type="checkbox"/> literatura cor-de-rosa | (preervação do meio ambiente, civismo, etc) |
| <input type="checkbox"/> policial | <input type="checkbox"/> cozinha |
| <input type="checkbox"/> ficção científica | <input type="checkbox"/> casa |
| <input type="checkbox"/> autobiografia | <input type="checkbox"/> horóscopo (previsões) |
| <input type="checkbox"/> poesia | <input type="checkbox"/> personalidades / sociais |
| <input type="checkbox"/> conto | <input type="checkbox"/> sexualidade |
| <input type="checkbox"/> não-ficção | <input type="checkbox"/> anúncios de propagandas |
| <input type="checkbox"/> crônica | <input type="checkbox"/> religião |
| <input type="checkbox"/> crônicas | <input type="checkbox"/> outros (escreva quais) |
| <input type="checkbox"/> histórias em quadrinhos | |
| <input type="checkbox"/> encartes de jogos e brincadeiras | |
-

6) Que significados essas leituras têm para você? (distração, diversão, ocupação do tempo livre, informação, curiosidade, instrumental para trabalhos escolares, formação para um futuro melhor, outros)

7) Você leu algum livro (completo) nos últimos três meses? Quais?

8) Você acessa a Internet para ler?

- Sim Não

9) Se sim, que tipo de texto você lê na Internet? (Assinale quantas você quiser.)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> notícias | <input type="checkbox"/> esoterismo |
| <input type="checkbox"/> religião | <input type="checkbox"/> textos informativos |
| <input type="checkbox"/> textos literários | <input type="checkbox"/> personalidades/sociais |
| <input type="checkbox"/> horóscopo (previsões) | <input type="checkbox"/> textos publicitários |
| <input type="checkbox"/> textos científicos/teóricos | <input type="checkbox"/> resumo de novelas |

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> classificados | <input type="checkbox"/> entretenimento |
| <input type="checkbox"/> previsão do tempo | <input type="checkbox"/> bate papo |
| <input type="checkbox"/> esporte | <input type="checkbox"/> Outros, escreva quais. |
| <input type="checkbox"/> e-mails | |

Que significados essas leituras têm para você?

10) Você faz leituras obrigatórias na escola?

- Sim Não

Se sim, quais?

Que significados essas leituras têm para você?

11) Você frequenta biblioteca?

- Sim Não

Se sim, quais impressos você retira? Por quê?

12) Quando você era mais jovem, seus pais liam ou contavam histórias para você?

- Sim Não

Se sim, quais tipos de texto eles liam?

13) Atualmente, seus pais lêem ou contam histórias para você?

- Sim Não

Se sim, quais tipos de textos?

14) Você lê durante o percurso de sua casa à escola ou da escola à sua casa?

- Sim Não

Se sim, quais tipos de textos?

15) Quantos livros de literatura você emprestou na biblioteca esse ano?

- | | |
|--------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> menos de 10 | <input type="checkbox"/> 20 a 30 |
| <input type="checkbox"/> 10 a 20 | <input type="checkbox"/> mais de 30 |

16) Você joga vídeo game?

() Sim () Não

Se sim, com que frequência?

() sempre
() às vezes
() raramente

17) Você assiste a vídeos-clipe?

() Sim () Não

Se sim, com que frequência?

() sempre
() às vezes
() raramente

18) Você assiste a novelas?

() Sim () Não

Se sim, com que frequência?

() sempre
() às vezes
() raramente

19) Você assiste a filmes?

() Sim () Não

Se sim, com que frequência?

() sempre
() às vezes
() raramente

Nome: _____

Série: _____ Turma: _____

Obrigada!

Os dados recolhidos por meio do questionário foram tabulados e utilizados no terceiro tópico do próximo capítulo desta dissertação. As tabelas estão em anexo para a conferência dos dados.

Após a aplicação do questionário, utilizamo-nos, também, da observação participante auxiliada pela filmagem em *vídeo tape* para o levantamento das práticas de letramento literário escolares. Para tanto, foram filmadas duas horas / aula da sexta série do período vespertino da escola da comunidade, sendo que tais filmagens foram descritas e analisadas no segundo tópico do próximo capítulo dessa dissertação.

Para a filmagem foi utilizada uma câmera digital fotográfica da marca Kodak e um cartão de memória de dois *giga bites*. A filmagem foi feita pela própria pesquisadora durante a aula da disciplina Hora da Leitura que se dedica ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da competência leitora dos alunos de ensino fundamental, inclusive, com relação à leitura de textos literários. Tal disciplina foi escolhida por sua finalidade. A escolha da série seguiu o mesmo critério utilizado na escolha dos sujeitos entrevistados durante a coleta de dados preliminar, ou seja, foi selecionada

a sala de menor escolaridade entre os alunos de Ensino Fundamental Ciclo II na qual a pesquisadora não fosse a professora. Como havia apenas duas professoras de Hora da Leitura e entre elas uma era a pesquisadora, a seleção da professora foi natural. O dia agendado foi estipulado pela professora da turma após solicitação feita pela pesquisadora com autorização da diretora da unidade de ensino.

5 O LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA COMUNIDADE RURAL DO PONTAL DO PARANAPANEMA

No primeiro tópico deste capítulo, descrevemos a comunidade e a escola por nós pesquisada, desde o seu surgimento até o ano de 2007, em que foi feita a coleta de dados. A comunidade na qual se encontra a escola começou a delimitar-se no ano de 1991 e a escola foi criada no ano de 1997. Para levantamento dos dados apresentados, utilizamo-nos da observação participante, da entrevista semi-estruturada e da análise documental. No segundo tópico, apresentamos as práticas de letramento literário desenvolvidas pelos sujeitos pesquisados em ambiente escolar. Para levantamento dessas práticas, foram filmadas duas horas aula da disciplina “Hora da Leitura”, ministrada na sexta série do Ensino Fundamental - Ciclo II, do período vespertino. No terceiro tópico, apresentamos as orientações de letramento literário desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa. Para levantamento dessas práticas, foram entrevistadas quatro escolares e foi distribuído um questionário, contendo dezenove questões a oitenta crianças.

5.1 A COMUNIDADE E A ESCOLA

A descrição que faremos a seguir torna-se importante na medida em que a cultura e o contexto social nos quais vivem os sujeitos são aspectos determinantes de suas práticas e orientações de letramento literário. Tal descrição é extensa devido ao fato de a pesquisa ser de cunho qualitativo.

A escola pesquisada é uma instituição rural localizada em um município do Pontal do Paranapanema. O nome da instituição e sua localização exata não serão revelados, obedecendo a preceitos éticos adotados em pesquisas com seres humanos.

Trata-se de uma escola localizada na zona rural, a vinte e três quilômetros da cidade à qual pertence e a vinte e um quilômetros de uma outra cidade de maior porte. A comunidade na qual se localiza a escola é um grande assentamento do Movimento

dos Sem Terra - MST⁷, que possui duas escolas públicas estaduais e duas escolas públicas municipais. Tal assentamento divide-se em treze glebas, que são subdivisões dos espaços de terras ocupados, tal como os bairros nas cidades.

De acordo com o professor Milton Paulo dos Santos, Apoio Técnico Pedagógico – ATP⁸ de Geografia da Diretoria de Ensino responsável pela escola, o MST teve início, no município no qual se localiza a escola, no ano de 1991, com a ocupação de uma área de 2.872 hectares da fazenda São Bento, local onde se encontra a escola. A fazenda tem 5.106 hectares e estava sob o domínio de Antônio Sandoval Neto, famoso grileiro da região.

O Estado, através do Instituto de Terras do Estado de São Paulo – ITESP⁹, passou a atuar na reforma agrária no município somente em 1995, depois que o MST, com 1.800 famílias, ocupou as fazendas Haroldina e Arco-íris que, juntas, constituíam uma área de 7.617 hectares. Para a realização dessa ocupação, o movimento buscou mobilizar o maior número possível de famílias, de modo que participaram trabalhadores das mais diferentes condições e situações: bóias-frias empregados e desempregados, pequenos e grandes arrendatários e desempregados das usinas da Companhia Energética de São Paulo – CESP.

A escola pesquisada foi criada no ano de 1997, por meio do decreto 40.824 de 10 de maio de 1996, publicado no Diário Oficial de 11 de maio do mesmo ano, para atender exclusivamente filhos de assentados das seguintes glebas: King Meat, Canaã, São Bento, Haroldina, Santa Apolônia, Estrela D' alva, Santa Clara, Antônio Conselheiro, Paulo Freire, Arco-Íris, Santana, Santa Cruz e Alvorada, que estudam no Ensino Fundamental - Ciclos I e II e Ensino Médio.

⁷ O MST surgiu de um encontro realizado em janeiro de 1984, em Cascavel, no Paraná, no qual se afirmou a necessidade da ocupação de terras como uma ferramenta legítima das trabalhadoras e trabalhadores rurais. A partir daí, começou-se a pensar um movimento com preocupação orgânica, com objetivos e linha política definidos.

⁸ Os ATPs são profissionais da educação treinados para levar soluções aos coordenadores pedagógicos e professores com relação a problemas de ordem pedagógica relacionado a disciplinas específicas que possam existir nas unidades de ensino.

⁹ A Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo – ITESP é o órgão responsável por planejar e executar as políticas agrária e fundiária do Estado de São Paulo e pelo reconhecimento das Comunidades de Quilombos. É vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania.

A escola possuía no ano de sua fundação quatro salas de aula e apresentava-se defasada em sua estrutura física. Por meio de reuniões das coordenadoras de educação dos assentamentos com o governador do estado Mário Covas e com Raquel Volpato, Coordenadora de Ensino do Interior da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, entre os anos de 1997 e 2002, o prédio foi ampliado e posteriormente reformado. Atualmente, conta com três pavilhões, nos quais funciona toda a parte administrativa, dez salas de aula, um pátio e uma quadra de esportes.

Atualmente, nas proximidades da escola, encontra-se um posto de saúde, uma escola municipal que atende crianças de três a seis anos, duas carrocinhas de doceiros, uma lanchonete, uma base do Instituto de Terras do Estado de São Paulo – ITESP, um viveiro desenvolvido pelo ITESP para reflorestamento das áreas de mananciais, uma casa de membros da comunidade na qual ficam hospedadas professoras que vêm de outras cidades, uma igreja católica, um templo evangélico, um estacionamento dos ônibus que transportam os alunos e um campo de futebol.

Junto à base do ITESP, existe uma sala de informática do Centro de Democratização da Informática – CDI, projeto criado pelo Governo Federal para levar o acesso à informática às áreas carentes, tanto rurais quanto urbanas, de todo o país. No interior dessa sala, encontra-se uma estante de quatro faces com cerca de trezentos livros de literatura Infanto-juvenil, chamada de biblioteca “Arca de Noé”. De acordo com a monitora da sala de informática, a biblioteca foi uma doação do Governo Federal por meio da Secretaria do Desenvolvimento Agrário, órgão do Ministério do Desenvolvimento Agrário, e tem como objetivo levar a literatura às crianças das zonas rurais de todo o país. Embora a biblioteca tenha sido doada em junho de 2007 e tenha um acervo razoável, contava apenas com cerca de trinta empréstimos até novembro do mesmo ano. Tal fato pode ser ocasionado pela falta de um mediador de leitura que promova o empréstimo desses livros aos frequentadores do centro. No CDI, crianças, adolescentes e adultos têm cursos de iniciação à informática, ministrados por membros da comunidade que foram treinados em capacitações realizadas na cidade de São Paulo.

Dentre todas as dependências da escola, a única que atua diretamente nas práticas e orientações de letramento literário dos alunos é a biblioteca. Portanto, será

juntamente com a sala de informática, um dos únicos ambientes a ser descritos. Trata-se de uma sala ampla e arejada com várias janelas, com prateleiras em todas as paredes e no centro da sala. Nas prateleiras da parede da frente, localiza-se a biblioteca do professor cujos livros, em sua maioria teóricos, não são de empréstimo ao alunado. Nas outras prateleiras, encontram-se os livros didáticos, gramáticas, dicionários e o material de empréstimo ao alunado que versam sobre literatura infantil, juvenil, adulta, enciclopédias, gibis, revistas e livros científicos. Sobre essas prateleiras, encontra-se uma pasta de mapas e caixas com material de laboratório.

Ao lado da biblioteca encontra-se a sala de informática e vídeo. Essa sala é um pouco menor que a sala dos professores e a biblioteca. Nela se encontra dez computadores completos, mas dois deles não funcionam, um provedor de rede, dois escâneres, um microsistem, três aparelhos de som menores, duas impressoras, três televisores de vinte e nove polegadas, uma aparelhagem de som completa com uma mesa de seis canais, um equalizador e três caixas de som, um vídeo cassete e um aparelho de DVD, um armário repleto de materiais didáticos e DVDs e fitas VHS, versando sobre os mais variados assuntos acadêmicos, uma lousa branca e uma antena parabólica não instalada. No centro da sala há uma grande mesa na qual se realizam reuniões de professores durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC. Essa sala possui diversos recursos capazes de atuar sobre as práticas e orientações de letramento literário dos alunos, contudo, os materiais não são utilizados nas aulas de língua materna e estrangeira.

A escola conta com cinco professoras de língua materna. A que possui maior tempo de serviço é efetiva há três anos, trabalha no estado há dez e é graduada em Letras e Pedagogia. A segunda em tempo de serviço efetivou-se esse ano no cargo de professora de Inglês, mas leciona língua materna em três salas, trabalha no Estado há nove anos e é graduada em Letras. A quarta em tempo de serviço trabalha no Estado há oito anos, ministra aulas de Português e Inglês e não é efetiva. As outras duas professoras ingressaram no Estado por meio de concurso, são efetivas há dois anos, uma possui graduação e a outra é especialista em Educação Infantil e mestranda em Letras. Com relação às professoras de língua estrangeira, a escola possui apenas as duas que ministram, também, aulas de português. Todas as professoras, exceto uma que trabalha apenas vinte h/a, trabalham cerca de trinta h/a

semanais. Por meio de conversas informais e da observação participante, podemos compreender que todas as professoras de línguas da escola adotam aulas expositivas tradicionais nas aulas de leitura e escrita, seja em língua materna ou estrangeira, o que tende a limitar as práticas e orientações de letramento literário dos escolares.

O nível socioeconômico da comunidade ao redor da escola oscila entre classe baixa e média baixa. De acordo com a Secretaria de Assistência à Saúde do município, em um universo de 534 famílias e 1.855 pessoas, 99,81% têm seu abastecimento de água proveniente de poço comum, poço artesiano ou nascente. Desse montante, 7,87% tratam da água que consomem por meio de filtragem; 0,19%, por meio de fervura; 18,35%, por meio do uso de cloro e 73,60% a consome sem tratamento. Quanto ao tipo de casa, 48,5% moram em casa de tijolo; 26,22% em casa de madeira e 23,78% em casa de material aproveitado. Com relação ao destino do lixo, 99,81% incineram e 0,19% deixam os detritos a céu aberto. Quanto ao destino das fezes e da urina, 91,94% utiliza-se de fossa e 2,06% deixam a céu aberto. A energia elétrica é de acesso a 91,01% dos moradores. Por meio da análise desses dados, podemos inferir que a possibilidade de aquisição de livros de literatura por parte dos adultos é bastante limitada visto que a necessidade de sobrevivência impõe outras prioridades. Essa inferência pode ser confirmada por meio de conversas informais com escolares que afirmaram não dispor de livros de literatura em suas casas, contudo é abundante o número de DVDs “piratas”. A posse desse material promove práticas de letramento literário diferentes das impostas pela escola, já que a sala de informática e vídeo pouco é utilizada pelos professores.

Quanto à escolaridade das pessoas que moram na comunidade, 99,35% das crianças e adolescentes entre sete e catorze anos encontram-se matriculadas e freqüentando a escola, 89,39% das pessoas com mais de quinze anos são alfabetizadas, portanto, a taxa de analfabetismo entre os moradores da comunidade estudada é de 10,61%, ou seja, bem próxima à taxa nacional de 10,2%, apontada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – Inep, no ano de 2001, para pessoas de 30 a 39 anos. São os moradores com mais idade que encorpam essa estatística, nessa comunidade. Portanto, a taxa de analfabetismo levantada na comunidade é inferior à taxa nacional apontada pelo Inep, no ano de 2001, pois, a

taxa entre pessoas de 40 a 49 anos era de 13,9% e entre pessoas de mais de 50 anos, de 29,4%. Tais informações servem como índice para a compreensão de que a formação escolar é bastante valorizada nessa comunidade e que a maioria dos moradores dispõe de condições para o exercício da leitura, mesmo que de forma rudimentar, pois desconhecemos os parâmetros utilizados no levantamento dos índices de alfabetismo. O nível de alfabetismo elevado poderia influir nas práticas e orientações de letramento literários dos sujeitos pesquisados, pois indica a posse das tecnologias necessárias à leitura e escrita.

Com relação ao vestuário, a maior parte das crianças utiliza roupas simples, em sua maioria comprada nos bazares promovidos pela escola ou provenientes de doações. A escola não impõe o uso de um uniforme, pois muitos pais não possuem recursos para a sua aquisição e a escola não dispõe de verba para distribuição de camisetas. A maioria das roupas e dos calçados está puída e furada. Quanto à higiene faltam, muitas vezes, noções básicas. Muitas crianças possuem um odor muito forte, não penteiam os cabelos ou escovam os dentes, contudo, é abundante o número de exceções. Esses dados demonstram que as crianças da comunidade não têm atendidas, nem mesmo, suas necessidades básicas, o que nos leva a crer que a aquisição de livros, compra de computadores, assinatura de internet banda larga e televisão a cabo, entre outras coisas, torna-se algo improvável.

Quanto ao comportamento, são amorosas, gentis, respeitosas e inteligentes, embora o meio imponha limitações culturais muito fortes, das quais trataremos no próximo tópico, mas que não são o objetivo principal de nossa pesquisa. Limitações dessa ordem fazem com que uma boa parte ainda tenha graves dificuldades para ler e escrever na quinta e sexta séries do Ensino Fundamental restringindo, assim, as práticas de letramento dos sujeitos.

Os alunos do Ensino Médio vestem-se com roupas mais novas e têm mais cuidados com a higiene pessoal. Isso se deve ao fato de trabalharem em contra turno e terem, portanto, uma renda que lhes proporcione acesso a produtos de higiene pessoal e artigos de vestuário. Além, também de outros interesses, como pelo sexo oposto, próprio da idade. Não tivemos contato suficiente com esses alunos para avaliar suas dificuldades de aprendizagem, pois não são o foco dessa pesquisa.

Com relação à participação da comunidade e da Diretoria de Ensino¹⁰ nas atividades da escola, como podemos observar, foi a presença marcante e reivindicatória dos membros da comunidade junto ao Governador do Estado e membros da Secretaria da Educação que proporcionou todas as benfeitorias que fazem da escola pesquisada um ambiente com os recursos básicos necessários a uma boa formação escolar. Atualmente são feitas reuniões bimestrais para manter os pais informados com relação ao desempenho dos filhos e reuniões semestrais do conselho de escola e da APM – Associação de Pais e Mestres para deliberar a respeito da aplicação de verbas destinadas a reformas e compra de materiais duráveis. O Conselho conta com a participação de três pais. Os supervisores de ensino visitam a escola bimestralmente. Ações dessa natureza influem na aquisição de livros para a biblioteca, o que, de certa forma, promove o desenvolvimento de práticas e orientações de letramento literário.

A comunidade tem características muito particulares e uma organização familiar, em parte, ainda, tradicional. Como a comunidade formou-se a partir da ação do MST, grande parte dos assentados é de lavradores rurais que garantem seu sustento a partir do trabalho com a terra, o que torna corriqueira a prática do trabalho familiar entre os adolescentes e jovens. O que garante o uso da terra como fonte de subsistência é a fiscalização do ITESP. Em conversas informais com membros da comunidade e com os próprios escolares, observamos que a necessidade de dedicar-se ao trabalho traz mais responsabilidade e maturidade aos adolescentes e jovens, além disso, é recorrente entre os adultos a crença de que freqüentar a escola e completar os estudos é algo que garantirá um futuro mais próspero. Essa crença reflete-se nas respostas dos sujeitos ao questionário utilizado no levantamento de suas orientações de letramento literário.

Acreditamos, pois, que essa influência familiar é determinante do comportamento gentil e respeitoso demonstrado pela maioria dos alunos. Atitudes como essas geram um ambiente harmonioso e recompensador ao professor que se sente satisfeito ao trabalhar com essa clientela. É uníssono o discurso entre os

¹⁰ Órgão do Governo do estado de São Paulo responsável por manter, em escala regional, e fiscalizar as escolas.

professores que os alunos da escola pesquisada são os mais educados das escolas da região.

Como podemos observar, a escola conta com uma infra-estrutura adequada à demanda que atende, contudo, necessita de maiores cuidados com relação à conservação predial e patrimonial, tanto por parte do alunado quanto por parte dos responsáveis pela limpeza e manutenção.

Outro aspecto que podemos observar é que, embora sejam abundantes os materiais, muitos deles encontram-se em desuso, pois a escola carece de uma organização de ambientes que permita a utilização de diversos equipamentos, como os televisores, o aparelho de som, a mesa de ping-pong, os materiais pedagógicos digitalizados, o que limita o desenvolvimento de práticas e orientações de letramento literário diversificadas que poderiam ser desenvolvidas a partir da exibição de filmes, audição de músicas, acesso a jogos com forte carga ficcional, à poesia virtual, entre outras atividades.

Como afirmamos anteriormente, a descrição minuciosa do entorno social no qual vivem os sujeitos pesquisados é reveladora e modeladora de seu modo de ver e sentir a realidade. As instalações, a não utilização de equipamentos, que podem promover práticas de letramento literário mais amplas, como no caso dos computadores e dos materiais de som, evidenciada pelo estado de abandono descrito, aponta para a ineficiência da escola em otimizar a utilização de recursos em prol da formação de escolares mais proficientes, tanto com relação ao ensino de língua, quanto de outras disciplinas. Assim, observa-se que o conhecimento do entorno físico, bem como das instalações da escola, fornecem indícios importantes sobre as práticas escolares e os modos como professores e estudantes utilizam materiais que fornecem acesso ao mundo da cultura.

Como podemos observar por meio das descrições, a escola tem grande representatividade nessa comunidade. Sua atual configuração foi conquistada por meio de muitas reivindicações feitas pelos pais junto a diversas autoridades, o que modela a visão dos membros dessa comunidade com relação à importância da educação. Tal importância justifica o fato de a grande maioria dos moradores serem

alfabetizados e de as crianças demonstrarem um interesse ímpar pelas práticas escolares.

Esse empenho também proporcionou à escola a aquisição muitos equipamentos necessários ao seu funcionamento e favoreceu que se destacasse de outras escolas pela excelente biblioteca que possui. O fato de possuir tal biblioteca, e de funcionar perfeitamente por meio da ação de uma funcionária designada pela direção, aponta para o valor dado à leitura no interior dessa comunidade. A valorização da biblioteca fica ainda mais evidente, pois não é feito o mesmo trabalho com relação à rádio escolar, sala de informática e o acervo de vídeo, que são relegados quase ao abandono, embora pudessem ser aproveitados de forma mais eficiente. A alta valorização da biblioteca, tanto em suas instalações, como em seu acervo, como ainda em sua organização e funcionamento, torna-se instrumento de formação de um leitor literário que privilegia a leitura de livros e outros impressos presentes no interior da biblioteca, o que modela suas práticas. A descrição de outros espaços, como as salas de aula e de informática, aponta para a desvalorização dessas outras tecnologias e ambientes, permitindo-nos inferir que, nessa comunidade, há uma valorização maior do impresso e do livro, em relação a outras tecnologias.

A descrição do entorno social e da falta de recursos reafirma a importância da escola e põe em foco como se configura como um oásis intelectual da comunidade, o que é determinante com relação ao valor dado às práticas de letramento literário escolares, que, por isso, como comprovaremos mais adiante, modelam todas as orientações de letramento literário dos sujeitos. A total falta de recursos não permite que os alunos tenham acesso a bens culturais que circulam em larga escala nas sociedades urbanas, principalmente as de grande porte.

Um outro aspecto importante, observado por meio da descrição, é o fato de todos os membros da comunidade pertencerem ao MST, o que revela que a ideologia socialista de partilha da terra, como uma forma de visão de mundo dominante na comunidade, modela o olhar dos sujeitos sobre si mesmo e sua realidade. Tal visão de mundo reflete nas escolhas literárias que os sujeitos fazem, pois, para que haja evasão e fruição, é necessária uma identificação que motive essa escolha.

5.2 AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO ESCOLARES

Nesse tópico de nossa pesquisa, buscamos apresentar as práticas de letramento literário escolares realizadas na escola pesquisada. Tais práticas se constituem como modelos a serem utilizados em diversos eventos para construir significados em atividades baseadas na leitura e na escrita de textos literários. São práticas emolduradas pelas instituições sociais como a escola e permeadas pelas relações de poder o que faz com que algumas formas de letramento sejam mais dominantes, visíveis e influentes que outras.

Para tanto, analisamos quatro h/a do extinto projeto “Hora da Leitura”¹¹, que tinha como objetivo criar na grade curricular do Ensino Fundamental Público do Estado de São Paulo um espaço dedicado apenas à leitura. O programa foi extinto devido a uma reestruturação da grade curricular do ensino fundamental – ciclo II que tem como objetivo promover a aprendizagem da matemática, impulsionada pelos resultados do SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. As aulas assistidas e filmadas foram ministradas por uma professora de português, titular de cargo da escola, a sexta série do Ensino Fundamental – Ciclo II, do período vespertino.

Dentre as quatro h/a, duas h/a foram filmadas no dia 06 de novembro de 2007, das 12h30min às 14h00min e duas foram observadas no dia 13 de novembro de 2007. Como as práticas desenvolvidas em todas as horas aulas observadas e filmadas são as mesmas, optamos por descrever em detalhes apenas pouco mais de uma h/a para limitar ao máximo a extensão da descrição, primando pela objetividade necessária ao estudo científico. A seleção da professora teve como critério o fato de ser efetiva e, portanto, fazer parte do quadro de magistério da escola o que lhe proporciona um maior conhecimento do alunado e um maior compromisso com a escola, pois ali leciona todos os anos. A escolha da aula foi impulsionada pela finalidade da disciplina. A adoção do modelo tradicional de aula, por parte da

¹¹ Trata-se de um Programa de Enriquecimento Curricular para ser desenvolvido uma vez por semana em cada sala de aula, durante 50 minutos, no qual se daria ênfase à ampliação da competência leitora dos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental. O projeto tinha, também, como objetivo, propiciar um intenso e sistematizado contato dos alunos com diferentes gêneros textuais, especialmente no que se refere ao ler para apreciar/fruir e para conhecer.

professora, foi uma escolha pessoal da regente da sala que dispunha de liberdade absoluta para o planejamento de sua aula. Contudo, por meio da observação participante, foi possível compreender que tal modelo é o adotado por todos os professores de língua portuguesa e leitura da unidade e que, portanto, a escolha de um modelo de aula inovador escamotearia as práticas de letramento literário mais frequentes na escola.

Nos primeiros minutos de aula, todos os alunos adentraram a sala com muito barulho e agitação. Antes que a professora chegasse, devido ao estranhamento causado por minha presença, apresentei-me aos alunos dizendo meu nome, minha profissão e qual a finalidade de minha presença, ou seja, colher dados para concretização de um projeto de mestrado.

Durante minha fala, alguns alunos olhavam para mim, enquanto outros continuavam conversando. Após minha explanação, todos os alunos voltaram a conversar. Nesse momento, o inspetor de alunos aproximou-se da porta, conversou com alguns deles algo que não consegui compreender e se retirou.

Após a retirada do inspetor, a professora adentrou a sala e pediu a dois alunos que buscassem os livros de literatura que seriam utilizados na aula, depois se voltou para a sala e pediu que se sentassem. Em seguida, se dirigiu a uma aluna específica e pediu o mesmo.

Após promover o silêncio na sala, a professora apresentou as atividades que seriam desenvolvidas durante a aula. Ela disse que iria distribuir alguns livros, que a quantidade de cada título seria diferente e que por isso os alunos teriam que se sentar dois a dois. Em seguida, a professora apresentou os livros que seriam trabalhados durante a aula. O primeiro livro apresentado foi “Nariz de Vidro”, de Mario Quintana do qual, segundo a professora, a biblioteca não dispunha de muitos exemplares, porque outro professor havia retirado alguns para desenvolver um trabalho com outra turma.

O segundo livro apresentado foi “Novas Seletas”, de João Cabral de Melo Neto, do qual ela dispunha de mais exemplares. Ao terminar a apresentação dos livros, a

professora disse aos alunos que lia alguns poemas e que depois eles iriam escolher outros para serem lidos. Por fim, a professora afirmou que lia outros poemas que não fazem parte das coletâneas apresentadas nos livros.

Após a apresentação dos livros, a professora afirmou que durante a leitura dos alunos ela os acompanharia e conversaria com eles. Afirmou, ainda, que o primeiro passo, com relação ao desenvolvimento da leitura, seria dado por ela que lia o título de alguns poemas. Terminada a leitura dos títulos, os alunos deveriam fazer inferências sobre o que esperavam de um texto com aquele título e essas seriam comparadas aos conteúdos dos textos que então seriam lidos por eles.

Quando terminaram as explicações, a professora aguardou alguns momentos até que os alunos se organizassem. Nesse instante, uma aluna trouxe o material da professora, que era gestante, estava evitando carregar objetos pesados e que, por isso, havia pedido à aluna que o buscasse. Com a chegada de seu material, a professora organizou a mesa e fez a chamada pelo número dos alunos. Durante a chamada, havia um contínuo barulho de conversas na sala e um estridente arrastar de cadeiras. Após a chamada, a professora apagou a lousa e escreveu a data, o nome do poema “O Bicho” e o nome do autor, Manuel Bandeira, retirado de uma prova do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP. Em seguida, a professora disse aos alunos que o primeiro poema que seria lido era o citado e que iria ler vários textos para diversificar bastante a leitura. Depois ela pediu aos alunos que copiassem o título e o nome do autor da lousa e que começassem a pensar do que poderia tratar um poema com esse título. Posteriormente, questionou diretamente os alunos quanto ao que esperariam de um poema com tal título.

O BICHO

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

Alguns alunos disseram que, ao ouvirem o título, pensaram em animais como gado, onça, cavalo, cachorro, vaca, elefante, rinoceronte e burro. Depois que os alunos cessaram as sugestões, a professora os questionou sobre em que mais pensavam ao ouvir o título do poema e com quais daqueles animais os alunos conviviam em seu dia-a-dia. Questionou, também, se rinocerontes e elefantes viviam por ali. Os alunos responderam que não, mas que conheciam todos os outros, inclusive a onça, pois, na mata que há perto da escola, havia onças quando eles ali chegaram. Quando os alunos terminaram de responder, a professora perguntou-lhes qual seria a função do aparecimento dos animais no texto e como eles ali apareceriam se realmente tratasse de algum deles. Um aluno respondeu que o poema trataria da vida desses animais.

A professora afirmou que o poema era muito bonito, que ela iria lê-lo e que, depois, o conteúdo do poema seria comentado. Antes que a professora começasse a ler, um aluno afirmou que, no Brasil, havia elefantes no parque de Beto Carrero e outros disseram que já haviam visto esse animal no circo. Nesse momento, a professora pediu aos alunos que prestassem atenção à leitura, disse que, quando terminasse, os alunos poderiam fazer comentários, afirmando que o nome do autor do poema era Manuel Bandeira e que todas as vezes que os alunos fossem ler um texto na aula de leitura, deveriam anotar o título, a editora e o nome do autor.

A professora iniciou a leitura do poema e todos os alunos fizeram silêncio. A leitura foi feita com bastante entonação e houve uma pausa antes de se dizer que o animal de que trata o poema é um homem. Após a leitura, a professora começou a fazer explicações sobre o poema e os alunos copiaram as informações que ela havia colocado na lousa. Ela questionou os alunos quanto ao fato de eles terem ou não visto pessoas revirando o lixo em busca de alimentos, pois esse era o tema do poema, e um dos alunos disse que já vira. Então, a professora questionou se os

alunos entenderam o que o homem estava fazendo no poema. Um dos alunos disse que o homem estava procurando comida no lixo. Após a resposta do aluno, a professora perguntou onde o homem estava e um dos alunos disse que em um pátio. Por fim, a professora perguntou onde ficava o pátio. Uma criança disse que era o pátio onde ficava o lixo e que o homem estava se comportando como um animal.

Continuando a interação, professora releu a parte em que o poema diz quais animais não são aquele que fuça o lixo e que afirma que o bicho é um homem e falou que a expressão “meu Deus”, presente no poema, demonstra espanto. Afirmou, também, que a vida do ser humano no poema é comparada à de um animal e perguntou aos alunos o que aconteceu no poema. Os alunos ficaram em silêncio e a professora retomou a palavra, perguntando se existia algum bicho naquela poesia. Os alunos disseram que não. Então, a professora perguntou se havia alguma coisa de real naquele poema, se o que acontece ali, acontece em outros lugares do mundo e do Brasil, perguntando onde os alunos poderiam encontrar esse tipo de acontecimento com maior frequência. Os alunos responderam em cidades grandes como São Paulo. A professora perguntou por que a frequência desse tipo de acontecimento é maior em São Paulo e em outras grandes cidades. Uma aluna disse que isso passa muito na televisão e que nessas cidades há muitos desempregados, que há muitas crianças trabalhando.

A professora afirmou que os alunos estavam dizendo a verdade e que, dentro dessa situação, o homem acabava por se sentir como um animal, pois não tem outro meio de conseguir comida. Após a afirmação, a professora perguntou aos alunos porque isso acontece. Um aluno respondeu que isso acontece por que o homem não tem estudo, outro disse que é por causa da recessão. Então, a professora afirmou que o que leva uma pessoa a isso é não ter onde morar, não ter um emprego e a necessidade de sobreviver. Ela iniciou essa palavra e os alunos a completaram. A professora afirmou, ainda, que esse homem representa todas as pessoas que vivem na miséria nas grandes cidades. Perguntou aos alunos como aquela situação poderia ser trazida para a realidade deles, perguntando se algum deles conhecia alguém que já tinha passado por aquela situação, ou que passava por ela ainda,

sem necessariamente ter tido que revirar o lixo, mas que estivesse passando por um momento difícil.

Nenhuma criança se manifestou. Então, a professora perguntou se a realidade é bem diferente naquela região, naquele município que fica no interior de São Paulo, e que tem outros problemas que envolvem essa mesma questão, a sobrevivência do ser humano que não tem nem mesmo um lugar para morar. Perguntou aos alunos, também, o que é básico ao ser humano. Uma aluna respondeu que é a comida e a professora disse que a alimentação é algo fundamental, perguntando qual é a causa de eles não terem contato com pessoas que passam por essa situação.

Um aluno afirmou que ali as pessoas plantavam muito daquilo que comiam. A professora disse que ali as pessoas têm espaço para isso. Uma criança disse que tudo o que é colhido é dividido e a professora falou que ali há muita fartura, perguntou se os alunos concordavam com o que ela estava falando e afirmou que na comunidade deles, os alimentos e a vida são mais saudáveis, afirmando que os alunos são privilegiados por não terem contato com a miséria.

Em seguida, a professora retomou o poema e afirmou que, quando trabalhava em São Paulo, muitos alunos seus trabalhavam nas ruas. Perguntou se essa era uma situação triste e afirmou que o ser humano não nasceu para viver assim. Um aluno disse que o homem nasceu para trabalhar. A professora completou dizendo: *“para ter oportunidade de trabalhar”*, afirmando que o homem não procura a comida no lixo, porque ele não quer trabalhar, mas porque ele não teve oportunidade de trabalhar, dizendo que, quando eles pensam que o estudo ajuda, eles estão corretos. Segundo ela, o estudo ajuda as pessoas a terem mais experiência e *“uma perspectiva melhor para o futuro, para trabalho e uma série de coisas que vão ajudar e que vão envolver várias situações sociais”*. Para a professora o Brasil é rico, mas as pessoas precisam ter mais oportunidades e valorizarem o estudo para criar condições para trabalhar, e quem vai continuar a viver ali deve estudar para viver de maneira independente, pois para viver plantando e colhendo, também é preciso estudar, já que o estudo facilita a vida. A professora concluiu perguntando se os alunos entenderam o texto e se querem fazer mais alguma pergunta. Nenhum aluno se manifestou.

Então, a professora pediu aos alunos que se sentassem em duplas, mostrou um exemplar do livro “Novas Seletas”, disse que havia um livro daquele para cada dois alunos e contou os alunos da sala. Os alunos começaram a movimentar-se fazendo muito barulho e reuniram-se em duplas, enquanto a professora distribuiu os livros.

Após a distribuição dos livros, a professora escreveu na lousa o título do livro “Novas Seletas” e o nome do autor “João Cabral de Melo Neto” e pediu aos escolares que anotassem esses dados no caderno de leitura. Em seguida, a professora perguntou se os alunos haviam anotado os dados que estavam escritos na lousa, pediu que eles, no final da aula, fizessem um resumo de duas linhas do tema abordado no poema “O Bicho”.

A professora afirmou, então, que eles fariam várias leituras do livro que ela distribuiu, que iriam escolher outros poemas para fazer a mesma coisa, que os poemas seriam do mesmo livro e do mesmo autor, mas que o tema abordado seria diferente em cada um deles. Em seguida, pediu aos alunos que abrissem no poema da página vinte e um, intitulado “A moça e o trem”, tornou a dizer aos alunos que depois eles escolheriam outros poemas e que ela não iria ler o tempo todo.

A MOÇA E O TREM

O trem de ferro
passa no campo
entre telégrafos.
Sem poder fugir
sem poder voar
sem poder sonhar
sem poder ter telégrafo.

A moça na janela
vê o trem a correr
ouve o tempo passar.
O tempo é tanto
que se pode ouvir
e ela o escuta passar
como se outro trem.

Cresce o oculto
Elástico dos gestos:

a moça na janela
vê a planta crescer
sente a terra rodar:
que o tempo é tanto
que se deixa ver.

A professora andou pela sala e pediu a alguns alunos que estavam no fundo da sala que deixassem para escrever as informações que estavam na lousa no final da aula, pois, na hora da leitura, eles deveriam ler e discutir o tema, interpretar, compreender o texto e sugerir outro texto para leitura. Novamente, a professora disse que leria aquele poema e que depois os alunos leriam outros poemas escolhidos por eles.

Nesse momento, a bibliotecária interrompeu a aula para perguntar aos alunos se algum deles havia trazido livros para devolução. Ela fazia isso todas as semanas em todas as salas. Uma das alunas trouxe um livro. A bibliotecária o recolheu, deu baixa no livro de controle, pediu à aluna que assinasse, agradeceu a professora e retirou-se. Por meio da análise desse ato podemos compreender o empenho da bibliotecária em difundir a leitura entre os escolares da comunidade, o que a torna uma agente de letramento.

A professora leu novamente o título do poema “A moça e o trem”. Pediu aos alunos que pegassem o livro, passassem os olhos no poema e dissessem do que ele tratava. Em seguida, a professora disse que o poema falava de um trem e perguntou se ele aparece no poema. Um aluno disse que sim. A professora reafirmou que ele aparece no texto e perguntou o que mais aparece. Um aluno disse que aparece uma moça. A professora perguntou, então, o que a moça está fazendo no trem. Um aluno respondeu que a moça está viajando e uma aluna disse que ela está na janela do trem. A professora perguntou se a moça está de dentro do trem, olhando a paisagem passar ou se ela está de fora do trem em uma outra janela. Um aluno respondeu que a moça está fora do trem e a professora iniciou, então, a leitura do poema. A professora leu o poema e também um comentário que estava impresso na mesma página do poema e que orienta sua interpretação.

Em seguida, a professora perguntou aos alunos se algum deles já havia andado de trem. Um aluno respondeu que sim. Então, a professora disse que a moça do poema confunde o barulho do trem com o tempo passando e começou a analisar o poema frisando a repetição das frases que, segundo ela, atribui ao poema um ritmo que busca recriar a sonoridade de um trem passando. A professora começou a explicar os acontecimentos presentes no poema, tal como o fato de a moça estar fora do trem olhando passar.

Depois da explicação, ela perguntou aos alunos quando é que o tempo mais demora a passar para eles. Um aluno disse que quando está calor. Então a professora perguntou quando é que o tempo passa mais rápido, se na escola ou em casa. Uma aluna respondeu que em casa. Então a professora refez a pergunta. Uma outra aluna disse que, quando ela está na escola, o tempo passa mais rápido. A professora perguntou, então, aos alunos por que eles achavam que aquilo acontecia. Antes que algum aluno respondesse, afirmou que, quando estamos tranquilos e felizes, o tempo passa mais rápido e quando estamos tristes e ansiosos o tempo passa mais devagar.

A professora perguntou aos alunos se algum deles queria escolher um poema para ler, afirmou que havia um muito bonito e sugeriu o poema “A árvore”. Um aluno ofereceu-se para ler e a professora pediu que ele esperasse. A professora pronunciou novamente o título “A árvore” e perguntou aos alunos o que eles esperavam de um texto com aquele título. Perguntou, também, se eles acham que o poema falava de uma árvore ou não e se o poema tratava daquela árvore que é vista no campo. Um aluno respondeu que o poema fala da árvore da vida. A professora, então, disse que essa informação estava no texto, em uma atitude de aprovação.

A ÁRVORE

O frio olhar salta pela janela
para o jardim onde anunciam
a árvore.

A árvore da vida? A árvore
da lua? A maternidade simples

da fruta?

A árvore que vi numa cidade?
O melhor homem? O homem além
e sem palavras?

Ouve a árvore que nos homens
adivinho? Em suas veias, seus cabelos
ao vento?

(O frio olhar
volta pela janela
ao cimento frio
do quarto e da alma:

calma perfeita,
pura inércia,
onde jamais penetrará
o rumor

da oculta fábrica
que cria as coisas,
do oculto impulso
que explode em coisas

como na frágil folha
daquele jardim.

Nesse momento, a professora chamou a atenção de um aluno que andava pela sala. Foi a primeira vez que uma atitude dessa natureza foi necessária. A grande maioria dos alunos estava constantemente atenta a tudo o que a professora dizia e tentava responder a todas as suas perguntas.

Em seguida, a professora pediu ao aluno que havia se oferecido para ler que fizesse a leitura do poema. O escolar leu em um tom de voz um pouco baixo para o tamanho da sala. Após a leitura, a professora reiniciou o jogo de perguntas e respostas e perguntou se o autor falava apenas de uma árvore em si. Um aluno leu os seguintes trechos “A árvore que vi numa cidade?” “O melhor homem?” sem nenhuma entonação de pergunta, como se a leitura do trecho respondesse à pergunta da professora. Então a professora releu trecho do poema e afirmou que o autor faz naqueles versos algumas perguntas que podem levar a uma interpretação

mais abrangente e leu o trecho “O frio olhar salta pela janela para o jardim onde anunciam a árvore”.

Após a leitura, a professora perguntou de quem poderia ser o frio olhar de que fala o poema. Um aluno respondeu que era do homem. A professora então disse que também pensou no homem, que o frio olhar salta pela janela e que o frio olhar era de quem estava olhando pela janela. Dando continuidade, a professora retomou a expressão “frio olhar” e afirmou que a expressão dava a impressão de uma coisa calma e lenta e pediu a aluna que lesse os versos que estavam na página seguinte e ainda não haviam sido lidos. Nesse momento bateu o sinal da primeira h/a.

A professora aguardou o término do sinal e retomou a palavra, dizendo que o autor iniciou o poema afirmando que o homem observava pela janela um jardim aonde se anunciaria a árvore e afirmou que, dali em diante, os alunos deviam ter cuidado, pois o autor iniciava uma série de interrogações. Por conseguinte, a professora leu os trechos “A árvore da vida? A árvore da lua? A maternidade simples da fruta?”.

Após a leitura, a professora afirmou que os versos eram lindos e perguntou o que significa a maternidade simples da fruta. Uma aluna respondeu, dizendo a palavra “mãe”. A professora perguntou quem era a mãe. A aluna respondeu “a árvore”. A professora perguntou quem era o filho. A aluna respondeu a fruta. A professora afirmou que segundo a interpretação que eles estavam fazendo o filho é a fruta e perguntou se eles já haviam presenciado essa maternidade.

Um aluno respondeu que já. A professora perguntou onde. Um aluno respondeu bastante. A professora disse, então, que já havia visto essa maternidade muitas vezes e afirmou que o filho é a produção da própria árvore. Em seguida, a professora afirmou que maternidade vem de mãe e que na árvore a fruta nasce, cresce e amadurece. Nesse momento os alunos riram.

A professora perguntou em que fase de produção de frutas eles estão agora e citou duas: “melancia e abacaxi”. Um aluno replicou “caju” e disse que em sua propriedade a produção de caju estava se perdendo. A professora repetiu a palavra caju e perguntou por que as primeiras frutas são mais gostosas. Ninguém

respondeu. A professora perguntou, então, se os alunos haviam visto essas frutas na feira. Os alunos começaram a falar todos ao mesmo tempo sobre as frutas existentes em suas casas e a professora alternou o olhar em direção a cada um dos alunos que falava e retomou a palavra dizendo que as frutas que eles apontavam eram umas delícias.

A professora retomou, então, o poema dizendo que o autor colocou na poesia o “tema” a árvore e leu o seguinte trecho “A árvore que vi em uma cidade?”. Em seguida, perguntou aos alunos se eles já haviam visto uma árvore na cidade. Os alunos responderam em coro “já”. Então a professora afirmou que já havia visto várias, leu os seguintes versos do poema “O melhor homem? O homem além e sem palavras?” e perguntou a quem o homem estava ligado. Antes que os alunos respondessem, a professora afirmou que o homem estava ligado a eles, releu e disse que aquela passagem do poema exigia uma interpretação mais indireta e mais difícil.

Em seguida a professora leu o fragmento do poema “Ou a árvore que nos homens adivinho? Em suas veias em seus cabelos ao vento? O frio olhar volta pela janela”, disse que o frio olhar saltava e voltava pela janela e leu “ao cimento frio do quarto e da alma”. Após a leitura, a professora perguntou onde estava o homem a que se refere o poema. Alguns alunos responderam que o homem estava no quarto. A professora perguntou de que os alunos se lembravam quando se falava em vento frio. Um aluno respondeu que se lembrava do calor. Outra que se lembrava do vento. A professora afirmou que não é o homem que está com frio, mas seu olhar.

A professora leu o seguinte excerto “volta pela janela ao cimento frio do quarto e da alma”, perguntou o que o frio acrescentaria ao homem e antes que os alunos respondessem acrescentou “tristeza”. Por conseguinte, a professora perguntou se é fácil relacionar o frio aos momentos de alegria. Os alunos responderam em coro que não. A professora retomou a palavra e perguntou se além de tristeza, o frio pode transmitir mais alguma coisa. Antes que alguém respondesse, a professora fez a pergunta diretamente a uma aluna que estava conversando em tom de voz baixo. A aluna respondeu que não.

A professora perguntou aos alunos se o homem poderia estar acompanhado por alguém. Um aluno disse que ele estava acompanhado pelo medo. A professora interrogou novamente se o homem está sozinho ou acompanhado. Ninguém respondeu. A professora, então, leu o seguinte trecho “calma, perfeita, pura inércia” e perguntou o que era inércia, antes que alguém respondesse, ela disse que há uma explicação no canto da página e leu “Inércia é a falta de ação ou de atividade”.

Após a explicação, a professora continuou a leitura do poema proferindo o seguinte trecho “onde jamais penetrará o rumor” e perguntou por duas vezes o que é rumor. Um aluno respondeu que era vergonha. A professora disse que seria então rubor, perguntou novamente o que é rumor e releu o trecho. Um aluno disse, então, barulho. A professora disse que o aluno estava certo e leu mais um excerto: “da oculta fábrica que cria as coisas, do oculto impulso que explode em coisas”. Após a leitura, a professora perguntou se a fábrica que criava coisas representava uma fábrica comum ou o barulho da agitação e do trabalho. Antes que alguém respondesse, a professora leu o verso “como na frágil folha daquele jardim”, disse que ali havia uma comparação com a frágil folha do próprio jardim e perguntou se no jardim poderia ter uma folha frágil ou uma folha de uma árvore frágil. Um aluno disse que as folhas das árvores não são frágeis. A professora afirmou que acha as folhas frágeis, pois se um bebezinho puxar a folha de uma plantinha ela se quebra.

Após a leitura desse poema, a professora propôs a leitura de mais três: “Catar Feijão” e “A Voz do Coqueiral” de João Cabral de Melo Neto publicados no livro *Novas Seletas* e “O Poema” de Mario Quintana publicado no livro *Nariz de Vidro*. Durante a leitura desses poemas, a professora continuou propondo as mesmas práticas de letramento literário.

5.2.1 Análise das Práticas de Letramento Literário Escolares

As aulas descritas apresentam práticas bastante repetitivas, portanto, a leitura de cada um dos poemas não oferece elementos de análise diversificados com relação às práticas de letramento literário, visto que os mesmos procedimentos são adotados da mesma forma por seis vezes. Logo, a descrição das práticas torna-se muito mais extensa do que elementos que ela fornece para análise. Contudo, a

própria repetição descrita é o maior argumento para a defesa da idéia de que as práticas de letramento literário presentes na escola pesquisada não são eficientes, no que concerne a entrada dos escolares na estrutura do texto, pois todas as vezes que ocorrem são superficiais e não conseguem oferecer ao aluno instrumentos e práticas que colaborem para a produção de sentidos, como demonstraremos com mais detalhes nos próximos parágrafos.

Um dos primeiros pontos que evidenciamos e que acreditamos ser positivo trata-se da não utilização do livro didático e de excertos de textos durante as aulas. Os textos são lidos integralmente em seus suportes materiais de publicação. O que traz para a sala de aula não somente a figura do autor, mas a do editor e das diversas instâncias que perfazem a indústria livreira. Contudo, nas análises conduzidas pela professora nenhum desses aspectos é evidenciado. Ela pede apenas aos alunos que anotem o nome do livro, do autor e da editora como itens de uma ficha de leitura.

Com relação à escolha dos livros, são todos de autores arrolados como literatura canônica e os textos tratam de temas do dia a dia o que também é bastante positivo. Contudo, em nenhum momento a professora procura por tais textos em diálogo com produções populares ou produções híbridas, nas quais o ficcional aparece em outro suporte, tal como uma música, um vídeo-clipe, uma cena de filme, novela, ou minissérie. A professora, também, não se utiliza de nenhum recurso tecnológico em suas aulas, restringindo a noção do literário apenas aos textos que têm suporte no impresso.

No início da leitura de cada um dos textos, a professora busca promover uma antecipação, ou seja, criar um horizonte de expectativa, conceito por nós abordado no tópico que trata da abordagem de análise literária intitulada “Estética da Recepção”, contudo essa estratégia não é abordada com profundidade e não há uma adoção de outros procedimentos preconizados por tal abordagem. O que faz com que a professora termine por sugerir a interpretação do poema antes mesmo que seja promovida uma discussão com a sala por meio da interação.

Como forma de análise do conteúdo dos textos, a professora procura estimular a participação coletiva por meio do debate, contudo, por algumas vezes, a forma com que a promove impede que os alunos se manifestem. As perguntas da professora orientam, instigam ou conduzem a produção de sentidos, contudo, não há, muitas vezes, abertura por parte da professora para uma troca de turno da palavra que ao mesmo tempo em que pergunta, lança em seguida a resposta esperada. Mesmo quando a professora parece dar abertura aos alunos para manifestarem-se com relação à escolha de um poema para a leitura, em seguida, ela impõe a leitura de um poema por ela escolhido. Portanto, os gestos de leitura da professora, muitas vezes, impedem o aluno de produzir sentidos, dão aos estudantes respostas predeterminadas, são típicos da tradição escolar e não auxiliam o aluno a produzir seus próprios sentidos a partir do estudo da estrutura do texto.

Ainda com relação à análise do conteúdo dos textos, a professora utiliza-se, também, da voz do crítico recorrendo a pequenas análises presentes no rodapé da página onde o poema está impresso. Tal ação evidencia o aspecto da autonomia de sentido, apontada no Modelo Autônomo de Letramento preconizado por Street (2003), muito adotada nas práticas de letramento e de letramento literário escolares. Pois, no tratamento dos gêneros textuais literários a autonomia de sentido relaciona-se não apenas à fatura do texto ou a seu modo de organização, ou seja, aos elementos textuais, mas também, aos códigos relativos aos gêneros literários (da poesia, da epopéia, da narrativa de ficção, da crônica, do romance etc), as convenções da escrita literária que são particulares de tempos e de espaços específicos e a voz ou posição da crítica. Portanto, na escola, o texto literário só tem seu sentido descortinado por meio do uso das chaves de compreensão oferecidas pela crítica ou pelas vozes da crítica. Essas vozes organizam tanto as convenções quanto os códigos pertinentes aos textos, conduzindo a leitura do professor e do aluno por meio, inicialmente, da crítica e da historiografia, cujas idéias e valores reverberam no livro didático.

O uso dos preceitos apontados por Street (2003) como Modelo Autônomo de Letramento na leitura do texto literário podem ser bastante frutíferos, pois propõem uma imersão no texto com a finalidade do estudo de sua forma, contudo o modo como a professora os utiliza não contempla tal aspecto.

Ao longo de toda a aula, a professora não utiliza de maneira clara e esquemática nenhuma das convenções e dos códigos postulados por essa crítica, mas apenas de suas leituras, o que faz com que a leitura literária durante todo o evento torne-se uma retransmissão de sentidos. Mesmo quando a professora adota o debate, muitas vezes, monopoliza a produção dos sentidos à medida que os conduz e não apresenta aos alunos elementos que lhes possibilite elaborar novos sentidos coerentes para o texto e não lhes permite inferir sentidos do texto a partir de sua forma de organização. As ações da professora evidenciam como o Modelo Autônomo de Letramento tem aparecido na vida dos alunos de modo descontextualizado por meio da aceitação dos sentidos já produzidos, criados ou propostos para os textos inclusive literários sem que se compreendam as razões porque eles são pertinentes.

Tais conclusões são confirmadas em outras ações da professora, quando fala das sensações temporais convencionadas pela crítica como tempo psicológico, mas não o conceitua, trata das imagens formadas nos poemas sem que haja nenhum tratamento estético e formal evocando as noções semânticas como metáforas, metonímias etc.

Um último aspecto a ser explorado é pedagogização presente nas falas da professora com relação à importância da leitura e da escrita, apenas como forma de ascensão intelectual. Não que tal postulado não seja real, entretanto, cumpre a leitura de um modo geral e sobremodo a leitura de formas ficcionais atenderem à necessidade de evasão e distração inerente a todo ser humano.

A postura da professora com relação à leitura do texto literário pode ser causada pela tradição escolar inerente as práticas de letramento e letramento literário desenvolvidas e reproduzidas na escola, pelo número reduzido de cursos de capacitação oferecidos aos professores pelo Estado, pela não compreensão do que é ensinado nos cursos oferecidos, ou pela falta de cursos que tratem especificamente do ensino de literatura e de leitura literária. Apesar das limitações técnicas apontadas em seu trabalho a professora demonstra um grande comprometimento com sua vida profissional e busca dentro dos limites de sua formação desenvolver o gosto pela leitura em seus alunos. Tal empenho tem sido

frutífero se considerarmos o número de alunos que apreciam e se dedicam a leitura nessa escola.

5.3 ORIENTAÇÕES DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Nesse tópico de nossa pesquisa, buscamos apresentar as orientações de letramento literário presentes na comunidade pesquisada. Tais orientações referem-se às imagens, posicionamentos e posturas adotadas pelos sujeitos com relação à leitura e escrita, construídas em suas relações sociais e institucionais. Para que essas orientações sejam compreendidas, é necessária a análise dos elementos, das situações e dos contextos que as demarcam. Esses aspectos são determinados por relações culturais, econômicas, étnicas, de gênero e outras.

Para levantamento dessas orientações, foram considerados dados gerais relativos à comunidade como um todo que foram coletados por meio da observação participante, de entrevistas e da análise do questionário arrolado no capítulo de metodologia. Esse questionário foi distribuído a dez alunos de cada sala do Ensino Fundamental, os dados obtidos foram tabulados e as tabelas encontram-se no anexo da dissertação.

Por meio da observação participante, podemos compreender que a bibliotecária é a maior agenciadora de leitura literária da comunidade e a biblioteca da escola é o ambiente mais favorável ao desenvolvimento de orientações de letramento literário. A bibliotecária trabalha na escola há sete anos, é professora de biologia readaptada, ou seja, por problemas relacionados à sua saúde, foi impedida de exercer o magistério e, como funcionária efetiva do estado, foi remanejada para uma outra função. Está à frente da biblioteca há cinco anos por designação da diretora que teve a iniciativa de organizar a biblioteca, possibilitar aos alunos o acesso ao acervo e capacitar a bibliotecária ao desempenho de sua função. Após um período de experiência a diretora concluiu ser frutífero o seu trabalho.

Por meio de uma entrevista feita com a bibliotecária, apuramos que são retirados da biblioteca cerca de setenta livros por dia. As retiradas são feitas pela comunidade interna e externa. São alunos, professores, funcionários, ex-alunos e pais de alunos

que vêm aos arredores da escola para freqüentarem o posto médico e o curso de informática, o que evidencia a importância da bibliotecária como agenciadora de leitura, não só dos alunos, mas de toda a comunidade.

De acordo com a bibliotecária, a biblioteca contém mais de sete mil exemplares que são amplamente procurados pelos alunos. No mês de fevereiro de 2007, foram emprestados da biblioteca 113 livros; no mês de março, 310 livros; no mês de abril, 11 livros: pois a bibliotecária entrou em licença saúde no dia 04/04 e retornou no dia 07/05; no mês de maio, 503 livros; no mês de junho, 606 livros; no mês de julho, 12 livros, devido ao recesso escolar; no mês de agosto, 883 livros; e até a metade do mês de setembro, 461 livros.

Tomando por base o mês de agosto de 2007, período no qual houve mais empréstimos, foi possível levantar uma amostra dos impressos mais retirados na biblioteca. Basicamente foram retirados três gêneros textuais: literatura adulta, literatura infanto-juvenil e histórias em quadrinhos. Considerando apenas a divisão por gênero, foram emprestados 823 livros de literatura infanto-juvenil, 42 revistas ou histórias em quadrinhos e 18 livros de literatura adulta.

Com relação aos títulos, em primeiro lugar, foram retirados vinte e duas vezes os exemplares das histórias em quadrinhos que tem como personagem central Asterix, um pequeno guerreiro gaulês que simboliza a resistência cultural francesa, publicados, no Brasil, primeiramente pela editora Cedibra e posteriormente pela Record. As aventuras de Asterix foram transformadas em filme no ano de 1999 e em desenho animado, longa metragem, no ano de 2006.

O segundo impresso mais retirado foi emprestado vinte vezes. Os exemplares do mangá, revista em quadrinhos que segue um modelo japonês, Dragon Ball Z, editado no Brasil pela Conrad Editora. O tema desse mangá é a luta do bem contra o mal. O personagem principal Goku passa de criança a adulto com filhos, sempre em treinamento e combatendo o mal personificado em diversas personagens. A série Dragon Ball Z passou de história em quadrinhos a desenho animado e é exibido todas as manhãs no programa TV Globinho da emissora Globo.

O terceiro título mais retirado é *Contos de Andersen* de autoria do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen. O livro é composto por treze fábulas; são elas: "A Pastora e o limpador de chaminés", "A sereiazinha", "O sapo", "O isqueiro", "Os sapatinhos vermelhos", "A menina que pisou no pão", "O homem de neve", "O rouxinol", "O intrépido soldado de chumbo", "É a pura verdade", "A pequena vendedora de fósforos", "A roupa nova do imperador" e "O patinho feio".

O quarto título mais retirado na biblioteca é *Toda Mafalda* do autor argentino Quino. Trata-se da reunião de todas as tiras em quadrinhos escritas por esse autor que tem como personagem central uma menina chamada Mafalda, uma das personagens mais ricas e interessantes das histórias em quadrinhos. As curtas histórias são bastante críticas e têm preocupações políticas, ambientais e educacionais. A personagem Mafalda surgiu em 1964 e transformou-se em desenho animado em 1971. Os desenhos de Mafalda foram exibidos no Brasil em diversos canais abertos. Atualmente o desenho não é exibido.

Todos os títulos escolhidos para leitura foram transformados em desenhos animados e filmes que foram exibidos em programas da televisão aberta. Tal fato, assim como a mediação da bibliotecária pode ter tido influência na escolha desses títulos por parte dos escolares.

Além da influência exercida pela televisão e pela bibliotecária, constatamos que as personagens das histórias em quadrinhos eleitas pelos alunos para leitura são personagens de resistência. Se considerarmos que os escolares pesquisados vivem em um assentamento do MST – Movimento dos Sem Terra podemos presumir que há uma identificação entre os estudantes e essas personagens, pois nessa comunidade as crianças são formadas por seus pais para serem questionadoras e lutarem por seus direitos básicos assim como as personagens dos quadrinhos.

Embora as histórias em quadrinhos sejam as campeãs de empréstimos da mesma coleção, estão longe de superar os empréstimos de títulos arrolados a literatura infanto-juvenil. Tal fato pode ser proporcionado pela limitação no número de títulos de quadrinhos o que restringe o empréstimo desse gênero. Contudo, o número de exemplares de quadrinhos e de literatura infanto-juvenil é equivalente o que

possibilitaria uma equiparação no número de exemplares emprestados. Então, a opção pela literatura infanto-juvenil pode apontar para um gosto literário.

Por meio da observação da movimentação da biblioteca, durante todo o mês de novembro de 2007, foi possível compreender que durante a troca de professores e os minutos que antecedem ao intervalo e a saída, o número de alunos que procuram a biblioteca é bastante grande. Os alunos chegam sempre em silêncio, muitas vezes consultam a bibliotecária com relação à localização dos livros e à escolha do livro que desejam ler. A bibliotecária é sempre solícita e conversa com todos os alunos com muito carinho. Ela se considera amiga de todos os alunos. Para ela, a movimentação da biblioteca deve-se ao fato de os alunos não viverem “*na Era da informática*”. Segundo ela, eles não possuem vídeo-game e computador, apenas ouvem rádio e assistem televisão. A falta de acesso a outros meios digitais corrobora a suposição de que a televisão pode influenciar nas escolhas literárias dos alunos.

A partir da análise das respostas dos alunos ao questionário, foi possível compreender os seguintes aspectos relacionados às suas orientações de letramento literário: a) quantidade de alunos que gostam de ler por série pesquisada; b) frequência de leitura dos alunos que gostam de ler; c) momento de leitura dos alunos; d) tipos de leitura que mais agradam aos alunos; e) motivação apresentada pelos alunos para o gosto pela leitura; f) tipos de impressos lidos pelos alunos; g) livros completos lidos nos últimos três meses; h) número de alunos que acessam a Internet para ler; i) tipos de textos que são lidos na Internet; j) número de alunos que fazem leituras obrigatórias recomendadas pela escola; l) número de alunos que frequentam a biblioteca; m) número de alunos que ouviam histórias lidas ou contadas por seus pais; n) número de alunos que ouvem histórias lidas ou contadas por seus pais; o) número de alunos que lêem no percurso entre a escola e suas casas; p) número de livros emprestados da biblioteca por aluno durante o ano; q) frequência com que os alunos jogam vídeo-game; r) frequência com que os alunos assistem vídeos-clipe s) frequência com que os alunos assistem novelas; t) frequência com que os alunos assistem filmes.

Fizeram parte da pesquisa uma população formada por escolares de quinta à oitava série, composta por 213 alunos, sendo eles distribuídos da seguinte maneira: 52 alunos da quinta série, 64 alunos da sexta série, 55 alunos da sétima série e 42 alunos da oitava série. Foi retirada uma amostra desta população de 80 alunos, sendo 20 alunos de cada série escolar.

Observamos que em todas as séries escolares existe uma maior frequência de alunos que gostam de leitura. Tais alunos afirmam ler sempre ou de vez em quando. Os alunos da quinta série aproveitam os momentos vagos, independente do local onde estejam para efetuarem leituras. A maioria dos alunos da sexta série lê em casa e na escola. Já com relação aos alunos da sétima e oitava séries, mais da metade lê em casa. Tal fato evidencia que a prática da leitura faz parte da vida cotidiana dos respondentes. Poucos alunos afirmam ler apenas na escola, o que evidencia que as práticas de leitura propostas pela escola não são suficientes para suprir a necessidade de leitura dos alunos. Assim, observa-se que a orientação de letramento familiar é bastante positiva, pois o ambiente familiar configura-se como espaço de práticas de leitura.

Em todas as séries, observamos que a maioria dos alunos dedica-se à leitura de gêneros literários ou a leitura da bíblia. Entre os gêneros literários, os mais apreciados são a poesia, o conto, o romance e as histórias em quadrinhos. O que corrobora os dados levantados por meio da análise do livro de empréstimo da biblioteca. Contudo, é notável que os gostos são diversificados, pois todos os tipos de textos foram apontados pelos alunos de forma que existem várias combinações de leituras, ou seja, cada respondente escolheu vários tipos diferentes de textos e em nenhum caso houve uma coincidência de textos entre os respondentes. Entretanto, há uma prevalência significativa dos gêneros literários. Tal fato pode ser resultado do acervo à disposição na biblioteca, visto que é o principal local de acesso a impressos por parte dos alunos.

Com relação aos significados que essas leituras têm para os alunos, a maioria (mais de 50%) afirma ler para obter informação, ou seja, isto é, um conhecimento que propicie um futuro melhor e, conseqüentemente, os auxilie no seu dia-a-dia, como por exemplo, em atividades escolares. Esses dados nos levam a concluir que

embora os alunos adotem para leitura os gêneros literários com mais frequência, o tipo de leitura por eles efetuada distancia-se da leitura por nós apontada como literária, quer dizer, leitura de evasão motivada pela gratuidade. Essa relação com escrito pode ser resultado do ambiente no qual o aluno tem acesso a ele, pois se trata de uma biblioteca escolar, ambiente, por natureza, voltado à formação intelectual e profissional de modo geral.

Contudo, alguns alunos, sobretudo das séries iniciais, afirmam ter desenvolvido o gosto pela leitura devido ao bem estar que lhes proporciona. Praticam a leitura como *hobby*, como fonte de evasão. Apesar de ser a minoria, apenas nove, tais alunos desenvolvem práticas de leitura literária, pois segundo os pressupostos teóricos por nós apontados, a leitura literária é aquela que, entre outros aspectos, estabelece um tipo de relação entre leitor e texto marcada pela gratuidade, pela busca de prazer e de evasão.

Entre os alunos entrevistados, quatro afirmaram não gostar de ler, um da quinta-série e três da oitava-série. Eles justificam essa posição afirmando que não sentem aptidão para essa prática. Tal inaptidão pode estar vinculada a não participação em eventos de letramento literário durante a infância, ou seja, os escolares não se envolveram, ou foram envolvidos, em atividades nas quais o letramento literário exerce um papel e que são regulamente repetidas. Tal suposição se confirma por meio da análise das questões de número doze e treze nas quais dois desses alunos afirmam que os pais não liam para eles na infância e nem lêem para eles atualmente. A inaptidão a leitura pode estar, também, vinculada ao desconhecimento das convenções literárias presentes em cada um dos gêneros textuais, inclusive os literários, pois nas aulas analisadas a professora não discute essas convenções nos textos com nos quais trabalha.

Quando questionados sobre os livros lidos durante esse ano, em todas as séries, houve alunos que não responderam a questão. Com relação àqueles que responderam, em todas as séries, os nomes dos livros foram altamente diversificados, porém, entre os alunos de quinta série, nota-se uma predominância dos contos de fadas como A Bela Adormecida e histórias em quadrinhos como Toda a Mafalda. Entre os alunos da sexta, sétima e oitava séries, predominaram os livros

infanto-juvenis. Na sexta série, os alunos indicaram onze títulos diferentes, como por exemplo, os livros da série Harry Potter e 101 Dálmatas e nenhum aluno repetiu os livros indicados pelos colegas. Quanto aos alunos da sétima série, também não houve repetição de nomes de livros entre os respondentes que indicaram nove títulos diferentes, como A Terra dos Meninos Pelados e O Auto da Compadecida. Entre os respondentes da oitava série houve a repetição do livro O Escaravelho do Diabo, também de literatura infanto-juvenil. Tais dados corroboram a análise do livro de empréstimos da biblioteca e apontam a literatura infanto-juvenil como o gênero mais lido pelos alunos, seja porque gostam do gênero, seja porque esse é o tipo de material mais disponível para os estudantes.

Pouco menos da metade dos alunos que responderam ao questionário acessam a internet para ler. Tal informação torna-se relevante a essa pesquisa devido ao fato de a rede mundial de computadores oferecer acesso a diversos textos literários canônicos e mesmo a outras formas ficcionais contemporâneas tais como vídeos-clipe, desenhos interativos e fanfics¹², todos de domínio público. O fato de a maioria dos alunos não procurar a internet para o exercício da leitura revela que a maior parte dos sujeitos não desenvolve práticas de letramento literário digitais. Isso demonstra que, entre esses alunos, há uma prevalência de práticas de letramento literário tradicionais, nas quais os livros e os impressos são os objetos mais procurados para leitura.

Essa situação pode ser um reflexo do isolamento e da condição social dos sujeitos que não dispõem de locais de livre acesso à internet, próximos a sua residência, e nem de computadores. O uso da sala de informática na escola só é permitido com acompanhamento do professor que deve, por sua vez, apresentar um projeto para sua utilização. Como já demonstramos, a maioria dos professores não lança mão de práticas de letramento literário inovadoras para o ensino de literatura, o que também

¹² Fanfic é a denominação de textos narrativos produzidos e consumidos na internet, cuja temática remete a histórias já conhecidas e de ampla circulação a partir das quais os autores de fanfics criam novos enredos e situações narrativas. “Fanfic” é a abreviação do termo em inglês **fan fiction**, ou seja, “ficção criada por fãs”. Em outras palavras, tratam-se de contos ou romances escritos por quem gosta de determinado filme, livro, história em quadrinhos ou quais quer outros meios de comunicação.

serve para se compreender o não uso da informática por parte dos alunos para esse fim.

Entre os poucos alunos que acessam a internet para ler, verificamos que em todas as séries escolares há o predomínio da leitura de notícias jornalísticas seguida por textos literários. Além dessas leituras, os escolares têm o hábito de ler, também, os textos de caráter esportivo, resumos de novelas, horóscopos, e-mails, classificados, textos informativos e publicitários. Observamos, então, que há uma grande variedade de gêneros textuais lidos pelos escolares por meio do uso da rede mundial de computadores, sendo que os textos literários figuram juntamente com as notícias jornalísticas entre os mais acessados pelos alunos, não se evidenciando, portanto, uma maior ênfase na leitura de textos literários ou uma maior apreciação dessa leitura em ambiente digital.

Porém, apesar de a internet ser uma ferramenta que propicia o acesso a diversos gêneros textuais literários, tradicionais e híbridos, e textos de outra natureza, essa ferramenta é utilizada, na maioria das respostas, como meio de acesso a gêneros presentes no cotidiano escolar dos sujeitos. Esse fato evidencia a importância da escola na apresentação de gêneros textuais aos escolares. Portanto, a escola, nessa comunidade, parece ser a principal fonte de acesso a impressos, pois não há livrarias nem bancas de revista nas proximidades da escola. As respostas revelam, ainda, que as práticas de letramento escolares impõem-se e influenciam as orientações de letramento dos sujeitos. Tal dado pode indicar que, ao se depararem com um leque maior de opções, os alunos dedicariam-se à leitura de um número variado de gêneros textuais, deixando de ler apenas literatura infanto-juvenil e histórias em quadrinhos.

Para a maioria dos alunos da sexta, sétima e oitava séries, a leitura na Internet serve como um instrumento de aprendizagem e de pesquisa, de tal forma que eles alegam ter criado o hábito da leitura como forma de ampliação do conhecimento e amadurecimento cultural. Para maioria dos alunos da quinta série, a leitura significa uma diversão, uma distração, de maneira que eles expressam que realizam leitura em momentos vagos, quando não têm nenhuma atividade para desenvolver, o que

faz da leitura dos alunos da quinta série, mesmo que de textos não literários, uma leitura de evasão.

Observamos que entre os alunos da sexta série, o número de alunos que fazem e não fazem leituras obrigatórias a pedido de seus professores é idêntico. Nas demais séries, observamos que a maior parte dos alunos não se utiliza dessa prática, exceto na oitava série, na qual ocorre o oposto.

A principal leitura obrigatória desenvolvida pelos alunos é a realizada em livros didáticos, sendo que alguns deles especificam que são pedidos pelo professor. A leitura de textos literários não figura entre as leituras obrigatórias. Essa informação é consonante à informação obtida em conversas informais com as professoras de língua portuguesa que afirmaram não indicar leituras obrigatórias. Observamos, ainda que cinco alunos da oitava série não responderam ao item questionado.

Quanto aos significados que essas leituras têm para os alunos verificamos que, apesar de obrigados, a maioria dos alunos acredita que as leituras obrigatórias servem para o seu próprio desenvolvimento intelectual. Esse tipo de resposta figura, também, quando se trata do significado da leitura dos textos literários, o que evidencia o quanto os valores escolares modelam as orientações de letramento literário desenvolvidas pelos sujeitos fora do ambiente escolar.

Por força da ação da escola, os sujeitos pesquisados demonstram acreditar no “mito do letramento” (KLEIMAN, 1995). Tal mito postula que o letramento produz uma gama enorme de efeitos positivos tanto no âmbito da cognição quanto no social, tais como: manutenção da espécie, capacidade de integração na vida moderna, ascensão e mobilidade social, desenvolvimento econômico, entre outros. O efeito positivo da leitura visto dessa forma pode ser enganador, contudo leva os familiares dos escolares a impulsioná-los ao desenvolvimento de práticas de letramento e letramento literário o que é positivo.

Quando questionados sobre sua frequência à biblioteca, em todas as séries escolares, os alunos, em sua maioria, afirmaram freqüentar a biblioteca o que corrobora a observação descrita anteriormente. Com relação aos empréstimos, os

livros mais retirados são livros infantis (gibis, contos, revistas em quadrinhos) e livros didáticos. Houve dez alunos da sétima série, dez alunos da oitava série, e três alunos da sexta série que não responderam a esse item. Segundo os escolares, os livros são retirados para estudo e leitura. Esses dados, também, corroboram a análise do livro de empréstimo da biblioteca, evidenciando uma prevalência no empréstimo de textos literários.

No que se refere à audição de histórias durante a infância, acreditamos ser relevante o levantamento da presença desses eventos visto que os mesmos configuram eventos de letramento literário. Observamos que há uma prevalência maior entre os escolares que participavam desses eventos durante a infância. Entre as histórias, as mais freqüentes são contos infantis (Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos), em alguns casos, são apontadas histórias de terror e em outros histórias do passado contada por parentes. A abundância de eventos de letramento literário na infância pode ser determinante das práticas de letramento literário desenvolvidas pelos sujeitos durante toda a sua vida, visto que tal prática desenvolve, em primeiro lugar, o gosto pela audição e, depois, pela leitura de textos narrativos.

Preocupamo-nos em questionar a quantidade de alunos que ouvem atualmente histórias lidas por seus pais, pois tais episódios configuram eventos de letramento literário e demonstram se os pais têm hábito de ler, o que figura algumas práticas de letramento e letramento literário familiares. Por meio da análise do questionário, podemos notar que, em todas as séries, a grande maioria dos alunos afirma que os pais não lêem mais histórias para eles. Constatamos que quando os escolares eram mais jovens os momentos da audição de histórias eram mais abundantes. No momento da pesquisa essas práticas tornaram-se mais rarefeitas como se o hábito de contar histórias fosse destinado apenas a filhos pequenos.

Outra informação obtida por meio do questionário é o número de alunos que lêem no percurso entre a escola e suas casas. Esse dado torna-se relevante devido ao fato de que as crianças chegam à escola transportadas por ônibus que percorrem cerca de cinquenta quilômetros em estradas de terra em péssimas condições. O percurso leva de uma hora a uma hora e meia e, segundo a bibliotecária, em conversa informal, diversas crianças retiram livros na biblioteca afirmando que os lerão no

caminho para casa. Por meio da análise do questionário, compreendemos que há uma prevalência menor entre os alunos que lêem no percurso entre a escola e a casa. De acordo com os escolares que lêem, os gêneros lidos são contos, anúncios, revistas e materiais didáticos. Portanto, há a presença do gênero literário conto, mas há uma prevalência de gêneros não literários.

Quanto ao número de livros emprestados junto à biblioteca durante o ano de 2007, a grande maioria dos alunos procurou a biblioteca em busca de livros de literatura. Os alunos que fizeram o maior número de empréstimos foram os da quinta série, pois sete alunos emprestaram mais de trinta livros. Entre os alunos da sexta, sétima e oitava séries a maioria dos alunos emprestou menos de dez livros.

Os dados evidenciam que entre os sujeitos pesquisados, os de menor idade são os que demonstram maior interesse pela leitura de livros, o que nos leva a crer que conforme os sujeitos dessa comunidade envelhecem, mais rarefeitas tornam-se suas práticas de leitura de livros. Esse dado é preocupante, pois o esperado era que o aumento dos níveis de escolarização pudesse patrocinar a ampliação de hábitos de leitura, o que não se evidenciou. Isso pode ser impulsionado pelo fato de os pais deixarem de contar histórias para seus filhos, porque acreditam que os mesmos já estão “grandes” demais para participar de tal prática, ou por influência das práticas de letramento literário repetitivas impostas pela escola. Pode inferir-se, então, que há nessa comunidade uma crença de que a leitura de livros, principalmente para distração, deve ser ocupação apenas das crianças menores. É confirmada essa suspeita quando verificamos que apenas os alunos da quinta série afirmam ler por distração.

Acreditamos ser importante para a compreensão das orientações de letramento literário dos estudantes pesquisados, o levantamento do número de alunos e da frequência com que esses escolares jogam vídeo-game, pois tais jogos são formas híbridas e muitos consistem na elaboração de narrativas, ou recriam mimeticamente a realidade, por meio do uso de convenções específicas. Observamos que a maioria dos alunos joga vídeo-game e que a frequência é maior entre os alunos da quinta e da oitava séries. A prática habitual desse jogo pode também, assim como a televisão e a influência da bibliotecária, justificar a escolha dos quadrinhos Dragon Ball Z

como objeto de leitura de vários alunos, pois se assemelha a diversos jogos de vídeo-game presentes no mercado.

Acreditamos, também, ser importante para a compreensão das práticas de letramento literário dos estudantes pesquisados, o levantamento da frequência com que esses escolares assistem a vídeos-clipe, que podem ser caracterizados como formas ficcionais que utilizam a música, a imagem e textos verbais e que têm como suporte a tela do computador ou da televisão. Por meio dos questionários, observou-se que a maioria dos alunos assiste a vídeos-clipe e que há uma frequência maior dessa prática entre os alunos da sexta e da sétima série, portanto, de público adolescente.

Considerando que existem várias formas ficcionais híbridas que são reflexo do uso de novas tecnologias, mas que mantém uma semelhança bastante grande com a estrutura narrativa presente em textos literários, não se poderia deixar de rastrear a presença das novelas de televisão enquanto práticas de letramento literário. Além de algumas delas serem adaptações de romances, todas se assemelham à forma narrativa romance e, portanto, são compreendidas dentro de nossa base teórica como formas ficcionais híbridas. Verificamos que praticamente todos os alunos que responderam ao questionário assistem a novelas, freqüentemente, revelando que essa modalidade ficcional tem grande importância no conjunto das orientações de letramento literário da comunidade estudada.

Por fim, ainda nessa perspectiva de compreensão das formas ficcionais contemporâneas, torna-se importante para compreensão das práticas de letramento literário dos estudantes pesquisados, o levantamento do número de alunos e da frequência com que esses escolares assistem a filmes, pois muitos deles, também, são adaptações de romances e possuem todos os elementos da narrativa e, portanto, são encarados dentro de nossa base teórica como forma ficcional contemporânea. Constatamos que praticamente todos os alunos responderam que assistem a filmes freqüentemente. Evidenciando a importância dessa prática enquanto modeladora das orientações de letramento do grupo pesquisado.

Concluimos que as práticas de letramento literário mais freqüentes, fora da escola e do modelo escolar, são aquelas nas quais estão presentes formas ficcionais híbridas, acessados principalmente por instrumentos tecnológicos populares como a televisão. Tal fato se deve à falta de acesso por parte dos sujeitos a outros meios tecnológicos como o computador, que é ocasionada pelo isolamento geográfico no qual vivem e sua falta de recursos financeiros.

Considerando que letramento literário é um conjunto de práticas sociais que se utilizam da escrita literária, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos, para fins específicos e que para essa pesquisa o literário é, não somente, um tipo de escrita específica diferente dos outros tipos, mas também, toda forma ficcional consumida sem um fim funcional. e a partir da análise dos dados levantados e por meio do uso do questionário, de entrevistas e da observação participante. Compreendemos que na comunidade pesquisada o letramento literário é bastante abundante, pois, a maior parte dos escolares aprecia a leitura de textos literários e desenvolvem essa prática sempre ou de vez em quando, sendo que os que a desenvolvem de vez em quando se apresentam em maior número. Apenas sete dos oitenta entrevistados afirmam ler raramente, o que confirma o acentuado gosto pela leitura.

A maioria dos escolares desenvolve a prática da leitura em suas casas, sendo que grande parte o faz em casa e na escola. Dados como esses evidenciam que a prática da leitura faz parte da vida cotidiana dos respondentes, também fora do ambiente escolar. Apenas sete respondentes afirmaram ler somente na escola.

As respostas demonstram que entre os impressos lidos pelos respondentes, os gêneros literários são os que mais ocorrem, principalmente os gêneros mais tradicionais como o romance, o conto e a poesia. O único impresso ficcional que se alinha a esses três gêneros na preferência dos respondentes são as histórias em quadrinhos. Essa informação revela que as orientações de letramento dos respondentes, ou seja, que o conhecimento referente à leitura e a escrita desenvolvido pelo grupo de escolares em sua vida cotidiana e em outras esferas de sua vida social privilegia práticas de letramento literário, pois há uma constante busca pelo ficcional. Práticas de letramento literário são os modelos por eles

adotados para construir sentidos em atividades calcadas na leitura e na escrita literária. Entretanto, quando questionados quanto à razão pela qual lêem, os respondentes apontam, em sua maioria, para a busca pela informação, o que faz com que suas práticas de leituras afastem-se da leitura literária no sentido defendido neste trabalho, que compreende a leitura literária como uma leitura de ficção gerada pela necessidade de evasão.

Podemos compreender, também, por meio da análise dos dados, que menos da metade dos respondentes utilizam-se do computador e da internet como formas de acesso a leituras e que dentre os que o fazem, tal meio é utilizado para a leitura de textos que também circulam na forma impressa. Essas respostas evidenciam que a maioria dos alunos busca a leitura em suportes tradicionais e não se interessam ou mesmo desconhecem as possibilidades de leitura de outros tipos de textos proporcionadas pelo uso da Internet.

Esse desconhecimento é promovido pela escola, que como principal difusora da leitura e principal espaço no qual os respondentes têm acesso a internet, apresenta tal ferramenta de maneira limitada e pretere seu uso sempre que possível por textos impressos e atividades tradicionais. O que demonstra o quanto as orientações de letramento estão relacionadas às condições sociais e econômicas do grupo pesquisado.

Nessa comunidade, a escola não é apenas a principal promotora do desenvolvimento de práticas de letramento, mas é praticamente a única, pois os alunos não têm acesso a livrarias, bancas de revistas, jornais, revistas e encartes de editoras que promovam a leitura. Portanto, os sujeitos pesquisados, em sua maioria, têm acesso apenas aos impressos presentes na biblioteca da escola o que modela e limita suas leituras aos modelos difundidos por ela de um modo mais acentuado. Em comunidades urbanas nas quais os indivíduos dispõem de acesso a diversos impressos, inclusive, os que promovem leituras, as práticas e as orientações desenvolvem-se de modo diversificado. Para os sujeitos pesquisados, a televisão aberta é a maior agente de informação que também modela suas práticas de letramento literário.

Nesse caso, a televisão serve como principal fonte de acesso a formas ficcionais híbridas, pois exhibe, em abundância, filmes, novelas minisséries e vídeos-clipe, sendo que os últimos aparecem de modo mais rarefeito na televisão aberta, mas são acessados pelos alunos por meio de DVDs “piratas”. Essa função da televisão é acentuada pela condição social dos sujeitos e pela falta de recursos da região onde vivem, pois, por exemplo, o cinema e a livraria mais próximos ficam a cerca de setenta quilômetros. Portanto, nessa comunidade, as orientações de letramento literário são modeladas pela escola e a maioria das práticas de letramento literário segue o modelo escolar. Tal fato acentua a importância da escola enquanto agente primordial na promoção da leitura e do contato dos alunos e da comunidade com diferentes formas culturais, dentre elas, a literatura, presente não apenas nos impressos, mas também em formas ficcionais híbridas que se multiplicam em diferentes suportes tecnológicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa tem por tema o Letramento Literário, que como apontamos anteriormente pode ser definido como o conjunto de práticas sociais que se utiliza da escrita literária, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos, para fins específicos.

O objetivo geral da pesquisa é levantar as práticas e orientações de letramento literário de uma comunidade do Pontal do Paranapanema. Para atingir esse objetivo foram feitas leituras de textos teóricos sobre letramento e teoria da literatura. Por meio dessas leituras foi possível delinear os conceitos de Letramento Literário, Modelo Autônomo e Ideológico de Letramento Literário, Eventos, Práticas e Orientações de letramento literário. Além disso, foi feita uma coleta de dados por meio da observação participante, filmagem, entrevistas e um questionário desenvolvido para esta finalidade.

Através do uso desses instrumentos foi possível analisar a comunidade focalizada e compreender que na escola estudada, as práticas de letramento literário, ou seja, os modelos utilizados pelos sujeitos para construir sentidos em atividades calcadas na leitura de textos literários são abundantes, porém repetitivas. Com relação a essas atividades no âmbito da escrita literária podemos afirmar que são rarefeitas visto que não localizamos nenhum exemplo de tal prática.

Com relação às práticas de letramento literário escolares, nas aulas analisadas neste trabalho, verificamos que a professora não se utilizou de livros didáticos e nem de excertos de textos, mas apenas de textos literários completos. Foram utilizados apenas poemas lidos em seu suporte original de publicação o que muito positivo. Os livros escolhidos foram escritos por autores arrolados como literatura canônica, mas tratam de temas simples que se alinham a realidade dos escolares, o que, também, é fecundo. Contudo, em nenhum momento a professora coloca tais textos em diálogo com produções populares ou formas híbridas, nas quais o ficcional aparece em um suporte diferente do escrito. Isso propiciaria ao aluno traçar relações entre um tipo de produção mais elaborado, freqüente no interior da escola, e outras

produções com as quais tem contato em seu dia-dia o que facilitaria a construção de sentidos.

Em sua condução, a professora exige a interpretação do poema antes mesmo de sua leitura e discussão com a sala. Embora procure estabelecer o debate, a professora, muitas vezes, impede a participação dos alunos, antecipando as respostas antes mesmo que eles tenham a chance de se manifestar prejudicando o processo de interação.

Com relação à análise do conteúdo dos poemas, a professora apóia-se na voz da crítica literária ao ler excertos presentes no rodapé dos livros utilizados e da sua voz. Essa prática evidencia o aspecto de autonomia de sentido adotado pela escola e apontado por Street (2003) como uma das características arroladas como modelo autônomo de letramento. Contudo a professora não demonstra aos alunos os protocolos de leitura necessários ao acesso dos sentidos contidos no texto. A demonstração desses protocolos e o estudo de aspectos internos ao texto são, também, postulados por Street (2003) como modelo autônomo e letramento e são bastante fecundos no desenvolvimento de práticas de letramento literário mais ricas e elaboradas.

Por meio dessa análise, concluímos que as práticas de letramento literário escolares observadas na comunidade em foco são abundantes, porém, são também repetitivas e vazias de sentido. Tais práticas não preparam os estudantes para acessarem os sentidos dos textos por meio do uso de protocolos de leitura específicos a cada gênero textual. Além disso, não promovem o desenvolvimento de um espírito crítico, à medida que não dialogam com formas ficcionais populares e híbridas presentes no cotidiano dos alunos.

Com relação às orientações de letramento literário, que são o conhecimento referente à leitura e a escrita literária desenvolvido por um grupo em sua vida cotidiana e em outras esferas de sua vida social, podemos compreender que há uma intensa procura de livros por parte dos escolares e de seus familiares. Acreditamos que tal busca se deve a quatro fatores. O primeiro deles é a importância dada pelos familiares dos escolares ao hábito da leitura. Para eles o domínio da leitura e da

escrita pode propiciar um futuro melhor, por isso os estudantes são estimulados em suas casas a recorrerem à biblioteca escolar. Outro fator é a própria existência da biblioteca que por iniciativa da diretora da escola foi criada, organizada, conquistou um acervo de mais de sete mil livros catalogados e organizados e possui uma bibliotecária bastante capacitada. Um terceiro fator é o próprio empenho da bibliotecária em favorecer a circulação do acervo a biblioteca pelas mãos dos alunos e dos outros membros da comunidade proporcionando a todos, em dois períodos, o acesso a uma biblioteca. Além disso, seu trabalho influencia as orientações de letramento dos sujeitos a medida que ela percorre as salas recolhendo e distribuindo livros, trava longos diálogos com os alunos com relação a importância da leitura e faz da biblioteca, por meio de seu trabalho, o ambiente mais agradável da escola tornado-se desse modo a maior agenciadora de leitura da comunidade. Um último fator é o isolamento cultural e a falta de fontes de diversão e entretenimento por parte dos alunos que vêm a leitura e os programas de televisão como as únicas fontes de distração de fácil acesso a todos os membros da comunidade.

Com relação à leitura em meios digitais, poucos alunos acessam a internet para ler, pois a maioria não possui computadores e não há *LAN Houses* nas proximidades da escola. Os que o fazem, buscam gêneros textuais presentes na escola tais como notícias jornalísticas, quadrinhos, textos informativos e literários. Tal fato sinaliza que a escola atua como modeladora das práticas de letramento literário dos sujeitos pesquisados, evidenciando sua importância capital junto à sociedade.

Fora da escola, as únicas práticas de letramento literário que não seguem o modelo escolar são as desenvolvidas pelo hábito de assistir filmes, novelas, minisséries, vídeos-clipe e os jogos de vídeo-game que se caracterizam como formas ficcionais híbridas que atuam sobre as orientações de letramento dos escolares.

As práticas e orientações de letramento e letramento literário são resultados das condições sociais, econômicas e culturais nas quais os indivíduos se relacionam com o escrito. O isolamento social e cultural e a ausência de recursos financeiros da comunidade pesquisada põem em foco a importância da escola como promotora do desenvolvimento de práticas de letramento e letramento literário, principalmente, no interior das comunidades economicamente desprivilegiadas. Por meio dos dados

analisados, podemos compreender que, dentro de suas possibilidades físicas e materiais, a escola procurou otimizar recursos para a promoção do letramento e do letramento literário, contudo o despreparo dos professores têm limitado esse desenvolvimento.

A presente pesquisa contribui para a melhoria do letramento literário na comunidade pesquisada e em outras com as mesmas características à medida que põe em foto os principais fatores que norteiam as orientações de letramento literário presentes na comunidade e caracteriza as práticas de letramento nela existentes. Pois, ao tomarmos conhecimento da realidade vivenciada pelos sujeitos podemos traçar um plano de ação para intervir em tal realidade com o objetivo de aprimorá-la. Tal intervenção deve priorizar dois pontos frágeis detectados a partir da análise dos dados. O primeiro deles é a elaboração de oficinas de capacitação para os professores da escola para que eles desenvolvam o domínio dos protocolos de leitura necessários à compreensão dos mais diversos gêneros literários. Em seguida devemos intervir buscando capacitar os professores com relação ao planejamento de suas aulas, tendo em mente as orientações de letramento literário de seus alunos, as práticas de letramento literário que pretendem desenvolver e os materiais a serem utilizados na conquista desses objetivos. A elaboração e aplicação dessas oficinas, bem como a análise dos resultados obtidos por meio de seu desenvolvimento resultarão em um trabalho posterior.

REFERÊNCIAS

AGUIAR E SILVA, V. M. *Teoria da literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, 1988.

ANDRADE, J; ALCÂNTARA, M. *Escolas rurais precisam de ações específicas para superar problemas*. Disponível em:
<<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/04/07/materia.2007-04-07.1130350305/view>>. Acesso em: 04 jan. 2008.

AQUINO, M. *As escolas rurais no Proinfo*. Disponível em:
<http://www.aredo.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=831&Itemid=82>. Acesso em: 04 jan. 2008.

BACK, E. *Fracasso do ensino de Português: proposta e solução*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

BARTON, D. The social nature of writing. In: BARTON, D.; IVANIC, R. *Writing in the community*. Londres: Sage, 1991.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies. Reading and writing in context*. Londres; Nova York: Routledge, 2000.

BATISTA, A. A.; GALVÃO, A. M. *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. (Coleção Linguagem & Educação).

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, A. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório SAEB 2001 – Língua Portuguesa*. Brasília, DF: Inep, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório SAEB 2005 – Primeiros Resultados*. Brasília, DF: Inep, 2007.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, p. 803-809, set. 1972.

CANDIDO, A. Crítica e sociologia. In:_____. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1985. p. 3-16.

CANDIDO, A. Estímulos à criação literária. In:_____. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1985. p. 41-70.

CANDIDO, A. *Formação da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Itatiaia Limitada, 1959.

CANDIDO, A. Literatura e a vida social. In:_____. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1985. p. 17-39.

CHARTIER, R. "Crítica textual e história cultural". In: *Leitura: teoria e prática*. Mercado Aberto, 1997. p. 137-149.

CHARTIER, R. Figuras da Leitura: do livro à leitura. In: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 75-138.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1998.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros*. Brasília, DF: Ed. da UNB, 1999.

CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2002.

CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. In: TOLEDO, D. O. *Teoria da literatura: formalistas Russos*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997. n. 30, p. 67-75.

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

CULLER, J. *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Beca; Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

EAGLETON, T. *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ESCARPIT, R. Lo Literario y lo social. In:_____. *Hacia una sociología del hecho literario*. Madrid: Edicusa, 1974, p. 180-202.

ESCARPIT, R. *Sociologia da Literatura*. Almedina: Coimbra, 1969.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler - em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1991.

GOULART, C. M. A. *Letramento e Polifonia: Um estudo de Aspectos Discursivos do Processo de Alfabetização*. Trabalho apresentado na Sessão Coordenada Temas Bakhtinianos na III Conferência de Estudos Sócio-Culturais, Campinas/SP, Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, julho de 2000.

GOULEMOT, J. A leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 109-116.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005, p. 13-57.

HEATH, S. B. *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In:_____. *Language and Society*, 1982. v. 11, p. 49-76.

ISER, W. A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção. *Caderno do Centro de Pesquisas Literárias da PUC-RS*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 1-47, mar. 1999.

ISER, W. *O Ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed. 34,1996.

ISER, W. Teoria da recepção: reação a uma circunstância histórica. In: ROCHA, J. C. (Org.). *Teorias da ficção: indagações obra de Wolfgang Iser*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999. p. 19-33.

JAUSS, H. R. O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Arethesis e Katharsis. In: LIMA, L. (Org.). *A Literatura e o Leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 63-82.

JAUSS, H. R. *História da leitura como provocação a teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

JUNG, N. M. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe*. 2003. Tese (Doutorado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática,1986.

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

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LIMA, L. C. (Org.). *A Literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LIMA, L. C. (Org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In. SGNORINI, I. (Org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, RS, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.

MARTINS, J. S. Educação rural e o desenraizamento do educado. *Revista Espaço Acadêmico*, São Paulo, n. 49, p. 29-49, jun. 2005.

ONG, W. The writer's audience is always a fiction. *PMLA*, New York, no. 90, p. 9-21, 1975.

PAULINO, M. G. R. P. et al. *A formação de professores - leitores literários: uma ligação entre infância e idade adulta?* Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 18 fev. 2008.

RANGEL, E. O. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: "Os amores difíceis". In: PAIVA, A. et al. (Org.) *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 127-145.

RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

ROCHA, H. A. B. *A constituição de professoras leitoras: suas vidas entre a casa e a escola*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2000.

ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SGNORINI, I. (Org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SCHAPOCHNIK, N. *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, S. R. *Letramento literário: materiais didáticos e descaminhos do ensino de literatura*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

STREET, B. V. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. V. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e

Diversidade'. outubro de 2003. Disponível em:
<<http://www.unisesi.org.br/portal/arquivos/biblioteca/12>>. Acesso em: 20 jul. 2006.

STREET, B. V. *Perspectivas interculturais sobre letramento*. Filologia e lingüística portuguesa. São Paulo: Humanitas, 2006.

STROMQUIST, N. P. Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços. *Educação e Saúde*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 301-320, jul./dez. 2001.

TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Cortez, 1988.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

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

UOL. *Uol Educação*. Disponível em:
<<http://noticias.uol.com.br/educação/esepecias/ult181u12.jhtm>> Acesso em: 21 nov. 2003.

VENTURELLI, P. A leitura do literário como prática política. *Revista Letras*, Curitiba, n. 57, p. 149-172. jan./jun. 2002.

WILLIAMS, R. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

ZAPPONE, M. *Letramento literário: tecendo conceitos*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIC. 10., Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: [s.n], 2006.

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

ZILBERMAN, R. Letramento Literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, A. et al. (Org.) *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WELLEK, R.; WARREN, A. *Teoria da literatura*. Lisboa: Europa-América, 1960.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DO PROJETO: O LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA COMUNIDADE RURAL DO PONTAL DO PARANAPANEMA:
FAMÍLIA E ESCOLA

PAIS OU RESPONSÁVEIS:

Meu nome é Juliana Carli Moreira de Andrade, sou professora da EE XXXXXXXXXXXXX e mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá e estou desenvolvendo o projeto de pesquisa intitulado *O Letramento Literário em uma Comunidade Rural do Pontal do Paranapanema: Família e Escola* sob orientação da Professora Doutora Mirian Hisae Yaegashi Zappone, minha orientadora de mestrado. Esse projeto busca compreender de que maneira crianças moradoras da zona rural lêem o texto literário. Isso significa que a pesquisa quer descobrir quais são os momentos nos quais, e como, as crianças lêem os textos literários tanto na escola quanto fora dela e o que acontece em tais momentos. Por meio desse levantamento, esperamos entender quais as diferenças existentes entre a leitura do texto literário feita na escola e a leitura do texto literário feita em casa, na casa de amigos, etc... . Com isso, pretendemos tornar as formas de se ensinar leitura literária na escola mais próximas as que as crianças fazem fora dela e, portanto, torná-las mais fáceis de serem entendidas e mais atraentes.

A pesquisa será realizada por meio da participação dos alunos em atividades de leitura literária organizadas pela coordenadora do projeto, e aplicadas por mim, que serão realizadas nas terças-feiras das 13h30min às 15h30min não comprometendo, assim, o horário de aula dos voluntários, pois, os mesmos estudam de manhã.

Os dados recolhidos na pesquisa serão analisados sob completo sigilo, respeitando-se a privacidade dos participantes. Ao mesmo tempo, haverá total liberdade para a recusa ou retirada do consentimento de participação na pesquisa a qualquer momento, o que não acarretará qualquer tipo de penalização aos sujeitos.

Posto isso, estou aqui para convidar seu filho(a) para participar dessa pesquisa e me coloco, juntamente com a coordenadora do projeto, à disposição para quaisquer esclarecimentos. Caso tais esclarecimentos sejam necessários a qualquer tempo da pesquisa, estou na EE XXXXXXXXXXXX de segunda à quinta-feira das 7h00 às 15h30min. Vocês poderão, também, entrar em contato com a coordenadora ou com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) por meio do telefone e do endereço impressos abaixo. Caso ainda não me encontrem na escola, poderão me procurar por meio do telefone ou endereços impressos abaixo.

Assim, se compreenderam o projeto e como esse se dará e concordam com a participação de seu filho(a), peço-lhes que assinem este termo de consentimento, autorizando seu filho(a) a participar da pesquisa.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a Professora Juliana Carli Moreira de Andrade, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, que o (a) meu (minha) filho (a) _____ participe do mesmo.

_____ Data: ____/____/____

Eu, professora Juliana Carli Moreira de Andrade, declaro que forneci ao aluno e a seu responsável todas as informações referentes ao estudo.

_____ Data: ____/____/____

Pesquisadora: Professora Juliana Carli Moreira de Andrade
Avenida Joaquim Juca de Góis, 617 – Mirante do Paranapanema - SP
Telefone: (18) 9143-1893

Coordenadora : Profa. Dra. Mirian Hisae Yaegashi Zappone
Rua São João, 117 # 1402

Telefone: 3028-1025 ou 3261-4889

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos, procurar a coordenadora do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Sala 01 – Bloco 10- Campus Central – fone: (44) 3261-4444.

TABELAS

Os resultados a seguir foram realizados considerando um nível de significância de 5%, de tal forma que valores de *p-valor* inferiores a esse percentual não apresentam significância no teste, ou seja, ao se elaborar os testes denominados, adotou-se uma convenção estatística que considera a margem de 5% como nível de significância, o que quer dizer que somente diferenças entre grupos que superam a margem de 5% são consideradas significantes. Qualquer nível menor do que 5% não é significativo dentro dos parâmetros da estatística. Os testes utilizados para análise dos dados estatísticos foram o Teste Exato de Fisher, para verificação de independência entre variáveis, e o teste de Kruskal-Wallis para a verificação de diferença entre grupos. Os dados foram apresentados na forma de tabela e o software estatístico utilizado para as análises foi o *R2.6.1*.

Tabela 1 – Quantidade de alunos que gostam de ler por série pesquisada.

| Série Escolar | Sim | Não | P- valor |
|----------------|-----|-----|----------|
| 5 ^a | 16 | 4 | 0,05 |
| 6 ^a | 20 | 0 | |
| 7 ^a | 20 | 0 | |
| 8 ^a | 17 | 3 | |

Tabela 2 – Frequência de leitura dos alunos que gostam de ler.

| Série Escolar | Sempre | Freqüentemente | De vez em quando | Raramente |
|----------------|--------|----------------|------------------|-----------|
| 5 ^a | 11 | 0 | 5 | 0 |
| 6 ^a | 8 | 3 | 9 | 0 |
| 7 ^a | 5 | 2 | 13 | 0 |
| 8 ^a | 3 | 6 | 8 | 0 |

Tabela 3 – Espaços de leitura dos alunos.

| Série Escolar | Casa | Escola | Casa e Escola |
|---------------|------|--------|---------------|
| 5ª | 2 | 3 | 6 |
| 6ª | 4 | 0 | 16 |
| 7ª | 16 | 0 | 3 |
| 8ª | 14 | 4 | 2 |

Tabela 4 – Tipo de impressos lidos pelos alunos.

| Tipo de Livro/ Séries | 5ª | 6ª | 7ª | 8ª |
|--------------------------|----|----|----|----|
| Livros Literários | 18 | 15 | 18 | 19 |
| Livros Não Literários | 2 | 5 | 2 | 1 |
| Total | 20 | 20 | 20 | 20 |

Tabela 5 – Tipos de leituras que mais agradam aos alunos.

| Tipo de Leitura / Séries | 5ª | 6ª | 7ª | 8ª |
|-------------------------------|----|----|----|----|
| Romance | 12 | 12 | 9 | 11 |
| Julia / Sabrina / Bianca | 4 | 3 | 2 | 2 |
| Policial | 4 | 8 | 5 | 9 |
| Ficção Científica | 3 | 6 | 3 | 6 |
| Autobiografia | 1 | 5 | 0 | 0 |
| Poesia | 15 | 15 | 14 | 11 |
| Conto | 15 | 12 | 13 | 8 |
| Não-ficção | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Crônica | 1 | 6 | 2 | 2 |
| Crônica em jornais e revistas | 2 | 7 | 4 | 4 |
| Quadrinhos | 15 | 11 | 12 | 7 |

Tabela 6 – Motivação apresentada pelos alunos para o gosto pela leitura.

| Série Escolar | Bem Estar | Informação | Incentivo Familiar |
|----------------|-----------|------------|--------------------|
| 5 ^a | 2 | 14 | 0 |
| 6 ^a | 1 | 18 | 1 |
| 7 ^a | 2 | 17 | 0 |
| 8 ^a | 4 | 13 | 0 |

Tabela 7 – Alunos acessam a internet para ler.

| Série Escolar | Sim | Não | P-valor |
|----------------|-----|-----|---------|
| 5 ^a | 10 | 10 | 0,91 |
| 6 ^a | 8 | 12 | |
| 7 ^a | 9 | 11 | |
| 8 ^a | 8 | 12 | |

Tabela 8 – Tipos de textos lidos pelos alunos na Internet.

| Tipo de leituras / Séries | 5 ^a | 6 ^a | 7 ^a | 8 ^a |
|---------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Notícias | 7 | 8 | 9 | 8 |
| Textos Literários | 6 | 7 | 8 | 6 |
| Entretenimento | 8 | 8 | 9 | 8 |
| Outros | 5 | 4 | 6 | 6 |
| Não respondeu | 2 | 0 | 0 | 0 |

Tabela 9 – Alunos que fazem leituras obrigatórias.

| Série Escolar | Sim | Não | P-valor |
|---------------|-----|-----|---------|
| 5ª | 8 | 12 | 0,80 |
| 6ª | 10 | 10 | |
| 7ª | 8 | 12 | |
| 8ª | 8 | 7 | |

Tabela 10 – Alunos que freqüentam a biblioteca.

| Série Escolar | Sim | Não | P-valor |
|---------------|-----|-----|---------|
| 5ª | 20 | 0 | 0,05 |
| 6ª | 18 | 1 | |
| 7ª | 16 | 4 | |
| 8ª | 12 | 7 | |

Tabela 11 – Alunos que ouviam histórias lidas ou contadas por seus pais.

| Série Escolar | Sim | Não | P-valor |
|---------------|-----|-----|---------|
| 5ª | 15 | 5 | 0,05 |
| 6ª | 8 | 11 | |
| 7ª | 12 | 8 | |
| 8ª | 14 | 6 | |

Tabela 12 – Alunos que ouvem histórias lidas ou contadas por seus pais.

| Série Escolar | Sim | Não | P-valor |
|---------------|-----|-----|---------|
| 5ª | 7 | 13 | 0,24 |
| 6ª | 5 | 15 | |
| 7ª | 3 | 16 | |
| 8ª | 2 | 18 | |

Tabela 13 – Alunos que lêem no percurso entre a escola e suas casas.

| Série Escolar | Sim | Não | P-valor |
|---------------|-----|-----|---------|
| 5ª | 7 | 13 | 0,70 |
| 6ª | 7 | 13 | |
| 7ª | 4 | 15 | |
| 8ª | 5 | 15 | |

Tabela 14 – Número de livros de literatura emprestados na biblioteca durante o ano.

| Número de Livros / Série Escolar | Menos de 10 | 10 a 20 | 20 a 30 | Mais de 30 |
|----------------------------------|-------------|---------|---------|------------|
| 5ª | 5 | 6 | 2 | 7 |
| 6ª | 12 | 2 | 3 | 3 |
| 7ª | 13 | 4 | 1 | 1 |
| 8ª | 11 | 3 | 1 | 3 |

Tabela 15 – Número e freqüência de alunos que jogam vídeo-game.

| Freqüência / Série Escolar | Sempre | Às vezes | Raramente | Total |
|----------------------------|--------|----------|-----------|-------|
| 5ª | 4 | 10 | 2 | 16 |
| 6ª | 5 | 6 | 1 | 12 |
| 7ª | 2 | 7 | 2 | 11 |
| 8ª | 2 | 10 | 4 | 16 |

Tabela 16 – Número e frequência de alunos que assistem a vídeos-clipes.

| Frequência / Série Escolar | Sempre | Às vezes | Raramente | Total |
|---------------------------------------|---------------|-----------------|------------------|--------------|
| 5 ^a | 1 | 9 | 2 | 12 |
| 6 ^a | 3 | 12 | 1 | 16 |
| 7 ^a | 5 | 9 | 2 | 16 |
| 8 ^a | 7 | 7 | 1 | 15 |

Tabela 17 – Número e frequência de alunos que assistem a novelas.

| Frequência / Série Escolar | Sempre | Às vezes | Raramente | Total |
|---------------------------------------|---------------|-----------------|------------------|--------------|
| 5 ^a | 16 | 1 | 1 | 18 |
| 6 ^a | 13 | 5 | 1 | 19 |
| 7 ^a | 15 | 3 | 1 | 19 |
| 8 ^a | 16 | 2 | 1 | 19 |

Tabela 18 – Número e frequência de alunos que assistem a filmes.

| Frequência / Série Escolar | Sempre | Às vezes | Raramente | Total |
|---------------------------------------|---------------|-----------------|------------------|--------------|
| 5 ^a | 14 | 5 | 0 | 19 |
| 6 ^a | 10 | 9 | 1 | 20 |
| 7 ^a | 9 | 11 | 0 | 20 |
| 8 ^a | 15 | 4 | 1 | 20 |