

Reflexões sobre literatura e ensino: uma análise de livro didático a partir dos Novos Estudos do Letramento

Reflections on literature and teaching: an analysis of textbook under the light of the New Literacy Studies

Míriam Juliana Pastori Bosco¹

Resumo

Considerando-se os desafios relacionados à escolarização da literatura e a partir de uma pesquisa de natureza bibliográfico-documental, este trabalho tem por objetivo apresentar uma análise de livro didático, verificando confluências, dissonâncias e potencialidades em relação ao modelo ideológico de letramento. O livro selecionado faz parte do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD, 2018) e o recorte para a análise inclui o primeiro capítulo destinado aos estudos literários, a carta ao estudante e a introdução às orientações ao professor. Os conceitos dos Novos Estudos do Letramento ancoram-se, neste trabalho, especialmente em Street (2006, 2014), propondo-se reflexões principalmente a partir das noções de letramento autônomo e letramento ideológico. As proposições sobre letramentos literários, partem de estudos de Zaponne (2008). A investigação descritivo-analítica indica que o corpus apresenta índices de reconhecimento da variedade de letramentos com textos ficcionais, sem, no entanto, aprofundar discussões sobre as relações de poder e/ou sociais que os envolvem, afastando-se, nesse sentido, de um modelo ideológico de letramento.

Palavras-chave: *Literatura e ensino. Livro didático. Modelo ideológico de letramento*

Abstract

Considering the challenges related to the schooling of literature and based on bibliographic-documental research, this paper aims to present a textbook analysis, verifying confluences, dissonances and potentialities in relation to the ideological model of literacy. The selected textbook is part of the National Textbook Plan (PNLD, 2018) and the analyzed portion includes the first chapter, devoted to literary studies, the letter to the student and the introduction to teacher guidance. The concepts of the New Literacy Studies in this work are especially anchored in those by Street (2006, 2014), and reflections are proposed mainly from the notions of autonomous literacy and ideological literacy. The propositions regarding literary literacies are based on studies by Zaponne (2008). The study indicates that the corpus presents indexes of recognition of the variety of literacies with fictional texts, without, however, deepening discussions about power and/or social relations that involve them. In this way, the corpus moves away from an ideological model of literacy.

Keywords: *Literature and teaching. Textbook. Ideological model of literacy*

Recebido em: 14/08/2020

Aceito em: 16/02/2021

¹ Doutoranda em Letras (Estudos Literários) na Universidade Estadual de Maringá (UEM), professora no Instituto Federal do Paraná (IFPR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4954-5485>.

Introdução

O livro didático de português (doravante LDP) tem sido apontado por diferentes pesquisadores (Leahy-Dios (2004), Grijó e Paulino (2005), Batista (2008), Dalvi (2011), Silva (2015), Pimentel (2018), Sá (2019), entre outros) como um recurso bastante utilizado pelos professores, podendo ser objeto de investigação científica de diferentes áreas e sob distintos enfoques (MUNAKATA, 2012, p. 182; BUNZEN, 2005, p. 11). Regido por documentos oficiais que, por sua vez, estabelecem políticas linguísticas, o LDP pode manifestar reconhecimento das experiências de professores e estudantes quanto às práticas de letramento de que participam, ou apresentar os textos literários como se fossem desvinculados dessas práticas. Nesse sentido, uma análise à luz dos Novos Estudos do Letramento pode levar a reflexões pertinentes sobre as práticas de ensino de literatura.

Na introdução de *Educação e letramento*, Mortatti (2004) alerta para a variação de usos do termo *letramento*. Outros pesquisadores reconhecem a “complexidade do fenômeno” (KLEIMAN, 1995, p. 11) e as dificuldades para a definição do conceito (CONCEIÇÃO, 2007, p. 89). Cosson (2015), por exemplo, ao tratar de letramento literário, apresenta essa problemática e considera a existência de três concepções de letramento, “sem estabelecer fronteiras fixas” (COSSON, 2015, p. 176). Pinto (2014), por sua vez, propõe a existência de trabalhos que lidam com o conceito a partir de “posicionamentos paradigmáticos” distintos (PINTO, 2014, p. 76).

Este trabalho não se propõe a discutir essas variedades, mas faz-se necessário o comentário a fim de situar a perspectiva na qual as noções acionadas para a análise foram engendradas, qual seja, a dos Novos Estudos do Letramento (NEL), inaugurados por Brian Street, em 1984, conforme Rojo (2009, p. 98). Os NEL surgem fora do ambiente escolar, em abordagens etnográficas de variadas práticas que envolvem, de algum modo, o texto escrito. De acordo com essa perspectiva, uma pessoa pode ser considerada letrada (alfabetizada ou não) em determinadas práticas sociais que envolvem o texto escrito e não em outras, reconhecendo-se, assim, práticas não validadas por instâncias oficiais ou consideradas menores na conjuntura das relações de poder estabelecidas.

Considerados para observar o fenômeno literário em suas variadas manifestações, os NEL podem contribuir para o diálogo entre professores e estudantes no reconhecimento dessas diferentes práticas. Na análise aqui proposta, entende-se que a sala de aula seja um ambiente de encontro “intercultural”, como propõe Torquato (2013, p. 75), visto que os estudantes não constituem um grupo homogêneo e que os envolvidos na situação pedagógica possivelmente participem de práticas distintas de letramento.

Sendo um instrumento bastante utilizado nas escolas brasileiras, como uma análise de livro didático contribuiria para discussões sobre as práticas letradas e o ensino de literatura? Neste trabalho, analisa-se um recorte de um livro didático, observando-se as primeiras atividades propostas para o estudo da literatura. Buscou-se averiguar, em investigação bibliográfico-documental e descritivo-analítica, se o *corpus* adota e/ou estimula um modelo ideológico de letramento. A obra *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de William Cereja, Carolina D. Vianna e Christiane D. Codenhoto (2016), foi selecionada por

se tratar da obra de Língua Portuguesa (para o 1.º ano do Ensino Médio) mais adotada por meio do Programa Nacional do Livro Didático, em 2018².

Foram selecionadas também a carta ao estudante e a introdução das orientações ao professor. Apresentam-se, primeiramente, alguns conceitos dos Novos Estudos do Letramento, seguidos de reflexões sobre os letramentos literários e, então, passa-se à análise do *corpus*. Sem desconsiderar a agência dos envolvidos em sala de aula, o material é aqui analisado como potencial condutor da atividade pedagógica, visto que o LDP “se abre para uma determinada cena discursiva que promove e enseja” (BATISTA; GALVÃO, 2009, p. 19).

A relevância da discussão aqui apresentada, partindo da análise do material bibliográfico mais adotado pelos professores, justifica-se por procurar ampliar as reflexões referentes aos letramentos e às práticas específicas que envolvem textos literários e pessoas com diferentes histórias de leitor em sala de aula.

Os Novos Estudos do Letramento

Na perspectiva dos NEL, o letramento não precisa ser associado com “escolarização ou com pedagogia” (STREET, 2014, p. 127), havendo duas concepções possíveis sobre o letramento: a que lida com o letramento escolar como autônomo (modelo exemplar etc.) e a perspectiva de um modelo ideológico de letramento, que vê o escolar como mais uma prática de letramento. Para o autor, aderir ao segundo modelo significa concentrar-se “em práticas sociais específicas de leitura e escrita”, sendo importante o “processo de socialização na construção do significado de letramento para os participantes” (STREET, 2014, p. 44).

Seguindo nesse sentido, o autor destaca a “importância de compreender as crenças e valores locais e as percepções locais de letramento, em vez de simplesmente impô-los de fora” (STREET, 2014, p. 56). Como os usos do letramento são variados, aquele que se pretende ensinar na escola pode diferir das *percepções e usos locais*, que deveriam ser considerados para a compreensão de tais experiências, o que colaboraria para um ensino efetivo nessa perspectiva.

Ao comentar críticas a essa abordagem, Street afirma que considerar outras práticas de letramento não é “uma simples escolha entre o ‘congelamento’ de valores tradicionais, de um lado, ou de uma crua ‘modernização’, do outro”, mas de “estabelecer uma relação de sensibilidade para com culturas locais” (STREET, 2014, p. 59).

De acordo com Rojo (2009), essa ideia é reiterada em

[...] abordagens mais recentes dos letramentos, em especial aquelas ligadas aos novos estudos do letramento (NEL/NLS), [que] têm apontado para a *heterogeneidade* das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no

2 Conforme informações do FNDE, foram distribuídos 1.254.128 exemplares de livros do aluno. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em 28 set 2020.

caráter sociocultural e situado das práticas de letramento (ROJO, 2009, p. 102).

Nesse sentido, parece pertinente que a escola procure (re)conhecer as práticas não escolares dos estudantes, desde o “primeiro” contato (representado pelo recorte do *corpus* aqui analisado) entre os envolvidos na situação pedagógica. Isso é possível caso haja a adoção de um modelo ideológico de letramento, o que “exige que professores [...] auxiliem os aprendizes a entender os princípios críticos que subjazem tanto a suas práticas letradas quanto às práticas pedagógicas através das quais eles as aprenderam” (STREET, 2014, p. 119). Se o letramento for compreendido como autônomo, como algo dado, sem observação de seu contexto, práticas de letramento não valorizadas socialmente são excluídas do rol de possibilidades de observação do mundo e a formação crítica pode ficar comprometida, tendo em vista, ainda, o “conflito irresolvido desses letramentos” (ROJO, 2009, p. 60).

Também as ideias de prática e evento de letramento são importantes aqui. Para Street, prática de letramento não se refere ao evento em si, mas “a concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento” (STREET, 2014, p. 147). Sendo assim, diferentes grupos sociais desenvolvem diferentes práticas de letramento não só porque delas participam, mas porque conhecem os “protocolos” e, em alguma medida, as relações de poder a elas subjacentes. Dependendo de como as aulas forem conduzidas, os estudantes conhecerão apenas eventos de letramento – situações de que participam uma vez ou esporadicamente, sem conhecer as regras que as regem e, portanto, sem um trânsito cultural (em que esses conhecimentos se fariam presentes e atuantes).

Ao tratar das implicações dos NEL para a pedagogia e a política educacional, Street (2014) afirma que:

uma reconfiguração do letramento como prática social crítica exige que levemos em conta essas perspectivas históricas e também transculturais na prática de sala de aula e que auxiliemos nossos alunos a situar suas práticas de letramento (STREET, 2014, p. 149).

Para que a abordagem das relações, inerentes às práticas letradas sejam constantes no processo pedagógico, e atendam ao que o autor defende no excerto acima, considera-se necessário observar as políticas linguísticas, das quais os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), direcionadores do PNL 2018, são representativos. Torquato (2013) afirma, por exemplo, que os PCN predominantemente parecem indicar a valorização de práticas letradas dominantes voltadas ao mercado de trabalho e à cidadania (TORQUATO, 2013, p. 83). Busca-se ressaltar, com isso, que a produção do LDP é engendrada em um conjunto de concepções e valores de caráter coletivo, provavelmente representativos de sua época.

A insistência, nesta seção, nas concepções apresentadas por Street (2006, 2014) visam a esclarecimentos quanto à concepção de letramento adotada, tendo em vista a variação de abordagem mencionada na introdução. Além disso, é partindo dessa perspectiva teórica que Zappone (2008) engendra a noção de *letramento literário*, o que se apresenta a seguir.

Letramentos e textos ficcionais

Em *Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas*, Zappone (2008) apresenta discussões sobre a projeção de conceitos dos NEL para a ideia de letramento literário e do papel que a escola tem desempenhado em relação ao ensino de literatura. A autora faz um diagnóstico da situação do ensino de literatura que, entre outros aspectos, não valoriza outros letramentos que envolvem textos ficcionais e encara o grupo de estudantes como homogêneo e com acesso semelhante à materialidade do texto literário. Além disso, identifica um ensino mais atrelado ao aprendizado de características do que da leitura do texto literário efetivamente.

Zappone (2008, p. 59) aponta como característica do ensino no nível médio o uso de livros que reforçam o estudo da literatura por períodos históricos e características do autor, pressupondo o texto lido, o que ratificaria “a caracterização do letramento literário no espaço escolar como uma prática demarcada pela autonomia do texto” (ZAPPONE, 2008, p. 59).

Segundo Zappone (2008):

conhecer as práticas de letramento literário presentes na escola bem como as práticas de letramento literário presentes em diferentes âmbitos sociais pode contribuir para que se possa pensar nas relações entre essas duas esferas, escola e vida social, fazendo-as convergir para formação de indivíduos com graus de letramento e de letramento literário cada vez maiores (ZAPPONE, 2008, p. 54).

Utiliza-se, neste trabalho, o termo *letramentos literários*, portanto, referindo-se a quaisquer práticas envolvendo textos ficcionais, tal como o fazem Zappone (2008) e Esper, Zappone e Jung (2014, p. 1104), considerando que, em sala de aula, há uma prática de letramento específica, normalmente voltada à literatura canônica, “caracterizada pela adoção de certos procedimentos muito particulares do contexto escolar” (ZAPPONE; YAMAKAWA, 2013, p. 187). O reconhecimento dessa especificidade faz parte de uma perspectiva ideológica de letramento.

Análise do material didático

Propõe-se uma análise do texto em si e de suas possíveis repercussões em um ambiente escolar, considerando-se que, em alguma medida, o LDP serve de base para a organização do processo de ensino-aprendizagem. Concorde-se com Dalvi (2013, p. 91), para quem as obras didáticas estão submetidas a coerções (seja pelo procedimento editorial, seja pela legislação educacional) que levam à fragmentação do conteúdo.

Também se considera, como Rezende (2013), que

[...] tendo, pois, o livro didático como apoio, o mais comum é que o professor configure nesse trabalho as mais diferentes estratégias [dentre as quais] leitura de fragmentos [...] seguidas por perguntas e respostas, sendo que estas já se encontram no manual do professor (REZENDE, 2013, p. 101).

Levando essas proposições em consideração, a escolha das primeiras atividades sobre literatura pressupõe que o LDP poderia ser usado para o primeiro contato envolvendo professor, alunos e textos literários nos procedimentos de aula de língua portuguesa no ensino médio. Além disso, constituem também a análise aqui proposta: a carta ao estudante, assinada pelos autores do material, as orientações ao professor, disponíveis no entremeio das atividades, e a introdução do suplemento de orientações didáticas, especificamente as partes relativas ao estudo de literatura. Na carta e na introdução das orientações didáticas, buscou-se observar referências aos letramentos, assim como indicações de uma perspectiva de letramento autônomo ou letramento ideológico.

Percebe-se, na carta ao estudante, algumas reflexões sobre as relações cotidianas dos estudantes com textos:

[...] você participa de práticas diversas de leitura e escrita nos mais variados contextos: na escola, em casa ou em outros ambientes que frequenta; por meio do celular, do *tablet* ou do computador; por meio do velho e bom papel em seus mais diferentes tipos e formatos. Da mesma maneira, você interage oralmente em situações variadas, produzindo falas ora mais curtas, ora mais longas, em situações desconstruídas ou formais (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 3)³.

Nesse trecho, há o reconhecimento de práticas de leitura e escrita em contextos que estão além do espaço escolar, dos diferentes suportes em que esses textos aparecem, além de práticas de oralidade. Para Street (2006, p. 466) “práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade”. Assim, a caracterização dos estudantes no trecho acima, indica valorização de sua constituição identitária em relação a práticas de letramento com textos ficcionais supostamente por eles realizadas. No segundo parágrafo dessa carta, reforça-se a ideia dessa valorização: “Neste livro, tomamos como base essa relação que você já tem com a linguagem para apresentar e discutir diferentes questões sobre nossa língua, sobre nossas produções literárias e culturais e sobre os textos que produzimos em nossa vida” (p. 3).

Ainda na carta, há um parágrafo sobre o estudo da literatura:

você lerá textos de diversos momentos da história da humanidade e perceberá que os textos literários e as artes em geral [...] estão intimamente conectados à realidade social de cada época, surgindo como uma espécie de resposta artística ao seu contexto de produção: refletem, assim, muito da visão política, social e artística do momento em que estão sendo produzidos. Você verá também que mesmo textos escritos muitos séculos atrás guardam relações próximas com obras atuais, confirmando a ideia de que a literatura e seus temas não se encerram em um determinado período, mas transformam-se ao longo do tempo, em um fluxo contínuo, à medida que a sociedade e os sujeitos igualmente se modificam (p. 3).

A carta ao estudante indica, pelo excerto observado, abertura em relação a possíveis discussões sobre as diferentes produções literárias do contexto dos estudantes. No entanto, observa-se uma possível limitação no reconhecimento de diferentes práticas de letramento,

3 Objetivando-se proporcionar maior fluidez ao texto, a partir daqui todas as referências ao *corpus* indicarão apenas a página. A referência completa é CEREJA, W. R.; VIANNA, C. A. D.; CODENHOTO, C. D. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. São Paulo: Saraiva, 2016. (v. 1). (Suplementado pelo manual do professor).

já que, ao afirmar que o estudante perceberá que “os textos literários e as artes em geral [...] estão intimamente conectados à realidade social de cada época”, seria importante também considerar que diferentes grupos sociais podem ter experiências bastante distintas em um mesmo recorte temporal, ou seja, que diferentes práticas de letramento ocorrem concomitantemente na história.

É fato que o cânone ou o letramento literário efetivado no espaço escolar (ou que se espera que se efetive) seja “uma espécie de resposta artística ao seu contexto de produção”, e refletem “muito da visão política, social e artística do momento em que estão sendo produzidos” (p. 3). Se “ver nossas próprias práticas educacionais como específicas de uma cultura, e não universais” (BLOCH, 1992, *apud* STREET, 2006, p. 477) for reconhecido como algo importante, seriam necessários esclarecimentos sobre por que esses textos configuram a escolarização do fenômeno literário.

Partindo para a análise das “Orientações didáticas”, foi observada a introdução, buscando-se especialmente trechos que poderiam ser indicativos da visão de letramento do LDP, objetivando-se também estabelecer diálogos entre as orientações e as atividades propostas no livro.

O texto é iniciado indicando que o livro foi produzido para o professor que sempre desejou “uma obra que não tratasse os estilos de época da literatura de forma cristalizada e estanque, mas estabelecesse relações dialógicas entre a literatura de um autor e de uma época com obras e autores de outras épocas” (p. 341).

Seguindo-se, ainda, a afirmação:

Uma obra que trabalhasse os gêneros de discurso com uma perspectiva dos estudos de letramento, com diferentes práticas de leitura e escrita, e que incluísse gêneros da esfera digital e gêneros multimodais, como o roteiro de documentário e o conto multissemiótico (p. 341).

Aqui o termo letramento (que pode associar-se a concepções distintas, como já mencionado na introdução deste trabalho) aparece sem indicação explícita da filiação teórica. Finalmente, na introdução, há o seguinte:

O trabalho de literatura privilegia o desenvolvimento da competência leitora de textos literários, ao mesmo tempo que estabelece nexos com seu contexto de produção, com textos de outras áreas do conhecimento, bem como com outras linguagens e artes. [...] (p. 341).

Nesse “primeiro contato” dos autores com os professores, no suplemento, percebe-se a intenção de estabelecer “diálogos” entre obras, destacando-se a formação da “competência leitora”, sem, no entanto, indicar aos professores a consideração de outras práticas com textos ficcionais realizadas pelos estudantes (as outras práticas, ao que parece, são aquelas que o próprio livro didático já traz). Considere-se a organização do livro para a confirmação dessas proposições nas atividades.

O livro se constitui de 4 unidades divididas em 3 capítulos, cada qual apresentando três seções: Literatura, Língua e Linguagem, Produção de Texto. A primeira seção destinada à literatura intitula-se “O que é literatura?”. Sob esse título encontram-se as subdivisões: Foco no texto: “José”, de Carlos Drummond de Andrade, *Homem nu agachado no ar*, de Ewan Fraser,

“Tem alguém aí?”, de Gabriel, O Pensador; Foco no texto: “Literatura – Leitores & leitura”, de Marisa Lajolo, “O direito à literatura”, de Antonio Candido; Funções da literatura; Literatura oral e literatura escrita; Estilos de época. Nessa primeira seção, o contato com o estudante é iniciado da seguinte forma:

Você vai ler, a seguir, três textos. O primeiro, “José”, de autoria de Carlos Drummond de Andrade, é um dos mais importantes poemas da literatura brasileira; o segundo é uma colagem feita pelo fotógrafo britânico Ewan Fraser; o terceiro é a letra de uma canção de Gabriel, O Pensador (p. 14).

A afirmação de que “José” é “um dos mais importantes poemas da literatura brasileira”, reitera um caráter “assertivo” do LDP, que normalmente apresenta autores com fortuna crítica consolidada (SILVA, 2015, p. 16), em um modelo (autônomo) em que professores e alunos apenas aceitam “os sentidos já [...] propostos para os textos literários sem compreender as razões por que são pertinentes” (ZAPPONE, 2008, p. 54). O enunciado parece pressupor que as práticas de letramento que confirmam essa informação sobre “José” são experienciadas pelos estudantes, o que provavelmente não se confirma na maioria dos casos. Como afirma Dalvi (2013, p. 75), “principalmente para alunos economicamente desfavorecidos, o acesso ao circuito literário é, às vezes, tão impensável quanto um cruzeiro para as ilhas gregas”.

Ainda sobre isso, para Zappone (2008),

[...] no caso de alunos com mais tempo de escolarização, a desconsideração da orientação de letramento dos alunos leva a supor que todos têm acesso aos textos literários [...] Ora, se essa não é a realidade de muitos alunos, desse modo, o texto literário torna-se um objeto inacessível por duas vias: seja pela sua ausência material na vida do aluno, seja pela impossibilidade de acessar sentidos para ele pela falta de um instrumental adequado que deveria ser oferecido pela escola (ZAPPONE, 2008, p. 55).

Certamente, é papel da escola situar o estudante quanto à importância de autores considerados canônicos, como é o caso de Drummond, e suas obras, e parece pertinente, pela orientação dos NEL, expor as construções sociais que os legitimam. Estudiosos dedicados à pesquisa sobre o ensino de literatura, como Dalvi (2013, p. 83), defendem a leitura do texto literário de forma integral, sempre que possível. Provavelmente atento a esse pressuposto, o LDP apresenta o poema inteiro, mas não amplia discussões sobre as relações sociais que envolvem o texto, tais como questões sobre o suporte em que teria circulado, se constituinte de uma antologia ou de um livro com projeto temático, por exemplo.

Ainda sobre o enunciado anterior, também na orientação para o professor, não há sugestão de reflexões no sentido do reconhecimento de práticas de letramento dos estudantes, o que parece problemático tendo em vista que “o letramento nunca se dará de forma pura porque a concepção de leitura e escrita que as pessoas têm são fundamentadas numa visão particular e local” (BALLA, 2014, p. 74).

As atividades propostas focalizam predominantemente a interpretação textual e a construção estética, o que é apresentado como central nas aulas de literatura e justificado pelo subtítulo da seção (Foco no texto). Percebe-se a ausência de reflexões sobre os modos de circulação dos textos abordados na unidade. Sobre “José”, o LDP (questão 4, p. 16) apresenta informações sobre seu contexto de produção (informa que foi produzido no

período da Segunda Guerra Mundial e apresenta uma visão representativa do estado de espírito geral).

No entanto, parece desconsiderar que o poema circulou (e circula) em espaços e suportes específicos. Em relação à canção *Tem alguém aí?* (questão 5, p. 17), o contexto de produção e circulação não é mencionado, reforçando uma visão de autonomia dos textos em relação às possíveis práticas de letramento em que estão inseridas. Há um pequeno quadro apresentando poucas informações sobre Drummond e Gabriel, o Pensador. Quanto à colagem de Ewan Fraser, cuja presença no LDP sugere atenção aos “letramentos multissemióticos” (ROJO, 2009, p. 107), não constam informações adicionais.

Sobre a questão 6 (p. 17) há a seguinte orientação ao professor: “Aproveite a oportunidade para conversar com os alunos a respeito do risco do uso de drogas e das causas que muitas vezes levam jovens a tomar esse caminho” (p. 17). Além do cuidado para que a discussão não tome um tom moralizante ou de pura apropriação do literário para o ensino de aspectos relacionados à formação moral e cidadã, a proposta poderia questionar se o tema faz parte de obras por eles conhecidas, reconhecendo-se, assim, práticas de letramento de que os estudantes possam participar.

Em seguida, inicia-se nova subseção. O comando ao leitor é o seguinte: “Conceituar literatura não é uma tarefa fácil. Leia os textos a seguir e veja o que dois estudiosos dizem sobre literatura” (p. 17). São apresentados, então, trechos de autoria de Marisa Lajolo e Antonio Candido, que buscam responder à pergunta “O que é literatura?”. Parte-se, então, para questões de interpretação textual dos dois trechos, cujo direcionamento e delimitação ficam claros em “De acordo com o texto de Lajolo [...] Candido” (p. 18).

Não há esclarecimentos sobre o que justificaria que as opiniões de Lajolo e Candido tenham sido escolhidas para fazer parte do material. Espera-se que os professores associem as citações à autoridade atribuída aos pesquisadores, mas estudantes de primeiro ano de ensino médio provavelmente não os conheçam. Considerando-se a preocupação do modelo ideológico com “as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo [de letramento] se dá, e não somente com as instituições ‘pedagógicas’” (STREET, 2014, p. 44), seria pertinente esclarecer por que essas vozes são consideradas legítimas.

Para a questão “3. De acordo com o texto de Antonio Candido: a. O que é literatura?”, há uma orientação ao professor: “Amplie o conceito, comentando com os alunos que são todas as formas de criação artística que nos conduzem a um mundo de imaginação ou fantasia” (p. 18), o que sugere o reconhecimento de práticas variadas. As demais questões orientam para esse mesmo ponto.

A questão 3.d: “Pessoas analfabetas também podem usufruir do prazer proporcionado pela literatura? Justifique sua resposta” (p. 18) pode direcionar reflexões sobre diferentes letramentos literários, mas, dependendo de como for conduzida, a discussão pode resultar “apenas” em verificação de leitura, já que no texto objeto de interpretação há a seguinte afirmação: “a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito” (CANDIDO apud CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 18).

A questão seguinte reforça a orientação apresentada: “4. Além das formas de expressão literárias citadas por Antonio Candido, que outras você citaria, próprias de nosso tempo?” (p. 18). Esse é o primeiro e único momento em que a experiência do estudante é

considerada explicitamente e de forma efetiva, já que o interpela sobre isso. A sugestão de resposta do material é a seguinte: “Resposta pessoal. Entre outras possibilidades, o role-playing game (RPG), o cinema, as séries de TV” (p. 18).

Depois disso, inicia-se uma subseção intitulada “Funções da literatura”, com os seguintes dizeres: “Da mesma forma que o conceito de literatura tem mudado historicamente, a função ou o papel que essa forma de expressão cumpre socialmente também tem variado, de acordo com o momento e o grupo que a produz” (p. 19). Embora a referência à literatura como forma de expressão possa limitar a concepção de literatura como espaço também de disputas, a sentença tem potencial para discussões supostamente desejáveis pelos pressupostos dos NEL, já que reconhece a variabilidade da função da literatura conforme a época e o grupo que a produz. Ainda assim, a produção e recepção dos textos literários estão permeadas por relações de poder que não entram nas discussões propostas pelas atividades.

Parece que, do ponto de vista dos NEL, seria pertinente que isso também fosse evidenciado. Expandido, esse trecho poderia trazer à tona discussões sobre porque se lê esses textos e não outros literários na escola. São apresentadas, então, as principais funções literárias: “Literatura como arte da palavra”, “como recriação da realidade”, “como prazer”, “como experiência”, “como interação e transformação” (p. 19-20). Não há mais orientações ao professor nessas páginas, mas destacam-se, a seguir, trechos desses textos expositivos que poderiam gerar discussões tangíveis ao reconhecimento dos diversos letramentos envolvendo textos ficcionais.

“Em certas épocas, por exemplo, a literatura assume uma função predominantemente lúdica; em outras, uma função filosófica e pedagógica; em outras, uma função política, ideológica e até panfletária” (p. 19). Ainda que não tenha ocorrido uma reflexão ou delimitação do tipo de literatura que se estuda na escola, aparentemente este trecho está direcionado para esse recorte, visto que, se as produções fossem consideradas também fora da escola, ou seja, vistas como distintas formas de letramentos, tais funções certamente não seriam indicadas em divisão cronológica, já que, em uma mesma época, funções predominantes em espaços distintos podem ser variadas. Levantar a questão junto aos estudantes poderia ser uma forma produtiva de levá-los a refletir sobre as variadas formas de contato e valoração da produção literária.

A subseção seguinte, intitulada “Literatura oral e literatura escrita”, faz referência à existência de literatura “estritamente” oral - “na Amazônia brasileira ou na África” (p. 20) – retomando a origem oral de obras fundadoras da literatura ocidental. Apesar de reconhecer as práticas de oralidade na carta ao estudante (p. 3), não há, sobre o excerto, proposta de discussão sobre literatura oral ou letramentos literários predominantemente orais na vida dos estudantes, tampouco discussões sobre atribuições de valor a essas manifestações e/ou interações específicas, para os quais o LDP se apresenta como potencialidade, considerando-se que o capítulo é iniciado com um poema, gênero literário vinculado diretamente à oralidade em seus primórdios (e ainda em algumas de suas manifestações), e outro dos textos é uma letra de canção. Dessa forma, o material parece distanciar-se de uma visão de oralidade e escrita “como práticas sociais intimamente relacionadas que partilham usos comuns” (CONCEIÇÃO, 2007, p. 91), e que, juntas, constituem o fazer literário de manifestações como o cordel, cuja leitura vincula-se diretamente a sua “realização oral” (ALVES, 2013, p. 36-39).

Passa-se, então, à subseção “Estilos de época”. Nela, os autores destacam que se trata de algo resultante dos estudos de história da literatura, sem referência a discussões sobre quais textos fazem ou deixam de fazer parte dessa história: “Da mesma forma que a história humana, a história da literatura também é organizada em períodos, e também acompanha as transformações históricas, sociais e culturais da humanidade” (p. 21). O trecho sugere que a classificação em períodos contempla toda a produção literária, não havendo sugestão de discussões sobre as razões da seleção dos textos que caracterizam os períodos.

O texto expositivo reforça a postura que privilegia a leitura e interpretação textuais, já verificadas nas atividades propostas, como se observa no trecho seguinte:

Mais importante do que saber situar um autor ou uma obra na linha do tempo é ser capaz de ler um texto literário e compreendê-lo, isto é, conseguir relacionar as ideias principais apresentadas por ele com o modo de pensar e sentir o mundo experimentado pelo ser humano da época (p. 21).

À luz dos NEL, seria importante questionar a suposta homogeneidade de percepção do mundo do “ser humano da época”, já que,

na concepção ideológica do letramento literário, pressupõe-se que esses aspectos [contextuais de produção e recepção] devem ser, opostamente à concepção autônoma, considerados enfaticamente para que os sentidos possam ser construídos, já que o letramento é historicamente construído e moldado pelas instituições sociais onde se realizam as práticas de letramento (ZAPPONE, 2008, p. 10).

Sendo assim, constatam-se, com a análise das atividades, alguns aspectos que podem dificultar o trânsito em diferentes práticas de letramentos: a) Não há referências suficientemente claras sobre os meios de circulação dos textos. Dessa forma, torna-se mais complicado que o leitor situe as obras socialmente, como partes de uma prática social (de produção e recepção); b) A experiência dos estudantes com textos literários/ficcionais, dentro ou fora da escola, é pouco questionada; c) Pressupõe-se que os estudantes tenham conhecimentos prévios sobre o que se faz na escola (e fora dela) com textos literários, o que normalmente não se confirma.

Considerações finais

A análise proposta visou verificar a aproximação do LDP com o modelo ideológico de letramento, noção vinculada aos NEL, pressupondo que o *corpus* selecionado seja representativo de práticas escolares. Retomando a questão norteadora desta investigação, é possível afirmar que o recorte analisado ora se aproxima, ora se distancia de um modelo ideológico de letramento.

Aproxima-se ao admitir a existência de outros textos ficcionais (além daqueles considerados canônicos), mas distancia-se ao fazer poucas referências às experiências dos estudantes, aos contextos de circulação dos textos e às relações sociais e de poder inerentes às diferentes práticas de letramento. Quais reflexões são possíveis sobre o ensino de literatura e sua relação com diferentes letramentos a partir disso?

É provável que a dificuldade enfrentada pela instituição escolar, representada nesse trabalho por parte de um LDP, em admitir as práticas de letamentos literários experienciadas pelos estudantes tenha a ver, ao menos em parte, com a associação do letramento “às noções educacionais de Ensino e Aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas, em detrimento dos vários usos e significados de letramento” (STREET, 2014, p. 122).

As práticas sociais de escritura e leitura de textos literários não são originárias da escola, mas são inseridas nela, como propõem Evangelista, Brandão e Machado (2001) em *A escolarização da leitura literária*. Se ensinar a ler o texto literário é função primordial das aulas de literatura, caberia também a inserção de reflexões capazes de propiciar aos estudantes o “trânsito” (crítico) entre essas práticas.

Para isso, parece pertinente incluir atividades que proponham análises do conjunto que constitui o sistema literário, nos moldes propostos por Candido (2013, p. 25), além de outros atores sociais que constituem parte dessas relações, tais como críticos e editores, ao menos deixando claro aos estudantes por que se estudam determinadas obras na escola e não outras, por que se privilegia o que foi construído como conhecimento da historiografia literária e não os livros da indústria cultural, por exemplo, explicitando, dessa forma, o que Zappone (2008, p. 54) chama de “regras do jogo”. Nesse sentido, parece pertinente também considerar a relação dinâmica entre o cânone e as obras que dele não fazem parte (COSSON, 2014) nas reflexões sobre processos de ensino/aprendizagem.

O *corpus* analisado apresenta possíveis aberturas para reflexões (a depender da dinâmica docente) sobre diferentes letamentos, mas não explicita as relações (de poder) que permeiam produções, publicações, destaque a determinados autores e não a outros, escolhas feitas pela escola como instituição (regida por sua vez por políticas linguísticas e educacionais) na gama múltipla de produções literárias, contextos de produção e circulação das obras.

Considerando-se o modelo ideológico de letamento, a análise indica limitações que podem aproximar as atividades analisadas do enfoque autônomo de letamento, já que, neste, desconsidera-se “a situação e os contextos da leitura, bem como as identidades e histórias de leitura dos leitores” (ZAPPONE, 2008, p. 57).

Percebe-se, pela análise, quão desafiadora é a tarefa de recuperar os elementos constitutivos das práticas de letamento “para que os sentidos produzidos na situação original sejam recuperados” (TORQUATO, 2013, p. 86), assim como reconhecer esses elementos nas práticas escolares. Apesar de o material inserir as discussões no âmbito da relação literatura-sociedade, a ausência de reflexões mais profundas sobre as relações estabelecidas nas práticas linguísticas/sociais pode dificultar que estudantes aprendam, inclusive, que aquilo que é apresentado em sala de aula não é a totalidade da produção realizada (sequer a totalidade dos textos de autores considerados canônicos).

Considera-se, aqui, que esses conhecimentos sejam necessários para a formação de leitores que coloquem conscientemente em jogo sua própria situação na história (Jauss, 1994), capazes de transitar pelos diferentes letamentos que envolvem textos literários de forma crítica.

O trabalho aqui exposto, ao procurar identificar confluências, dissonâncias e potencialidades relacionadas a um modelo ideológico de letamento, pode contribuir,

portanto, para a ampliação das reflexões sobre LDP, literatura e a dinâmica escolar ao lidar com a diversidade de leitores e letramentos.

Agradecimentos

À professora Dr.^a Neiva Maria Jung, pela leitura da primeira versão desse texto.

Referências

ALVES, J. H. P. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

BALLA, Helaine Giraldeli. O letramento literário em contexto escolar: discursos e práticas em conflito. **Migulim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 3, n. 1, p. 73-86, jan./abr. 2014.

BATISTA, A. A. G. **O texto escolar**: uma história. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. O estudo dos manuais e a pesquisa em história. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. **Livros escolares e leitura no Brasil**: elementos para uma história. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BUNZEN, C. **Livro didático de língua portuguesa**: um gênero do discurso. 2005 Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CANDIDO, A. Introdução. In: CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. 14. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2013.

CEREJA, W. R.; VIANNA, C. A. D.; CODENHOTO, C. D. **Português contemporâneo**: diálogo, reflexão e uso. São Paulo: Saraiva, 2016. (v. 1). (Suplementado pelo manual do professor).

CONCEIÇÃO, R. I. S. “Se fosse na oralidade poderia falar-se dessa formas, mas, como é um texto segue a escrita”: concepções de letramento e a relação entre a fala e a escrita. **Raído**, v.1, n.1, p. 87-100, jan./jul. 2007.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. *E-book*.

COSSON, Rildo. Letramento literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, v. 31, n. 3, p. 173-187, jul./dez. 2015.

DALVI, M. A. O modernismo nos livros didáticos de ensino médio: os temas e textos tidos como fundadores e a formação do leitor escolarizado. In: **Educação**: Teoria e Prática, v. 21, n. 37, p. 28-47, jul./set. 2011.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ESPER, D. S.; ZAPPONE, M. H. Y.; JUNG, N. M. O letramento literário na Prova Brasil. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1101-1126, set./dez. 2014.

EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GRIJÓ, A. A.; PAULINO, G. Letramento Literário: mediações configuradas pelos livros didáticos. In: **Revista da Faced**, [S. l.], n. 09, p. 103-115, 2005.

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

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva da prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. *E-book*.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. In: **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2012.

PIMENTEL, P. S. **O dispositivo literatura no livro didático**. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

PINTO, F. N. P. Letramento literário: formação do leitor de literatura em tempos de transição paradigmática. **Anu. Lit.**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 75-94, 2014.

REZENDE, N. M. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÁ, A. P. DOS S. DE. **A descolonização da educação literária no Brasil: das leis 10.639/2003 e 11.645/2009 ao PNLD 2015**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SILVA, S. P. DA. **Literatura e ensino: o estudo da literatura contemporânea no livro didático de nível médio no Brasil e na Argentina**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução Marcos Bagno. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 8, p. 465-488, 2006. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v0i8p465-488. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>. Acesso em: 21 mar. 2019.

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

TORQUATO, C. Interculturalidade, políticas de letramento e ensino. In: CARVALHO, A. D. (org.). **Interculturalidade, Educação e encontro de pessoas e povos**. Porto: Edições Afrontamento, 2013.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 11, n.1, p. 49-60, jan./abr. 2008.

ZAPPONE, M. H. Y.; YAMAKAWA, I. Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.2, n.2, p. 185-198, 2013. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/6126/pdf_141. Acesso em: 20 mar. 2019.