

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

LITERATURA E ESCOLA: SENTIDOS CONSTRUÍDOS POR ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS

Jacqueline Leire Roepke (FURB)¹

Isabela Vieira Barbosa (FURB)²

Caique Fernando Fistarol da Silva (FURB)³

Resumo

O objetivo do presente artigo é compreender as práticas de letramentos com literatura que acadêmicos desenvolveram no contexto escolar e a partir dele. A pesquisa de cunho qualitativo foi realizada com três licenciandos do curso de Letras, através de observação participante nas aulas, questionário e entrevista semiestruturada. Os dados apontam que a relação permeada pela literatura e a escola, atua de forma ativa na construção da formação leitora dos estudantes, ressignificando sua visão sobre a leitura e os diferentes usos dentro e fora do ambiente escolar. Os estudantes demonstram as influências dos familiares e de atores pedagógicos do espaço escolar. Por outro lado, verifica-se que as escolas podem refletir sobre maneiras pelas quais, os eventos de letramentos possam ser conduzidos favorecendo mais possibilidades de construção de sentido para os estudantes.

Palavras-chave: Literatura. Escola. Letramento. Leitura. Licenciatura em Letras.

Abstract

The aim of this article is to understand literacy practices with literature that academics have developed in and from school. The qualitative research was carried out with three graduates of the Language course, through participant observation in class, questionnaire

¹ Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais, em Psicopedagogia, em Educação a Distância: Gestão e Tutoria pelo Centro Universitário da Associação Educacional Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI). Bacharel em Psicologia pela FURB. Docente na UNIASSELVI.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Mestre em Educação pela mesma instituição. Especialista em Gestão Escolar pela UNIASSELVI, e em Educação Infantil e Desenvolvimento pela Universidade Cândido Mendes (UC). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Docente na Universidade Sociedade Educacional de Santa Catarina (UNISOCIESC).

³ Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Bacharel em Letras pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UOSC). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pela FACINTER, Curitiba. Coordenador de Língua Inglesa e da Educação Bilíngue pela SEMED de Blumenau/SC.

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

and semi-structured interview. The data point out that the relationship permeated by literature and the school, plays an active role in the construction of students' reading training, re-signifying their view on reading and the different uses inside and outside the school environment. Students demonstrate the influences of family members and educational actors in the school space. On the other hand, it appears that schools can reflect on ways in which literacy events can be conducted, favoring more possibilities for the construction of meaning for students.

Keywords: Literature. School. Literacy. Reading. Degree in Letters.

Introdução

A conceituação de letramentos abarca um conjunto de eventos e práticas atinentes às atividades de leitura e escrita que se desenvolvem em estruturas sociais situadas (BARTON; HAMILTON, 2000). Eventos de letramentos se referem a atividades nas quais há texto(s) escrito(s), que podem gerar diálogo em seu torno. Os eventos, em sua maioria das vezes, são replicados, e ocorrem com regularidade, podendo ser associados à rotina dos sujeitos, seja no domínio informal, ou formal empreendidos em instituições sociais (BARTON; HAMILTON, 2000). Algumas práticas de letramentos institucionalizadas (domínio formal) incluem gêneros discursivos e literaturas de autores e títulos privilegiados.

Kleiman (2010) acrescenta que eventos de letramentos são efetuados com alguma intencionalidade, individual ou coletiva. Os eventos de letramentos quando ocorrem em grupo, mobilizam conhecimentos de seus integrantes, buscando atender interesses propostos, sendo recorrentemente atividades colaborativas. Barton e Hamilton (2000) ressaltam que práticas de letramentos são os jeitos de se utilizar a linguagem escrita no cotidiano, seja através de atitudes, opiniões, sentimentos, sentidos e relações sociais.

De acordo com Cassany e Castellà (2010), práticas de letramentos vernaculares são aquelas em que os sujeitos se inserem sem ter conexão direta com objetivos educacionais, mas em leitura e escrita por diversão. A aprendizagem da leitura e escrita ocorre por meio de gêneros discursivos e multissemioses não institucionalizados, como os relacionados pelas escolas e considerados privilegiados por grande parte dos

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

profissionais docentes.

Definir “literatura exige uma razoável mão-de-obra [...] as perguntas são muitas e as respostas poucas” (LAJOLO, 1986, p. 24). Isto posto, o conceito de literatura pode ser considerado maleável, tal qual o conceito de literatura. Assim, Zappone e Wielewicki (2003) entendem que não é possível oferecer “uma definição única de literatura. Acreditamos que todas as definições sejam parciais, já que localizadas em um contexto histórico que as valida durante certo tempo” (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2003, p. 29). Nesse sentido, ao longo das análises dos dados desse artigo, procurou-se priorizar as práticas de letramentos com literatura impetradas por estudantes do curso de Letras ao longo de suas trajetórias escolares prévias ao curso superior.

1 Caminhos percorridos: práticas de letramentos com literatura

O objetivo deste artigo é compreender práticas de letramentos com literatura que acadêmicos do curso de Letras desenvolveram a partir e no contexto escolar à luz dos Estudos dos Letramentos. Optamos por um percurso metodológico de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e de cunho etnográfico (FRITZEN, 2012) pois um dos pesquisadores se inseriu em uma turma do curso de Letras para observação e geração dos dados.

Um questionário foi elaborado e aplicado com todos os acadêmicos da turma, a fim de selecionar os sujeitos de pesquisa, os quais, posteriormente participaram de uma entrevista semiestruturada realizada individualmente. A partir das especificidades percebidas nas observações em sala de aula, e das respostas dos questionários, seis sujeitos foram selecionados para a entrevista.

Os critérios para a seleção englobavam maior demonstração de interesse por práticas de letramentos com literatura seja no domínio formal ou informal. Seis acadêmicos foram entrevistados, mas apenas os excertos das falas de três deles foram selecionados para esse artigo. Os estudantes selecionados para esse artigo serão identificados como Thaina, Carlos e Karol.

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

2 Escola e literatura se encontram

Thaina destaca o incentivo tanto da escola, quanto das bibliotecas em suas práticas vernaculares: “[...] eu gostava muito de pegar livro na biblioteca pra ler. Eu ia na biblioteca municipal e eu pegava livros” (Excerto 01 – Thaina, entrevista, 22/06/17). Destacamos, que ato de se dirigir à biblioteca e poder escolher um livro livremente, já representa um notável e autônomo passo no processo de formação do leitor.

Diferentemente de Thaina, no decorrer das entrevistas Karol não fez nenhuma menção à biblioteca no que se refere ao período anterior ao ingresso no curso superior. Carlos, por outro lado, mencionou uma única situação em que frequentou a biblioteca. Contudo, é válido destacar que tanto Karol quanto Carlos residiam em lares que continham muitos livros, e ambos viam familiares manuseando suportes de texto com frequência. Sendo assim, nota-se que a busca de Thaina pelas bibliotecas pode se justificar pela falta de acesso aos livros em sua moradia:

[...] Eu sempre tinha vontade, muita vontade de comprar livros. Pra ter livro em casa. Porque daí eu pensava, tá eu tô lendo o livro, mas eu tô devolvendo pra biblioteca. Pra mim tipo, ficava tipo um vazio, sabe? E meus pais não deixavam comprar livro. Porque a minha mãe não via o sentido disso. (Excerto 02 – Thaina, entrevista, 22/06/17)

Na época dos 14 anos eu lembro que eu lia *O mundo de Sofia*, [...] eu sempre gostei assim muito de modinha, então ler sobre tipo aquele... modinha assim mesmo fútil: sobre vampiro, sobre lendas, sempre gostei muito, ou de romance, ou de ação. Essas coisas assim, e não tenho vergonha de assumir né... [...] E não tenho vergonha. Que assim como nossos professores dizem né? Antes tu lê alguma coisa do que tu não lê nada. (Excerto 03 – Thaina, entrevista, 22/06/17)

Aqui pode-se verificar o apego que ela estabelecia com os livros, ao ponto de ter um sentimento de perda ao devolver para a biblioteca. Thaina passou a preferir livros fantasiosos, e ao repetir que não tem vergonha de assumir esta predileção, nota-se que ela classifica tais obras como desprestigiadas, de alguma forma. É possível articular esta distinção entre livros que ela chama de “fúteis” e os outros que são tidos em alta conta pelas instituições de prestígio, à reflexão que Barton e Hamilton (2000) e Street (2003) fazem acerca dos letramentos dominantes (formais) e vernaculares (informais).

Carlos faz referência a uma leitura deleite: “O marco ali talvez tenha sido *Harry*

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

Potter. Quando eu peguei o primeiro *Harry Potter* pra ler, aí eu consumi aquilo muito rápido” (Excerto 04 – Carlos, entrevista, 19/06/17). Já Karol disse que os primeiros livros lidos por ela foram *Poliana* e *Poliana Moça*. “E o que me envolveu muito na literatura foi a literatura infanto juvenil norte americana” (Excerto 05 – Karol, entrevista, 20/06/17).

Nota-se, portanto, que os três sujeitos leram obras voltadas ao público infanto juvenil. Neste aspecto, Kleiman (2010) aborda as práticas respeitantes aos gêneros e suportes textuais em sala de aula. A autora clarifica que se tratam de práticas discursivas, que remodelam as formas de se expressar, e de silenciar, bem como, podem acarretar reflexões. Ou seja, as práticas de letramentos que são propostas para a alfabetização, não precisam se ater à aprendizagem da codificação do sistema alfabético. Pelo contrário, podem servir de base para que as crianças meditem sobre os usos da linguagem nos diferentes segmentos sociais, levando em conta os tempos e lugares em que eles são feitos (KLEIMAN, 2010).

Quanto à escrita no contexto domiciliar, Karol enfatizou os diários, ao passo que Thaina mencionou a poesia, que era incentivada na escola, e ela estendia para a casa. No que toca às práticas de escrita desenvolvidas no lar, Carlos mencionou que ter ganhado uma agenda de capa estofada de seu pai, lhe deu uma ideia:

[...] ele me deu uma de um ano anterior que ele não tinha usado. E aí eu lembro certinho de ter falado: pô isso aqui pode ser um livro! Posso escrever um livro com isso daqui. Daí eu escrevi algumas histórias lá, mas é... Lembro de ter escrito uma que uma era “A caneta invisível”, mas eu não lembro qual que era a história [...]. Mas era algo assim de de de brincar assim não era algo que... não dá pra avaliar se era legal ou não... Se era bom ou não. Mas era uma criança que gostava. Eu gostava de fazer aquilo né. De escrever. [...] Eu tinha uns 9 anos... (Excerto 06 – Carlos, entrevista, 19/06/17)

O incentivo dos pais de Carlos não se restringiu ao oferecer-lhe a agenda, mas, também, ao acompanhar as histórias que ele ia escrevendo nela. Carlos menciona que não sabe se as histórias seriam bem avaliadas se lidas por outras pessoas, todavia, lembra-se de que os pais teciam elogios. Ele não sabe se elogiavam porque eram realmente aprazíveis, ou se assim faziam pelo vínculo familiar estabelecido com ele. Ao escrever as histórias, Carlos esteve desenvolvendo um evento de letramento na esfera familiar, que lhe permitiu experienciar a escrita de forma prazerosa e lúdica, oportunizando uma experiência positiva de contato com a cultura escrita (KLEIMAN, 2010). Os pais e avós

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

de Carlos assumiram o papel de agente de letramentos, auxiliando-o a adentrar nas práticas de leitura e escrita.

Supostamente, as práticas que os três sujeitos desenvolviam em suas escolas na infância, interferia em seus usos com a leitura e escrita no contexto familiar. Como visto, todos fizeram menção a alguma prática que fez parte de sua experiência cotidiana, às quais atribuíam sentidos.

Os letramentos estão vinculados ao contexto social dos indivíduos (BARTON; HAMILTON, 2000; STREET, 2003) e uma destas camadas dos sujeitos é a escola, que para Kleiman (2010) é uma das mais relevantes agências de letramentos. Como visto, a trajetória dos três estudantes foi distinta no que se refere ao acesso e ao estímulo à leitura e às práticas de letramentos com literatura. Vale destacar que as práticas realizadas na esfera educacional costumam ser classificadas como letramentos escolares (ZAVALA, 2010; KLEIMAN, 2010). Os letramentos escolares acolhem os usos da linguagem como parte de uma prática social que obteve legitimidade por fatores ideológicos conectados às relações de poder. A seguir constam algumas lembranças que os sujeitos preservam do ensino fundamental, relacionadas à literatura.

[...] no ensino fundamental eles tavam reorganizando a biblioteca. Então fizeram toda aquela campanha pros alunos irem lá e pegarem livros. [...] Porque na escola, pelo menos em língua portuguesa a gente trabalhava muito com a gramática. Sempre muita gramática. Então a literatura era pouco presente no ensino fundamental. (Excerto 07 – Thaina, entrevista, 22/06/17)

Eu lembro de professores pedindo pra ler em voz alta, [...] Mas não era um, ah! vamos ler um autor, por exemplo, assim pegar um autor brasileiro e poesia. Isso não tinha. Não tinha mesmo. (Excerto 08 – Carlos, entrevista, 19/06/17)

Verifica-se que Thaina não citou alguma atividade realizada em sala de aula relacionada à literatura e seu relato sobre a ação de incentivo ao empréstimo de livros pareceu algo desvinculado de suas aulas. Para Carlos as lembranças são mais ligadas à leitura. O relato de Carlos aponta que muitas práticas escolares não lhe pareciam significativas, indicando favorecer mais o cumprimento de conteúdos estipulados anteriormente, do que o desenvolvimento do interesse em torno das atividades. Mais especificamente sobre a leitura em voz alta na sala de aula, dependendo de como é conduzida pelo professor, pode se reduzir a um exercício de decodificação, que não

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

instiga as crianças a buscarem a compreensão e interpretação do texto. Karol também realça o enfoque das aulas de língua portuguesa do ensino fundamental para a gramática:

[...] geralmente era um professor de língua portuguesa e... professor que só focava em gramática, gramática, gramática. Então com literatura, seja com qualquer tipo de livro, não tinha. Era bem pouco. (Excerto 09 – Karol, entrevista, 20/06/17)

Eu escrevia muita poesia. Mas, agora hoje em dia a gente vê que [...] a poesia é uma coisa muito mais complexa, do que a gente acha que é. Assim... Do que escrever aquela coisa de poesia da escola, sabe? (Excerto 10 – Thaina, entrevista, 22/06/17)

Quando ela fala de “qualquer tipo de livro” dá a entender, que nem a literatura canônica, ou seja, prestigiada pelas instituições educacionais, nem as demais obras foram exploradas. Destarte, nenhum dos três sujeitos têm memórias relacionadas diretamente com a literatura no ensino fundamental. Uma hipótese para a ausência de lembrança da literatura na escola, é o fato de que muitas vezes a literatura infantil era explorada exclusivamente com fins pedagógicos, voltados à aprendizagem da leitura e escrita, sem valer-se das qualidades estéticas das obras (COSSON, 2016). Lage (2017, p. 71) afirma que: “Durante muito tempo a literatura ficou uma coisa de segunda mão na escola. Uma perfumaria dentro da escola”.

Porém, eles recordam de alguma atividade escolar de escrita, no ensino fundamental, no que tange aos gêneros discursivos atrelados à literatura, como por exemplo, Thaina proferiu sobre a poesia. A relação entre poesia e educação possibilita o contato com a sensibilidade, a percepção, a reflexão, a arte e a estética. Algo motivou Thaina a escrever em suas horas livres as várias poesias que ela foi acumulando e guardando em uma pastinha.

Apesar de atualmente ter consciência que as poesias que fez na infância não correspondem às métricas que aprendeu recentemente na faculdade, Thaina demonstra uma postura crítica quanto ao ensino de escrita deste gênero nas escolas. Não que se espere que uma criança consiga escrever com a mesma habilidade que os poetas consagrados, contudo, certamente, seria viável apresentar uma destas obras, e discutir com as crianças a percepção das mesmas com a sonoridade do ritmo formado pelas palavras, e de outros aspectos específicos da poesia. De acordo com Carlos, uma atividade

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

escolar muito significativa foi um concurso de poesia, no qual ele foi vencedor:

Quando eu estava no sexto sétimo ano [...] tinha concurso de poesia na escola. Lembro ainda de ter feito uma. [...] era uma que falava de meio ambiente esses temas de escola assim né? Não era um negócio livre, que tu faz o tema. Mas eu gostava quando tinha o tema porque daí ficava mais fácil. [...] daí lançaram um livrinho depois com as poesias depois. E a minha tá lá. Eu tenho o livro até hoje. [...] Gostava de escrever pra me divertir. (Excerto 11 – Carlos, entrevista, 19/06/17)

Na primeira e segunda série do ensino fundamental. E a gente tinha essa criação de livrinhos e tudo mais. Daí a gente escreveu um livro [...]. Daí a gente tipo, realmente imprimiu o livro, tenho ele impresso bonitinho assim que a gente fez. [...] E daí com isso eu conheci, eu fui numa feira que eu conheci o Zivaldo naquela época. (Excerto 12 – Karol, entrevista, 20/06/17)

Carlos destacou a escrita de poesia, como uma das atividades marcantes da escrita de literatura, do seu processo de escolarização. Os sentidos que ele atribui à escrita continuam sendo concernentes à diversão, bem como apresentado anteriormente, no excerto 6 quando ele empregou a palavra “brincar”. Igualmente para Karol, houve um evento memorável. Embora o livro tenha sido algo “simples” para Karol, lhe oportunizou entrar em um ambiente privilegiado na presença de um autor renomado. Nas entrevistas, os três sujeitos citaram ainda outros gêneros do discurso, como, por exemplo, quadrinhos, prosa e resenha.

Dalla-Bona e Bufrem (2013) polemizam o ensino da escrita literária na escola salvaguardando que a escola pode estimular nas crianças, uma postura de autor. Percebe-se que os três sujeitos narraram suas experiências com a escrita de literatura, no entanto, Carlos e Karol demonstraram maior empolgação salientando que suas produções foram reconhecidas, publicadas. Enquanto as poesias de Thaina não eram destinadas a algum leitor, as produções de Carlos e Karol visavam gerar um efeito sobre o leitor, e os dois parecem ter sido instigados pelos professores a realizar um trabalho textual com uma intenção artística e estética. Para as autoras, a escola pode apresentar a escrita de literatura como uma atividade da linguagem, aliada à imaginação e à intertextualidade. “[...] conclui-se que uma criança pode ser um autor e escrever literatura, considerando que isso não é um dom, mas uma prática que pode ser ensinada na escola” (DALLA-BONA; BUFREM, 2013, p. 185). Assim, fica notória a diferença entre atividades que os estudantes desenvolvem com a escrita com uma finalidade social, daquelas atreladas ao

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

modelo autônomo de letramentos.

Carlos recorda-se de ser lido “*Senhora*” e “*O Alienista*” (Excerto 13 – Carlos, 04/12/16, questionário) no decorrer do Ensino Médio, por solicitação dos professores. Carlos não se lembra de alguma prática com literatura realizada por seus professores, no entanto, rememora que: “Havia excessivo estudo dos autores e escolas, mas, pouco incentivo à leitura” (Excerto 14 – Carlos, 04/12/16, questionário). Carlos afirma que não gostava dessas aulas de literatura: “Eu odiava literatura até. Porque era muita data, nome... Muito a decorar as escolas, eu não gostava. Então não me influenciou positivamente. Português era muita gramática então não teve muita de literatura” (Excerto 15 – Carlos, 19/06/17, entrevista).

O discurso de Carlos desvela que a literatura, no ensino médio era muito voltada para a preparação para o vestibular. Segundo Marques, Sampaio e Rezende (2012) as perspectivas mais recentes da didática da literatura anunciam que ter um professor que seja leitor é mais vantajoso que ter um professor especialista em literatura ou que seja conhecedor aprofundado da teoria literária. Afinal, para estas autoras, a própria experiência como professor leitor lhe proporcionará recursos sensíveis para incentivar que os estudantes se aproximem com a literatura. Para Carlos, o que faltou foi justamente o incentivo para a aproximação com a literatura, uma vez que, em seus relatos, os professores se restringiram aos conhecimentos e as configurações dos textos e suas importâncias.

Embora as disciplinas de língua portuguesa não tenham propiciado boas experiências com a literatura, Carlos mencionou que outras disciplinas foram mais envolventes neste sentido. Ainda que o discurso dele não dê margem para verificar-se alianças transdisciplinares, ao discorrer sobre o ato de ler e o ensino de literatura no ensino médio, Sá Júnior (2014) recomenda que o professor de literatura busque aprofundar o que a literatura tem em comum com as outras disciplinas, promovendo diálogos transdisciplinares, visando o aprimoramento intelectual e o desenvolvimento da capacidade leitora dos estudantes. Quando solicitado a aprofundar as influências advindas dos professores das disciplinas de humanas, Carlos respondeu:

Eu tive professores de filosofia bons. [...] Por exemplo ah, eu lembro de um ter falado do Fausto, uma vez, do Goethe né? [...] escutei aquilo e tal, me interessei

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

e um dia biblioteca [...] daí fui lá pra buscar o livro. Eles nem pediram pra nada, não pediram pra fazer isso, mas eu fiz porque eu queria saber mais ou menos o que que era. Não entendi muito. (Excerto 16 – Carlos, entrevista, 19/06/17)

A literatura pode ser abordada em sala de aula, de modo que os textos reflitam histórias de vida, oportunizando que os estudantes reflitam sobre si mesmos, e seu projeto existencial (SÁ JÚNIOR, 2014). A literatura dá abertura para debates sobre aspectos da ordem do que é universal ao humano, como por exemplo, as esferas sociais. As aulas das disciplinas de humanas são pertinentes a estas discussões, bem como, as aulas de literatura em si. Ou seja, a literatura descortina facetas de nós mesmos.

Além do mais, Carlos dá ênfase a um professor em especial. Goodson (1995) sustenta que frequentemente as narrativas de professores desvendam um professor que tenha sido mais significativo, ao qual reconhecem ter recebido influência no período de escolarização, e que acabam influenciando posteriormente como inspiração, ao se assumir o papel de professor.

Quanto a Karol, ela alega ter lido vários livros de literatura por solicitação dos professores: “Nunca vou esquecer *Vidas Secas* (odiei) e *Helena* (Amei!)” (Excerto 17 – Karol, questionário, 04/12/16). Karol também refere ter lido *A Cabana* e *As Aventuras de Pi*, que foram sugestões informais de leitura de seus professores. Contudo, ela menciona que não gostava das aulas de literatura antecedentes à graduação, e também não tinha muito interesse pelos livros indicados: “E daí durante a escola eu li alguns livros de autores da literatura mesmo brasileira e portuguesa, mas mais por conta de vestibular mesmo; mas, não porque eu gostasse” (Excerto 18 – Karol, entrevista, 20/06/17). Das práticas com literatura realizadas por professores em seu ensino médio, Karol se recorda que “geralmente tinha um livro para ler por tri/semestre e que depois socializavam a leitura ou faziam resumos” (Excerto 19 – Karol, questionário, 04/12/16).

Como aponta Geraldi (1997), as pessoas leem por motivos variados, como por exemplo, por fruição, para acessar informações, para buscar visões mais atuais do que já era conhecido, para fins de aprendizagem (escolar ou não), para suprir curiosidades, para entretenimento, dentre outros. Desse modo, a forma de ler um livro de literatura por iniciativa própria costuma destoar da leitura que se faz por solicitação de um professor.

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

Até porque ao ler um romance durante as férias, por exemplo, em geral a pessoa não redigirá um resumo em seguida. As fichas de leitura, ou resumos, ou resenhas, comumente requeridos pelos professores, representam formas escolarizadas tocantes à literatura.

Ao refletir sobre possíveis influências do ensino médio em suas escolhas atuais em termos de prática de letramentos com literatura, Karol concluiu que: “Não. Não. Acredito que não. O que eu tive no ensino médio era tudo muito mais voltado pro vestibular” (Excerto 20 – Karol, entrevista, 20/06/2016).

Novamente verifica-se nas palavras de Karol, que a escola preza pela leitura enquanto mobilidade social, que atende a objetivos práticos, ou que visa fins puramente escolares, e não a leitura como fruição.

Eu costumava fazer muita resenha na escola. E no ensino médio principalmente. E lembro que uma vez o professor deixou a gente livre pra escrever sobre algum livro que marcou e eu escrevi várias páginas sobre *A Última Música* (risos) do Nicholas Sparks. Aí depois eu tive que escrever sobre “Vidas Secas” do Graciliano Ramos e não foi um livro que eu gostei. Aí eu lembro que ele escreveu no final do trabalho: “É... Percebi a diferença das escritas sobre um livro quanto ao outro. Que você gostou muito mais do outro, e esse não te envolveu tanto”. (Excerto 21 – Karol, entrevista, 20/06/2016)

Sendo assim, ela construiu sentidos acerca das obras mediante a articulação entre as leituras e suas vivências, e assim pôde atribuir determinados sentidos às obras de ficção. Esta proposta feita pelo professor, pode ser receptiva às interpretações e sentidos construídos pelos estudantes. Como assinalam Marques, Sampaio e Rezende (2012) os professores podem ir além de verificar a conformidade das respostas no livro didático. Assim, oportunizam que os estudantes construam intersubjetivamente os sentidos do texto, por meio de informações evidentes, interpretação pessoal embasada no repertório próprio e de significações partilhadas, e de aspectos simbólicos retratados. É uma maneira de superar a noção de um único sentido, sacralizado pela fala do docente, ou por outra voz de autoridade.

Thaina lembra-se de que no ensino médio o professor trabalhou com literatura, dando enfoque no livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Como já foi expresso, Thaina não trouxe lembranças de práticas de letramentos do período da infância citando apenas memórias atinentes à escola. No que se refere às aulas de literatura no ensino

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

médio, Thaina declara que “teve poucas aulas de literatura” (Excerto 22 – Thaina, questionário, 04/12/2016).

Thaina enfatizou o contexto histórico, defendendo que faz mais sentido conhecer as relações entre as tramas escritas e o que estava acontecendo na época em que foram escritas, no entorno do escritor. Este posicionamento aproxima-se da concepção de Zavala (2010), que defende a perspectiva interdisciplinar dos estudos dos letramentos, na qual a leitura e a escrita são consideradas sistemas simbólicos assentados na prática social, portanto, indivisíveis de valores sociais e culturais.

E no ensino médio [...] de literatura mesmo, não tive nada. Tanto que o nome da disciplina, se não me engano era Língua Portuguesa e Literatura, mas de literatura a gente aprendeu bem pouca coisa. Eu me lembro que a gente viu alguma coisa de Dom Casmurro e Machado de Assis, que apareceu no livro didático. (Excerto 23 – Thaina, entrevista, 22/06/2017)

A resposta de Thaina sinaliza a superficialidade com que as obras foram trabalhadas. Geralmente os livros didáticos colocam os holofotes sobre a história da literatura, fazendo uso dos textos literários meramente para exemplificar as características de um determinado movimento. Assim, a experiência estética do ato de ler, são desprezados. Apesar de existir alguma utilidade em livros didáticos, os mesmos no Brasil, acabam por substituir o acesso às obras originais. Ademais, os livros didáticos contribuem para “a destruição de bibliotecas escolares, desde os anos 60, e com a desvalorização salarial e moral do professor” (SÁ JÚNIOR, 2014, p. 16). A opinião professada por este autor pode ser vinculada com as relações de poder (STREET, 2003), no que se refere a quem define quais obras serão apresentadas nos livros didáticos, de que modo, quais autores da literatura serão mais aclamados, etc.

Sá Júnior (2014) propõe que a escola não se limite à literatura canônica, mas, realize um diálogo multicultural, abrangendo também as literaturas locais e populares, para que elas ecoem nos debates em sala de aula, sejam estudadas e passíveis de críticas como as dominantes.

Quando questionada sobre o legado que trouxe de práticas de letramentos com literatura para o ingresso da universidade, Thaina respondeu: “o meu rumo pro curso de Letras, ele foi tanto que meio que não atrapalhado” (Excerto 24 – Thaina, entrevista, 22/06/2017). Então, ela explicou seu processo de escolha profissional, e atribui algumas

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

influências dos pais na decisão:

Quando eu tinha 14 pra 15 anos, meus pais me decidiram colocar no curso de inglês. [...], mas eles queriam me ver realmente uma... um resultado daquilo pra minha vida profissional não simplesmente ser uma pessoa que fala em inglês. (Excerto 25 – Thaina, entrevista, 22/06/2017)

Justamente porque eu não queria o português. Porque de repente o meu ensino foi assim ó: eu aprendia uma coisa, mas eu não aprendia bem aprendido. [...] E daí quando tu ias aprender uma coisa mais complicada, aquilo tava impedindo. Então virava uma bola de neve e tu nunca conseguias compreender muito bem. [...]. Então digamos que a minha entrada na literatura foi porque eu me via sem opções de exercer o inglês. Então quando eu decidi assim: quero ser professora de inglês eu via que eu precisava de uma licenciatura pra ser uma professora de inglês. (Excerto 26 – Thaina, entrevista, 22/06/2017)

Thaina menciona as dificuldades que teve para compreender as poucas práticas com literatura que teve na escola. Segundo Gee (2004) a familiarização com leitura é um processo cultural, que vai sendo tecido pouco a pouco, por meio das interações. O autor esclarece que as crianças que foram sendo inseridas em práticas de leitura, no cotidiano familiar, são mais propensas a ser bem-sucedidas no percurso de escolarização. Porém, as crianças que aprendem a ler no ensejo escolar, como um processo instrucional, parecem ficar em prejuízo. Esse prejuízo pode ser a bola de neve mencionada por Thaina, algo que sempre faltava para que ela entendesse o que estava sendo apresentado, e que ela não sabia como solucionar tais lacunas.

Thaina ainda diferencia a leitura que fazia espontaneamente do que a que era imposta pela escola, mostrando que os sentidos construídos para ambas eram opostos. Além disso, realça-se que através de seu relato sobre a entrada na literatura, alude à escassez de práticas de letramentos com literatura na história familiar e escolar de Thaina, ao ponto de ela assumir que seu ingresso na literatura não se deu antes do início de seu curso superior. As experiências antecedentes não oportunizaram que Thaina se familiarizasse com práticas de letramentos que lhe dessem suporte para desenvolver com as requisições feitas pela esfera acadêmica.

Thaina reconhece novamente a influência do pai, na hora de fazer a escolha pelo curso superior: “E daí meu pai olhou pra mim e disse: - Sabe do que mais? Tu tens que fazer, e é isso que tu vais fazer” (Excerto 27 – Thaina, entrevista, 22/06/2017).

Então eu vim por causa do inglês. Tanto que quando a gente começa na faculdade: “- Ah por que que tu tais aqui? Tu gosta de português?” [...] E eu:

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

“- Nossa eu não gosto de português, o que que eu to fazendo aqui?” Bem nesse ritmo, porque eu vim mesmo por causa do inglês. Porque eu entrei pra uma coisa e acabei me apaixonando por várias. (Excerto 28 – Thaina, entrevista, 22/06/17)

Às vezes eu vejo os colegas que dizem: Ah! Isso eu vi, isso eu agora tô me lembrando! E eu nunca tive nada disso. Nem no ensino fundamental, nem no médio. (Excerto 29 – Thaina, entrevista, 22/06/17)

Novamente as palavras de Thaina dão mostras de que ela se sentia deslocada na sala de aula, pois sentia que seus objetivos distavam dos objetivos de seus colegas de sala. Ela também admite que no decorrer do curso foi descobrindo outras áreas, e passou a nutrir afeição por elas.

Thaina foi se dando conta de que sua trajetória era dessemelhante em relação aos outros. Consoante Branco (2006, p. 44) “É preocupante quando o sujeito expõe a ausência [de literatura] no ensino médio, já que a Literatura é componente curricular”. Na pesquisa feita pelo autor, ele também encontrou relatos da escassez de aulas de literatura no ensino médio e sua pesquisa aponta que parte dos acadêmicos ingressaram no Curso de Letras sem um preparo consistente, em termos de práticas de letramentos com literatura. Assim, inevitavelmente muitos acadêmicos enfrentam embaraços ao iniciarem suas aulas de literatura na universidade.

Fischer (2007) destaca situações em que os acadêmicos encontram dificuldades para desenvolver a identidade socialmente situada (seja de leitores, ou estagiários, ou acadêmicos de Letras, ou docentes) por conta da linguagem e práticas correlacionadas, por conflitos que despontam com outras identidades que portam, como integrantes de outras comunidades, nas quais fazem outros usos sociais da linguagem. Por essa razão, deparam-se com mais obstáculos para construir sentidos situados, por lhe faltar a necessária submersão em funcionalidades da linguagem acadêmica e em práticas relacionadas a ela.

As práticas de letramentos com literatura só começaram a ser apresentadas efetivamente para Thaina após o ingresso na universidade. Já para Carlos e Karol os eventos de letramentos com literatura parecem ter recebido delineamentos de vivências mais efetivas com a escrita em outros espaços, como no convívio familiar onde ocorriam eventos de letramentos, ou nas instituições educacionais em que estudaram. Por isso esta

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

seção abraçou tantas práticas de letramentos com leitura que talvez não sejam consideradas literárias. Por partir do pressuposto que mesmo estas leituras auxiliaram de alguma forma na familiaridade com as leituras de obras literárias solicitadas pela universidade. Ou, conforme Martins (2014), existe uma relação indissociável entre leitura e literatura, até porque optou-se por não adotar uma definição limitada de literatura. Preferiu-se, de maneira oposta, aderir a uma postura sensível às especificidades culturais de cada sujeito, ou grupo social, levando em consideração que há peculiaridades entre um cenário e outro, que não podem ser negadas ou mascaradas.

As dissenções entre as práticas de letramentos do contexto familiar e as práticas de letramentos do espaço escolar nem sempre são levadas em conta pelos professores, logo, as crianças que não vivenciaram eventos de letramentos nas interações com a sua família, também podem ficar sem ter recursos para ressignificar suas representações relativas aos usos da escrita na sociedade em que vivem, no domínio escolar.

Na concepção de Dionísio et al. (2007), muitas vezes, as diferenças no desempenho escolar estão calcadas na falta de intimidade com práticas e discursos escolares por parte dos estudantes, do que por falta de capacidade. Consequentemente, uma proposta que favoreceria estes estudantes equivaleria a lhes oferecer oportunidades de se inserirem nas linguagens e práticas que circulam no meio acadêmico, dentre elas, a literatura já que é uma linguagem presente sobretudo no curso de Letras.

Além do mais, realçamos que o modelo dos letramentos acadêmicos (STREET, 2003) coloca as particularidades das práticas institucionais acima dos discursos sobre defasagens de aprendizagem dos estudantes. Inclusive, os autores procuram manifestar o esforço empreendido por estudantes, no intuito de construir sentidos para práticas que lhes parecem tantas vezes despropositadas. Ou seja, quando não há equivalência entre práticas de letramentos efetivadas no contexto familiar, e as práticas de letramentos escolares, o estudante tende a esbarrar com impasses, ao tentar se adaptar à cultura acadêmica.

Portanto, nesse artigo, procurou-se conhecer as práticas de letramentos que os sujeitos foram empreendendo durante sua infância, e adolescência, pois a identidade leitora vai sendo constituída no ensejo familiar, concomitantemente às experiências com

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

leitura que as pessoas vão realizando em outros espaços sociais como a escola. A partir das experiências vivenciadas pelos três sujeitos de pesquisa, podemos afirmar que “os eventos de letramento visíveis são apenas a ponta do iceberg” (HAMILTON, 2000, p. 18).

Nesse sentido, as práticas de letramentos podem ser acessadas apenas a partir das evidências observáveis, os eventos de letramentos, mas que existem nessas práticas, evidências invisíveis, como os conhecimentos que estão sendo construídos a partir delas, as finalidades das práticas, e os sentimentos que elas suscitam, por exemplo. Por isso, existem tantos pesquisadores que além de ver os eventos de letramentos dos sujeitos de pesquisa, procura, também, conversar com eles. Muitas vezes, os conhecimentos, as finalidades e os sentimentos só podem ser deslindados desse modo.

Considerações Finais

A escola tem sido considerada um local propício para a disseminação tanto de eventos quanto de práticas de letramentos com literatura. Contudo, nem todas as escolas têm feito jus a essa consideração conforme apontam os relatos dos sujeitos de pesquisa. Por outro lado, ainda que não tenham abordado a literatura em si, os relatos indicam que as escolas contribuíram para a inserção dos sujeitos em práticas com leitura e/ou com escrita vinculadas à literatura.

Portanto, as experiências que tiveram nas escolas, enquanto alunos da educação básica, de algum modo incentivaram e possibilitaram que os sujeitos fizessem suas escolhas espontâneas envolvendo práticas de letramentos com literatura nas esferas vernaculares.

Além do mais, ao longo dos relatos de Karol, Carlos e Thainá, ficaram evidenciadas as relações intrínsecas entre a leitura a escrita e a literatura, em suas práticas nas esferas dominantes e vernaculares. Os licenciandos, demonstraram como o sentimento atuou na leitura dos diversos livros que foram lidos, de forma acadêmica ou em momentos de lazer. Assim, pode-se depreender que as esferas dominantes e vernaculares não constituem vias paralelas sem pontos de convergência. Pelo contrário.

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

Apesar dessa distinção propagada por diferentes autores, as esferas se transpassam, se entremeiam, se mesclam.

Referências

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David [et al.]. **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000.

BRANCO, Pablo Varela. **A literatura e seus caminhos: Dizeres de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

CASSANY, Daniel; CASTELLÀ, Josep. Aproximación a la literacidad crítica. **Perspectiva**, 28(2), 353-374, jul-dez, 2010.

COSSON, Rildo. Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 47-66, ago. 2016.

DALLA-BONA, Elisa Maria; BUFREM, Leilah Santiago. Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do ensino fundamental. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v.29, n. 1, p. 179-203, mar. 2013.

DIONÍSIO, Maria de Lurdes; OLIVEIRA, Monica; MARTINS, Lurdes, CUNHA, Lidia (Com)viver com as letras ou do que foram e como foram as oficinas das novas experiências com a literacia no Vale do Minho. In: GONÇALVES, A; VIANA, F. L; DIONÍSIO, M. L. (Org.). **Dar vida às letras: promoção do livro e da leitura – prêmio europeu de inovação na leitura**. Vale do Minho: Comunidade Intermunicipal, 2007. p. 45-58.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese (Doutorado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FRITZEN, Maristela Pereira. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (Orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012.

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

GEE, Jean Paul. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. Londres: Routledge, 2004.

GERALDI, Wanderlei. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: D. Barton, M. Hamilton e R. Ivanic (Orgs). **Situated literacies**: reading and writing in context. Londres: Routledge, p. 16-34, 2000.

KLEIMAN, Angela. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramentos para o letramento escolar. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação – UFSC, Florianópolis, v. 8. n. 2, jul./dez. 2010.

LAGE, Micheline Madureira. Vozes em diálogo: ensino, leitor e literatura sob o foco dos docentes de licenciatura em letras. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 61-79, mar. 2017.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Nova Cultural; Brasiliense, 1986.

MARQUES, Gláucia Maria Bastos; SAMPAIO, Maria Lucia; O professor leitor: implicações na prática docente. In: SAMPAIO, M. L. P.; REZENDE, N. L.; BONFIM, M. N. B. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa**: entre documentos, discursos e práticas. São Paulo: Humanitas, 2012.

MARTINS, Rita Pabst. **Trajetórias de letramentos literário de professores de língua portuguesa**: da formação inicial à ação docente. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade da Região de Joinville (Univille), Joinville, 2014.

SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo. A. O ato de ler: possibilidades e perspectivas para ensino de literatura no Ensino Médio. In: SÁ JÚNIOR, L. A.; OLIVEIRA, A. P. (Orgs). **Literatura e ensino**: reflexões e propostas. Natal: EDUFRN, 2014.

STREET, Brian. **Abordagens alternativas aos letramentos e desenvolvimento**. Teleconferência UNESCO Brasil sobre letramentos e diversidade, out. 2003.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Afinal, o que é literatura? In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (Orgs.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2003.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso? letramentos acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. **Letramentos**: rupturas,

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

Recebido em: 15/04/2020

Aceito em: 15/05/2020