

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO ENQUANTO *INTÉRPRETE INCÔMODO DE SEU TEMPO*: UM PROJETO NÃO POR ACASO NEGLIGENCIADO DE LETRAMENTO IDEOLÓGICO

THE EDUCATION OF THE LITERARY READER AS AN *UNCOMFORTABLE INTERPRETER OF HIS TIME*: A PROJECT OF IDEOLOGICAL LITERACY NOT FORTUITOUSLY OVERLOOKED

Diego Pereira¹

Resumo: *Busca-se, neste artigo, reunir diferentes reflexões sobre o lugar do texto literário na vida humana, agrupando-lhes em duas vertentes opostas, uma de caráter estético, outra de caráter estético e ético, para o reconhecimento da formação do leitor literário enquanto produto de um projeto discursivo que, a despeito da natural variação de suas bases teórico-metodológicas, revela-se ideologicamente marcado, admitindo quaisquer eventos e práticas de letramento, em virtude dos quais deve, pois, ser problematizado – especialmente em uma era na qual perspectivas como a dos novos e multiletramentos surgem em resposta a um modelo de educação dito ultrapassado. Para tanto, a literatura é aqui concebida pelo valor que lhe atribuem Bakhtin (2011 [1978]), Eagleton (2006 [1983]), Candido (2011 [1988]), Eco (2003 [2000]) e Bloom (2011 [2000]), na tensão entre as diferentes ideologias às quais pode servir, conforme permitem constatar Eagleton (2006 [1983]) e Moita Lopes (2013); ao passo em que se reconhece, na sua escolarização, um conjunto de eventos e práticas de letramento (HEATH, 2004 [1980]; STREET, 2014 [1995], notadamente literário (COSSON, 2016 [2006]), inscrito em um projeto discursivo maior que pode / deve ser ampliado pela perspectiva dos novos e multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009; KNOBEL; LANKSHEAR, 2012).*

Palavras-chave: *Letramento Literário; Projeto Discursivo; Multiletramentos.*

Abstract: *This article seeks to bring different reflections on the place of the literary text in human life by grouping them in two opposing strands, one of aesthetic character and the other of both aesthetic and ethical character so as to recognize the formation of the literary reader as the product of a discursive project that, in spite of the natural variation of its theoretical-methodological bases, reveals itself ideologically marked, admitting any literacy events and practices. Because of such events and practices, the discursive project must, therefore, be problematized --especially in an era in which perspectives such as the new literacies and multiliteracies arise in response to an outdated model of education. For this purpose, literature is conceived here by the value attributed to it by Bakhtin (2011 [1978]), Eagleton (2006 [1983]), Candido (2011 [1988]), Eco (2003 [2000]) and Bloom (2011 [2000]), in the tension between the different ideologies to which it can serve, according to Eagleton (2006 [1983]) and Moita Lopes (2013). At the same time, it is recognized in literature education a set of literacy events and practices (Heath, 2004 [1980], Street, 2014 [1995]), notably literary (Cosson, 2016 [2006]), enrolled in a larger discursive project that can / must be extended by the perspective of the new literacies and multiliteracies (Cope; Kalantzis, 2009; Knobel; Lankshear, 2012).*

Keywords: *Literary Literacy; Discursive Project; Multiliteracies.*

1 Introdução

Em um ano como 2017, em que a Festa Literária Internacional de Paraty homenageia Lima Barreto, um escritor à margem da historiografia da literatura brasileira (ao menos, até o terceiro quadrante do século anterior), e o Brasil sofre, em sua política, o influxo de ações

¹Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP, Brasil, e-mail: prof.diegopereira@hotmail.com

autocráticas, discutir a importância de se escrever textos literários, de vivificá-los, através da leitura ativa, responsiva, replicante, parece óbvio e, de certa forma, o é. Assim como se mostra evidente à escola o papel de garantir a ambos os agentes desse processo – portanto, ao escritor e ao leitor (de literatura), às vezes fundidos em uma só pessoa – o epíteto que Schwarcz (2010, p. 43) alcunha para o ficcionista de *Os Bruzundangas*, o de “intérprete [s] – incômodo [s] até – de seu tempo”.

Mas, a julgar pelo curso da história recente, à da “barbárie ligada ao máximo de civilização” (CANDIDO, 2011 [1988], p. 172), implica um desafio não datado, de larga proporção e emergencial, como o de se insurgir contra o obscurantismo autoritário, esse “fruto do pensamento simplista e hegemônico” (RUFFATO, 2016), curiosamente negociado nas bancas daquilo que se convencionou chamar de “o mundo perdido” (NAVALÓN, 2016). Pois, sob pena de enganar a si mesmo e aos outros, deve-se reconhecer que qualquer literatura, quando hermeticamente fechada à história, não tem por propósito o de acordar o “leão [que, como se sabe,] é mais forte do que o domador, que também sabe disso”, adverte Eagleton (2006 [1983], p. 327). E mais: de que tão ideológica quanto essa via de compreensão e disseminação do fenômeno literário, em virtude da qual o texto surge para encher de beleza quaisquer corações, revelam-se as demais que se lhe opõem, pretendendo preenchê-los também com justa ferocidade.

As perspectivas de Gullar (2003) e Hilst (1994), enquanto escritores e críticos de sua literatura, sobre a natureza e a importância do conhecimento proporcionado pela poesia, adiante especificadas, servem de ilustração às constatações anteriores, bem como à reunião de diferentes reflexões sobre o lugar do texto literário na vida humana. Autorizam, antes, a classificação dessas últimas reflexões em dois grupos: no primeiro, as de caráter estético e, no segundo, as de caráter estético e ético. De modo que a inscrição do ensino de literatura nesse ou naquele grupo, na esfera curricular, precisa ser problematizada, se se preocupa com os efeitos de tal opção, nem sempre consciente. Vejamos:

[...]. Ao poeta o conhecimento só importa enquanto vida: a poesia revela, em cada palavra, em cada verso, em cada metáfora, a atualidade do atual, ou seja, revela que este jarro que vejo em minha sala é parte do universo infinito como a constelação de Andrômeda e é parte da história humana tanto quanto a guerra do Iraque ou o doce olhar da menina na foto.

E porque começa sempre do zero, a poesia, que não evolui, acrescenta à experiência humana um outro tipo de conhecimento, que não explica os enigmas da existência nem revoluciona a tecnologia, um conhecimento que não serve para nada, a não ser para reafirmar o nosso espanto e a nossa frágil humanidade. (GULLAR, 2003, p. 8-9).

Minha vontade é a de colocar cada vez mais poesia neste meu espaço, para encher de beleza e de justa ferocidade o coração do outro, do outro que é você, leitor. Porque tudo o que me vem às mãos através dos jornais, tudo o que me vem aos olhos através da televisão, tudo o que me vem aos ouvidos através do rádio é tão pré-apocalipse, tão pútrido, tão devastador que fico me perguntando: por que ainda insistimos em colocar palavras nas páginas em branco?

[...].

Se eu, de alguma forma com os meus textos, ando ceifando vossas ilusões, é para fazer nascer em ti, leitor, o ato de pensar. [...]. (HILST, 1994).

De um lado, a poesia (em princípio, uma das dimensões da literatura; mas, logo depois, sua metonímia²) reduz-se à abordagem da moderna estética, segundo a qual a arte, agora objeto imutável, não tem mais sua produção, ou recepção, vinculada a finalidades variadas, porque constituída de estruturas mais íntimas que não só podem mas devem ser reveladas; requerendo uma prática de escrita, ou leitura, enquanto experiência passível de isolamento (em relação às práticas materiais, às relações sociais e aos significados ideológicos): a experiência alienante da beleza, estranguladora da indagação crítica racional; fetiche solitário (EAGLETON, 2006 [1983]). Do outro, a poesia parece romper essa abordagem, em uma espécie de projeto político-social marcadamente oposto ao anterior, para, em certa medida, “dar fome / de justiça / a todos os homens” (CUNHA MELO, 2006, p. 193), “enquanto as borboletas / batem e escorrem / em guache, no para-brisa” (CUNHA MELO, 2006, p. 144), ciente, é claro, do seu alcance sócio-histórico-cultural.

Evidentemente, se se ancora o conhecimento oportunizado pela poesia, pela literatura, na revelação da “atualidade do atual”, ou na “reafirmação do espanto”, da “fragilidade humana”, assumirão um mesmo significado “este jarro que vejo em minha sala”, “a constelação de Andrômeda”, “a guerra do Iraque” e o “doce olhar da menina na foto” – o próprio Gullar (2003), escritor esteta, diz isso. Por esta via, a poética, a literária, não se explicará ou revolucionará a experiência humana, decomposta, assim, em palavras, versos e metáforas de uma “gloriosa inutilidade” (EAGLETON, 2006 [1983], p. 31). Afinal, a garantia que ela assume, explicitamente, é a da experiência, ou da harmonia, estética; tendo servido, na Inglaterra do século XVIII, ao “maior aprofundamento e a mais ampla

²Segundo Candido (2011 [1988], p. 177), “a criação ficcional ou poética [...] é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, [...] concebida no sentido amplo”. Salienta Eagleton (2006 [1983], p. 27), a esse respeito, que a ideia de poesia enquanto “criatividade humana”, quaisquer escritos “imaginativos” (em oposição aos “fatuais”), existe há muito; correspondendo, tradicionalmente, à de “ficção”.

disseminação [...] [dos] valores [...] [necessários à reconstrução de] uma ordem social abalada” (EAGLETLON, 2006 [1983], p. 25-26). O que soa, no mínimo, estranho, não?

Talvez seja válido lembrar, conforme salienta Bakhtin (2011 [1978]), que os gêneros literários transmitem a história da sociedade e da linguagem, como o fazem todos os gêneros discursivos; mas, inscrevem-se entre aqueles de complexa comunicação cultural, através dos quais se rompe com a realidade concreta e os enunciados reais alheios, para tensioná-los artisticamente, científica ou sócio politicamente, numa posição ativa e responsiva, às vezes, de efeito retardado, tanto por parte do falante/escritor, quanto por parte do ouvinte/leitor. A literatura, desse modo, suporta “poderes imateriais, não avaliáveis a peso, mas que de alguma forma pesam”, como já reconheceu Eco (2003 [2000], p. 9), admitindo, sempre, diferentes funções na preparação dos sujeitos para uma transformação final e de caráter universal (BLOOM, 2011 [2000], p. 17).

“Encher de beleza” aquele que a toma para si, definitivamente não pode ser o único propósito da literatura. Não em uma realidade pré-apocalíptica, pútrida, devastadora, há muito observada no Brasil, sobretudo no âmbito político-econômico; ceifadora de ilusões. Importa, de igual modo, a “justa ferocidade” – desde que, a partir do plantio de ambas, não por acaso no coração do leitor / escritor, nasça o “ato de pensar”. Pois, como adverte Hilst (1994), “enquanto não forem feitas reformas políticas e econômicas essenciais e, principalmente, leitor, um ardente coração, um dilatar-se da alma do Homem, tudo ficará como está”. Ao que, de modo oportuno, complementa Eco (2003 [2000], p. 11-12):

[...] eu [não] seria idealista a ponto de pensar que às imensas multidões, às quais faltam pão e remédios, a literatura poderia trazer alívio. Mas [...] [as pessoas] se transformam no que são [...] porque [...] [incluídas ou excluídas] [no / do] universo do livro e dos lugares onde, através da educação e da discussão, poderiam chegar até [...] [elas] os ecos de um mundo de valores que chega de e remete a livros.

Logo, essa ou aquela opção, a da literatura para o exercício estético ou a da literatura para o exercício estético e ético, pode significar a inscrição da vida humana na confirmação do estado de coisas predominante, no apoio a ele; ou, em sua negação, denúncia, no combate ao mesmo, quando e se necessário. Porque exige reconhecê-la, a literatura, bem compressível (acessório) ou incompressível (essencial), conforme distinção de Lebrét retomada por Candido (2011 [1988]), para quem os direitos humanos seriam a exata expressão dos bens incompressíveis. Ao que se revela importante desenvolver dois pontos de vista muito claros a esse respeito, adverte, também, Candido (2011 [1988], p. 175-176): um pessoal, manifesto na

própria busca de um ponto de vista consciente sobre o tema, e outro social, manifesto na formulação e aplicação de regras categóricas capazes de assegurar o ponto de vista pessoal – a exemplo do que ocorre com a legislação educacional, no estabelecimento do currículo prescrito.

Trata-se, consoante a perspectiva de Candido (2011 [1988]), de assumir ou não a experiência literária como inofensiva, de reduzir ou ampliar o seu papel na formação da personalidade humana, fechando-a ou a abrindo à realidade em sua indiscriminada e poderosa força, de temer ou preconizar seus efeitos e, em especial, de reconhecer-lhe como instrumento politicamente controverso, de edificação ou corrupção da vida, segundo os padrões oficialmente estabelecidos (sistema de crenças, valores e normas), ou de humanização, em seu sentido profundo. Pois, uma coisa é propô-la, no âmbito da escola, enquanto equipamento intelectual e afetivo sancionado, sobretudo em uma sociedade iníqua, em que a luta pelos direitos humanos experimenta o paradoxo do máximo da racionalidade técnica e o máximo da irracionalidade comportamental; e, outra, é propô-la enquanto equipamento intelectual e afetivo proscrito.

Evidentemente, na perspectiva de Candido (2011 [1988], p. 175), a literatura corresponde a um bem incompressível, um direito humano, portanto inalienável, que deve ser garantido a todos, sem qualquer discriminação. Ela, concebida em todas as suas modalidades e níveis, responde à necessidade humana universal de fabulação, capacitando os dois tipos comunicáveis de fruidores, os da cultura popular e os da cultura erudita, à ordenação da própria mente e sentimentos, à organização de sua visão sobre o mundo, ou a ver (-se) e a sentir (-se); e, em todos os casos de fruição que favorece, acaba por potencialmente enriquecer o homem e a sociedade, humanizá-los, confirmando-os, assim, naqueles:

[...] traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011 [1988], p. 182).

Não raro, emenda o autor (CANDIDO, 2011 [1988], p. 183), pode-se ler para, em outro nível, engajar-se – já que a literatura, quando assumidamente social, incorpora a realidade, buscando corrigi-la, na mensagem a qual se presta: religiosa, política etc. “Tanto no caso da literatura messiânica e idealista dos românticos, quanto no caso da literatura realista,

na qual a crítica assume o cunho de verdadeira investigação orientada da sociedade, estamos em face [...] [desse exemplo]” (CANDIDO, 2011 [1988], p. 187).

De todo modo, se utilizada para aquilo, ver (-se) e sentir (-se), ou para isso, engajar (-se), ela pode incutir, tal como as formas conscientes e intencionais (educação familiar, grupal, escolar), o sentimento de urgência, qualquer um, e, em ambos os casos, servindo a essa ou àquela forma de governar, a essa ou àquela forma de instruir, à menor ou maior eficácia estética, porque estabelecida em virtude da menor ou maior eficácia humana. Já em última instância, pode prestar-se ao “sonho acordado das civilizações”, ou não – para o bem ou para o mal, para o equilíbrio ou para o desequilíbrio, psíquico, social (CANDIDO, 2011 [1988], p. 177).

Nesse sentido, este trabalho propõe que se reconheça, na promoção da leitura do texto literário em sala de aula, da sua escrita (por que não?), um conjunto de eventos de letramento, passível de vinculação a práticas diversas (porque sujeito a uma variedade de ideologias literárias, tal como ocorre com a língua), e de enquadramentos que, ideológicos por imanência, configuram-se, não fortuitamente, sob graus variados de explicitação. E mais: que se confirme, também como efeito dos textos literários postos em circulação na escola, a falsa ou a real observância, o falso ou o real tratamento, das múltiplas culturas, linguagens e canais de comunicação constitutivos da literatura, objeto mutável. Principalmente para a justificativa e o favorecimento da adoção de uma perspectiva de ensino-aprendizagem que não ignore a cultura da convergência e se comprometa com a cultura participativa, assumindo, ainda, a tarefa de combate ao letramento autonomamente marcado, luta essa tão necessária nesse contexto.

2 Letramento literário (não) é política: ideologias linguísticas, ideologias literárias e o poder material da língua e da literatura

Talvez não seja o caso de se lançar a novas teorizações sobre a concepção de literatura tal como o faz Moita Lopes (2013, p. 19) em relação ao português, preocupado com as mudanças pelas quais as sociedades têm passado numa era em que a conectividade global potencializa a diversidade local. Mas, de notar a atual construção discursiva que a confirma ou nega, sob esse ou aquele princípio, numa espécie de projeto ideologicamente orientado, em virtude do qual determinadas ideologias literárias acabam sobrepondo-se a outras; tomando

por empréstimo, é claro, a discussão travada pelo autor (MOITA LOPES, 2013, p. 20) a respeito das ideologias linguísticas no projeto discursivo do português contemporâneo.

A teoria literária, por exemplo, tem fornecido, na interface com outras áreas das humanidades, variadas abordagens que, se próprias da fenomenologia e semiótica ou do estruturalismo e psicanálise (EAGLETON, 2006 [1983]), impactam, não raro, as ciências da educação, no tratamento, até mesmo didático-pedagógico, da literatura. Esta, que já fora definida apenas constitutivamente – quando o regime de literariedade emana do próprio texto, isto é, da possibilidade de sua vinculação a determinado gênero literário, atendido em suas exigências formais –, passou a ser, também, condicionalmente – quando o regime de literariedade emana da apreciação estética subjetiva do leitor (JOUVE, 2010 [2012]). Regimes esses inscritos em um projeto discursivo responsável pela naturalização ou desnaturalização da literatura enquanto um “fato” que, “rigidamente estabelecido”, possui “limites claros” e “natureza pura”, à semelhança do que ocorre com a língua, outro projeto de natureza discursiva (WOOLARD, 1998; BLOMMAERT; RAMPTON, 2011 *apud* MOITA LOPES, 2013, p. 20).

Dito isso, há de se considerar que, se “as ideologias linguísticas são ‘crenças, ou sentimentos sobre as línguas como são usadas em seus mundos sociais’” (KROSKRITY, 2004 *apud* MOITA LOPES, 2013, p. 20) e “as variações ideológicas da linguagem são importantes porque acabam influenciando as mudanças linguísticas [...] [, além de advirem] de perspectivas políticas, culturais e econômicas específicas (MOITA LOPES, 2013, p. 20-21)”, às quais respondem, o mesmo se aplica à literatura. As muitas crenças ou sentimentos que hoje circulam sobre a literatura como é usada nos mais variados contextos socioculturais, além de influenciarem mudanças em sua realização, respondem às perspectivas políticas, culturais e econômicas das quais resultam.

Nesse sentido, a própria problematização do espaço destinado à literatura na escola incide no questionamento das ideologias literárias que uma política curricular configura, senão induz. Mais uma vez, trata-se de recuperar o conceito de ideologias linguísticas, tal como descrito em Woolard (1998 *apud* MOITA LOPES, 2013, p. 22): “compreensões, ‘tanto explícitas quanto implícitas, que traduzem a interseção da linguagem e os seres humanos em um mundo social’”, para com ele operar no empreendimento anterior.

Naturalmente, interessam a essa problematização os mesmos fatos reconhecidos como característicos das ideologias linguísticas (KROSKRITY, 2004 *apud* MOITA LOPES, 2013). Elas refletem os “interesses de um grupo social e cultural específico”; são variadas, mesmo no

interior desse grupo, em virtude das divisões sociais que, nele, se entrecortam (“divisões sociais de gênero, classe social, geração, sexualidade, nacionalidade etc.”); e acabam percebidas de modo nem sempre coincidente pelos participantes de um mesmo grupo que as adota, os quais apresentam graus variados de consciência a esse respeito (KROSKRITY, 2004 *apud* MOITA LOPES, 2013, p. 23). Além disso, as ideologias linguísticas fazem “a mediação entre as estruturas sociais e a linguagem em uso” (KROSKRITY, 2004 *apud* MOITA LOPES, 2013, p. 25) e são “usadas na construção de identidades culturais e nacionais”, “para separar ou dividir grupos sociais, construindo diferenças de várias naturezas entre os grupos, tornando-as naturais” (KROSKRITY, 2004 *apud* MOITA LOPES, 2013, p. 27).

Tudo isso para questionar-se em que medida a formação do leitor literário sob uma perspectiva exclusivamente estética, predominante nas escolas brasileiras, ao menos por sugestão dos documentos curriculares oficiais, constitui-se de práticas escolares determinadas pelo modelo de letramento autônomo – que “encaminham o aluno por trilhas previamente determinadas em função de sua classe social e/ou etnia, não em função de sua inteligência e potencialidade [...] [, e] reproduzem as desigualdades do sistema” (KLEIMAN, 1995, p. 44).

Aqui, há de se considerar a concepção de ideologia defendida por Eagleton (2006 [1973], p. 22), para quem esta, não reduzida às crenças incorporadas consciente ou inconscientemente por um indivíduo, seu grupo ou a sociedade, enquanto caprichos particulares, corresponde a um *éthos* cuja expressão mantém e reproduz, de certa maneira, o poder social. Segundo o autor, toda e qualquer afirmação fatural realizada por alguém em relação a outrem ou a si mesmo, em relação a um objeto etc., por exemplo, é sempre informada, enfatizada, por uma estrutura de valores socialmente determinada, na qual se inscreve o observador; não podendo, portanto, comprimir-se o fenômeno literário e, por extensão de sentido, sua fruição, diante de uma categorização objetiva, descritiva, se se percebe, para além da importância da compreensão da literatura enquanto direito humano (CANDIDO, 2011 [1988]), as implicações dessa compreensão:

[...] o que descobrimos até agora não é apenas que a literatura não existe da mesma maneira que os insetos, e que os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis, mas que esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais. Eles se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre os outros. (EAGLETON, 2006 [1973], p. 24).

A própria evolução do conceito de literatura, ou a alteração dos critérios a partir dos quais ela pode ser definida desse ou daquele modo ao longo dos séculos, revelou-se mais ou menos ideológica, no sentido de assumir a imanência desse seu caráter; não se prestando, curiosamente, à produção de efeitos distintos na sociedade dessa ou daquela época, quando da alcunha de um ou de outro modelo de fruição, ou da sua própria inscrição em um ou em outro projeto de formação discursiva da sociedade (EAGLETON, 2006 [1973], p. 25, 27).

A esse respeito, Eagleton (2006 [1973], p. 26) permite verificar que, até o século XVIII, sobretudo na Inglaterra, a obra literária foi definida em função do seu contexto valorativo (natureza condicional); a partir do século XIX, do seu conteúdo formal (natureza constitutiva) – forjando, no primeiro caso, uma experiência de fruição homogeneizante, para a assimilação dos valores sociais nela aprofundados ou disseminados; e, no segundo, heterogeneizante, para transcendê-los.

Ou seja, pode-se dizer que houve uma “evolução” (com as devidas aspas) da literatura enquanto objeto fatural (ou experiência transmitida para, na pluralidade significativa, desencadear uma reação comum) à literatura enquanto objeto criativo, imaginativo (ou experiência sentida para, na singularidade imaginativa, desencadear uma reação pessoal) – que, a princípio, registrou um combate à alienação, através da “crítica viva daquelas ideologias racionalistas ou empiristas escravizadas ao ‘fato’”, para “transformar a sociedade em nome das energias e valores representados pela arte”, tendo “implicações sociais, políticas e filosóficas”, além de técnicas; mas, depois, distanciou-se da história (EAGLETON, 2006 [1973], p. 29).

Isso porque o projeto de formação discursiva da sociedade do século XIX não se opôs frontalmente ao dos séculos anteriores, distinguindo-se, ambos, em função do seu *modus operandi*. Tendo a literatura assumido, em todos eles, o papel de representar a humanidade, pronunciando-se a respeito das verdades imprescindíveis a sua manutenção ou a sua transformação; ela incorporou, no primeiro, a voz dos governantes, existindo no centro de uma sociedade inclinada a lhe dar maior importância, e, no segundo, a voz do povo, existindo à margem de uma sociedade inclinada a lhe dar menor importância (EAGLETON, 2006 [1973], p. 30). A literatura foi desobscurecida e obscurecida muito convenientemente, ora pela culpa social de sua própria utilidade, ora pela da inutilidade, posto que, “[...] ao [...] [ouvir a palavra poesia, sem, no entanto, dizê-la], a classe governante pode, literalmente, sacar o revólver” (EAGLETON, 2006 [1973], p. 29). A “narrativa do que aconteceu à literatura em fins do século XIX talvez seja um pouco mais persuasiva” (EAGLETON, 2006 [1973], p. 33).

Conta-nos ainda Eagleton (2016 [1973], p. 33-43) que, no período vitoriano, especificamente quando das descobertas científicas e da mudança social, a religião perdera, em sua forma ideológica, a eficácia no controle social das massas – ou sua “influência pacificadora”, sempre exercida sobre aqueles cuja “humildade”, “auto-sacrifício” e “vida interior contemplativa” interessava à classe dominante –; cabendo, à literatura, o papel de forjar “valores humanos universais”, a despeito das “trivialidades históricas”, sob uma perspectiva dita humanizadora, mas vinculada a um projeto liberal de combate ao “excesso religioso” e ao “extremismo ideológico”. Falia, pois, na disseminação das verdades propositadamente consideradas finais, a religião, porque fechada à ciência, e, em seu lugar, erguia-se a literatura, tão poderosa quanto nessa “empresa ideológica”:

[...]. As escolas criadas pelo Estado, ligando a classe média à “melhor cultura de sua nação”, confere-lhes “uma grandeza e nobreza de espírito, que o tom destas classes não tem condições, no momento, de evidenciar”. Mas a verdadeira beleza dessa manobra está no feito que ela terá no controle e na incorporação da classe operária [...].
[...] “Negar aos filhos da classe operária qualquer participação no imaterial é deixar que se transformem em homens que exigirão, com ameaças, um comunismo do material”. Se não forem lançados alguns romances às massas, elas poderão reagir lançando pedras. (EAGLETON, 2006 [1973], p. 36-37).

A literatura inglesa, complementa o autor (EAGLETON, 2006 [1973], p. 37), deveria contribuir ao apagamento dos problemas sociais como “as guerras civis, a opressão das mulheres ou a exploração das classes camponesas inglesas”, coibindo, entre os trabalhadores, por exemplo, sua abordagem política. Mas, jamais propor-se à problematização de certos direitos, humanos por imanência, como o de “condições decentes de vida” ou “maior controle de suas próprias vidas”, já que a desigualdade social experimentada pelos mesmos trabalhadores corresponderia apenas a uma fatalidade. Nesse sentido, quando disseminada entre as camadas populares, a literatura inglesa serviria à amenização de sua suposta barbárie, tangendo-as a uma “contemplação elevada das verdades e das belezas eternas”, através única e exclusivamente da leitura, desde que sob uma prática alienante:

A literatura habituará as massas ao pensamento e sentimento pluralistas, persuadindo-as a reconhecer que há outros pontos de vista além do seu – ou seja, o dos seus senhores. Transmitiria a elas a riqueza moral da civilização burguesa, a reverência pelas realizações da classe média e, como a leitura da obra literária é uma atividade essencialmente solitária, contemplativa, sufocaria nelas qualquer tendência subversiva de ação política coletiva. Além disso, ela faria com que tivesse orgulho de sua língua e literatura nativas: se a pouca educação e as muitas horas de trabalho impediam que os

trabalhadores produzissem eles mesmos obras-primas de literatura, ainda assim eles poderiam ter prazer ao pensar que outros iguais a eles – outros ingleses – o haviam feito. [...].

Como a religião, a literatura atua principalmente por meio da emoção e da experiência, razão pela qual se adapta admiravelmente à realização da tarefa ideológica que a religião havia abandonado. Em nossa época, a literatura tornou-se realmente o oposto do pensamento analítico e da investigação conceitual: enquanto cientistas, filósofos e teóricos políticos se oneram com essas empresas enfadonhamente discursivas, os estudiosos da literatura ocupam o território mais valorizado do sentimento e experiência. Experiência e sentimentos de quem? [...].

A classe trabalhadora não foi apenas a camada oprimida da sociedade vitoriana, à qual o "inglês" se destinava especificamente. A literatura inglesa, dizia um depoente da Comissão Real em 1877, poderia ser considerada uma matéria adequada para "mulheres... e os homens de segunda e terceira classes que... vão ser professores". [...].

Levou muito tempo para que o inglês, matéria adequada às mulheres, aos trabalhadores e aos que desejavam impressionar os nativos, chegasse aos bastiões do poder da classe governante em Oxford e Cambridge. [...]. (EAGLETON, 2006 [1973], 38, 39, 41).

Longe de qualquer especulação, porque o propósito deste artigo não é o de implodir a escolarização da literatura, tal como prescrita ou realizada hodiernamente no país, e, ainda, há de se reconhecer as variações teórico-metodológicas a ela subjacentes, bem como as suas especificidades em cada nível, etapa e modalidade de ensino; essa narrativa de Eagleton (2006 [1983]), sobre a ascensão da literatura inglesa entre os séculos XVIII e XIX, serve direta ou indiretamente a algumas provocações importantes quanto ao lugar destinado ao fenômeno literário na formação dos sujeitos na escola, revelando qual a concepção de ensino e de aprendizagem nesse projeto forjada:

- a) À qual empresa ideológica filia-se essa ou aquela abordagem escolar da literatura, até mesmo quando não a assume?
- b) Por que enfatizar a atividade leitora em detrimento da escritora, em se tratando da literatura? Quais as implicações socioculturais dessa escolha à formação histórica do indivíduo?
- c) Em quais circunstâncias, e em qual medida, a leitura e a escrita literárias interessam enquanto atividade essencialmente solitária, contemplativa, ou atividade essencialmente coletiva, política? Aliás, é possível concebê-la na articulação dessas duas atividades: apenas estética ou ética e estética conjuntamente?

- d) Como favorecer a leitura e a escrita literárias, sejam essas atividades solitárias, contemplativas, ou coletivas, políticas, sem aliená-las, quer no plano da emoção, da experiência, quer no do pensamento analítico, da investigação conceitual?
- e) A literatura está, mesmo, fadada à lógica ou ao projeto neoliberal? Ou melhor, qual o lugar do texto literário, do professor de literatura e do aluno-leitor de literatura na contemporaneidade?
- f) Ensino de literatura, educação literária e letramento literário são correlatos?

3 Letramento literário (não) é currículo: entre o currículo prescrito e o currículo real, a inclusão / exclusão do ensino de literatura em um conjunto de eventos e práticas de novos e multiletramentos

É justamente por responder a um projeto discursivo, como já se buscou evidenciar, que a formação do leitor literário na escola, independentemente da orientação teórico-metodológica à qual se filie, deve ser problematizada. Em especial, quanto à natureza assumida no currículo prescrito (ou no valor declarado a partir do qual o currículo se apresenta, suas intenções – em qualquer um de seus níveis de elaboração), no currículo real (ou no valor efetivo de sua concretização, quando do processo de ensino e de aprendizagem *in actu*); e na tensão que ambos exercem entre si (PACHECO, 1996 *apud* ALMEIDA, 2014). O que envolve a análise dos conteúdos e dos propósitos didático-pedagógicos delimitados nessa ou naquela proposta de escolarização da literatura, nessa ou naquela perspectiva de agenciamento da aquisição, uso da tecnologia da escrita literária; dos supostos efeitos dessa delimitação à educação literária pretendida.

Porque, se de um lado, há quem reduza essa formação a um processo de alfabetização, voltado única e exclusivamente ao favorecimento da aquisição da tecnologia da escrita literária em si, portanto, ao da apropriação de habilidades e competências gerais para a prática de leitura e de escrita correspondente; por outro, há quem a amplie a um processo de letramento, com vistas ao efetivo e competente exercício da referida tecnologia, em que pesem habilidades e competências várias, dentre as quais, a da leitura ou da escrita para o alcance de objetivos diferentes (SOARES, 2003).

Em cada caso, importa a ressalva, rejeita-se, ou não, o exercício da leitura e da escrita sob a expectativa de que o sujeito, descobrindo-se sócio-histórico-cultural, interprete a si e ao mundo no qual existe, propondo-se à transformação de ambos, quando necessário

(BERNARDO, 2002, 2010); forma-se um tipo diferente de leitor, um tipo diferente de escritor; fecha-se, ou não, a sociedade à fatalidade de sua época. Daí a importância de se empreender o ensino de literatura em toda a Educação Básica, sob a perspectiva do letramento ideológico (adiante suplementada pela dos novos e multiletramentos), aquela através da qual:

[...] busca [-se] formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo. (COSSON, 2016 [2006], p. 12).

Ora, muitos podem ser os eventos de letramento literário na escola, ou as atividades particularmente desenvolvidas em sua função (STREET, 2014 [1995]), mas todos eles respondem a regras socialmente estabelecidas, para a interação social e o compartilhamento de conhecimento que suportam, forjando, em seus participantes, determinados comportamentos diante da prática comunicativa afim (HEATH, 2004 [1980]).

Independentemente de serem reconhecidos ou não produto de um contexto histórico-cultural próprio, ou justificados pelas relações de poder que lhes determinam, os eventos de letramento (literário) encerram, antes, práticas de letramento (literário), isto é, “conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita [literária(s)]” (STREET, 2014 [1995], p. 17-18). E estas, pelas especificidades de sua configuração, refletem um desses dois modelos de letramento possíveis: autônomo ou ideológico. De modo que a sua garantia, sob esse ou aquele enfoque, no currículo prescrito, constitui, sim, política, em *lato sensu*.

Podem, assim, os eventos e as práticas de letramento (literário) na escola, estarem, ou não, fundados no reconhecimento das múltiplas culturas, linguagens e canais de comunicação constitutivos da literatura; no reconhecimento da cultura da convergência, para o estabelecimento da cultura participativa. E essa escolha, embora pareça sugerir, apenas, um deslocamento teórico-metodológico, notadamente da perspectiva do(s) letramento(s) para a dos novos e multiletramentos, significa, nessa nova era da diversidade local e da conectividade global, um deslocamento histórico-cultural da escola.

Os multiletramentos, como salienta Rojo (2012), não se limitam [a um estado ou condição] de letramento fundado no reconhecimento e na manipulação de múltiplas práticas letradas (valorizadas ou não valorizadas socialmente), mas, na “multiplicidade cultural das populações e [n]a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais

ela[s] se informa[m] e se comunica[m]” (ROJO, 2012, p. 13). Ou seja, no reconhecimento e na manipulação não só da produção cultural atual, caracterizada “por um processo de desterritorialização, de descoleção e de hibridação” [CANCLINI, 2008 (1989) *apud* ROJO, 2012, p. 16), mas, também, das múltiplas linguagens, modos ou semioses constitutivas dos textos que hoje circulam.

Segundo Rojo (2012, p. 23, 28), essa multiplicidade de cultura e de linguagens compartilham de determinadas características (são interativas e colaborativas porque híbridas, fronteiriças e mestiças, ou vice-versa, e fraturam / transgridem as relações de poder nelas estabelecidas), além de requerer uma ética (plural e democrática) e várias estéticas (locais e globais) – tarefa da qual a escola não pode prescindir.

Quando, em 1996, o Grupo de Nova Londres propôs uma agenda pedagógica para os multiletramentos, o fez justamente no afã de ressignificar o letramento escolar frente às mudanças sócio-econômico-culturais já expressas no mundo e nos meios de comunicação da época, marcadas pela multiplicidade de linguagens e pela multiplicidade de culturas presentes nos âmbitos do trabalho, da cidadania e da vida pessoal (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 164-165). No primeiro âmbito, uma pedagogia dos multiletramentos contribuiria para o favorecimento da compreensão crítica dos discursos de trabalho e de poder e, com isso, à instauração de uma experiência cotidiana do trabalho mais igualitária (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 170-171); no segundo, ao empreendimento de uma cidadania ativa, em que as diferenças entre uma comunidade e outra fossem negociadas (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 172); e, no terceiro, o crescimento de uma pessoa capaz de navegar de um domínio de atividade social para outro, mostrando-se imbuída da articulação de suas identidades e interesses aos das demais (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 174).

Tudo isso, é claro, a partir de quatro princípios (usuário funcional, criador de sentidos, analista crítico e transformador) e de quatro movimentos ou atos pedagógicos (prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada), conforme sintetiza Rojo (2012, p. 28-30). Embora, em relação aos elementos desse segundo grupo, Cope e Kalantzis (2005 *apud* COPE; KALANTZIS, 2009, p. 184-186) tenham optado, depois, por sua tradução em outros (experimentação, conceitualização, análise e aplicação, respectivamente), conferindo-lhes um duplo movimento (para trás e para frente): experimentar o conhecido / o novo; conceitualizar por nomeação / por teoria; analisar funcionalmente / criticamente; aplicar de forma apropriada / de forma criativa.

Não bastasse essa constatação, de que as concepções e práticas de letramentos em voga constituem-se de múltiplas linguagens e de múltiplas culturas, importa, ainda, reconhecer sua mutabilidade na medida em que se aproximam e, paradoxalmente, afastam-se de um ou outro paradigma sócio-econômico-tecnológico, consubstanciando esse ou aquele *éthos*. O que, em se tratando dos novos letramentos, implica, na perspectiva de Knobel e Lankshear (2012), considerar o paradigma da pós-modernidade como uma reconfiguração do paradigma da modernidade, no qual novos recursos tecnológicos (de informação e de comunicação) são inscritos, bem como a tendência de se pensar, agir e organizar a vida a partir dos modos que aquele acentua em relação a este³ – sem, com isso, negar as diferentes configurações que um mesmo *éthos* pode assumir (mais ou menos proprietárias, projetivas e participativas), mas aproximá-las dos princípios que regem uma cultura participativa (o que definiria como nova uma dada prática de letramento).

Ainda no que se refere a esse paradigma, Lipovetsky (2004 *apud* BARBOSA; ROJO, 2015, p. 116) propõe tomá-lo como de radicalização da modernidade, alcunhando o conceito de hipermodernidade, pois, como justificam Barbosa e Rojo (2015, p. 117-120), os princípios da modernidade, a exemplo da “racionalidade técnica ou desenvolvimento tecnológico-científico, economia de mercado, valorização da democracia e extensão da lógica individualista”, agora se renovam/desdobram continuamente, desencadeando fenômenos como o da hipercomplexidade (lógica paradoxal), hiperconsumo (lógica hedonista) e hiperindividualismo (lógica narcisista) que, associados ao das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), naturalmente implementam a cultura da convergência, mas não da cultura participativa. Razão pela qual, “no contexto da hipermodernidade, está em jogo a dimensão de uma formação pautada pela ética da responsabilidade (pelo outro)” (BARBOSA; ROJO, 2015, p. 131).

Desse modo, enquanto os multiletramentos viabilizam um ensino-aprendizagem de “caminhos alternativos e pontos de destino comparáveis na aprendizagem” (COPE; KALANTZIS, 2004, 2005 *apud* COPE; KALANTZIS, 2009, p. 188), em virtude do reconhecimento das múltiplas culturas e das múltiplas linguagens que os constituem, os novos letramentos favorecem um ensino-aprendizagem “mais inclusivo, mais igualitário, mais responsivo às necessidades, interesses e satisfações humanas” (KNOBEL; LANKSHEAR,

³ Ao passo que o paradigma da modernidade encerra um *éthos* singular, uniforme; centrado; monolítico; fechado, limitado; localizado, concentrado; estável, fixo; linear; o da pós-modernidade, múltiplo; descentrado; disperso, modular; aberto, ilimitado; dinâmico, fluído, flexível, conforme salientam Knobel e Lankshear (2012, p. 47).

2012, p. 67). Ademais, em se tratando do ensino e da aprendizagem de literatura, tais perspectivas parecem (re) introduzir alguns desafios, a exemplo destes:

- a) Assunção da mutabilidade diacrônica e sincrônica do texto literário, em virtude de sua exposição cada vez mais frequente à multiplicidade de linguagens, modos ou semioses, à multiplicidade de culturas;
- b) Reconhecimento da variabilidade estética (local/global) e da unicidade ética (plural/democrática) na atividade literária, de produção e/ou recepção – garantindo a comunicabilidade entre as diferentes fruições (popular/erudita; subjetiva/analítica etc.);
- c) Emprego dos estudos literários à compreensão histórico-cultural da sociedade, ao longo de sua “evolução”, permitindo a problematização das relações de poder hodiernamente estabelecidas;
- d) Instauração de um *éthos* que, em relação à atividade literária recente (de produção e/ou recepção), proponha-se a reconhecê-la múltipla, descentrada, dispersa, aberta, dinâmica, não-linear, eventualmente colaborativa), estabelecendo não só uma cultura da convergência, mas, também, participativa;
- e) Resposta às necessidades, interesses e satisfações humanas reais, sob um projeto mais inclusivo e igualitário de educação.

4 Conclusão

A formação do leitor literário sempre se revelou estratégica à formação política de uma sociedade, assumindo, ao longo da história, e nas mais diversas nações, contornos talvez distintos em relação às concepções teórico-metodológicas de sua inscrição, contudo muito semelhantes quanto ao projeto discursivo que encapsulara. A julgar, por exemplo, pela ascensão da literatura na Inglaterra, sobretudo em fins do século XIX, tal como Eagleton (2006 [1983]) propôs-se a contextualizar-nos, isso é por demais evidente: fabrica-se uma humanidade, entre o conjunto dos seres humanos de uma dada época, através da satisfação, em superfície, de sua necessidade universal de fabulação, para que permaneçam em um estado de profunda e prolongada inconsciência, magnânimos.

Mesmo quando promovida sob graus variados de explicitação ideológica, a atividade literária é marcada, em sua produção e/ou recepção, pelas relações de poder nas quais se funda um povo, e a elas responde, geralmente no sentido de confirmá-las, se restrita à

concepção moderna de estética. Não raro, inclusive, a literatura acaba hermeticamente fechada às contradições socioeconômicas que podem situar-lhe, sem resolver, dentre outros problemas, o paradoxo do máximo da racionalidade técnica e da irracionalidade comportamental, conforme sugere Candido (2011 [1988]) ser uma das funções da literatura, esse direito incompressível, portanto inalienável, do ser humano.

De modo que é preciso problematizá-la, em virtude da era à qual se filia, quando de sua produção e recepção, reconhecendo as implicações político-educacionais de sua manifestação sob determinados eventos e práticas de letramento. No caso da mais recente, a da diversidade local e da conectividade global, em que pese um novo paradigma e, por conseguinte, um novo *éthos*, na (re)produção do conhecimento; trata-se de verificar os limites e os alcances da formação do leitor literário pretendida sob as perspectivas dos novos e multiletramentos, como se apontou ao longo do presente trabalho, evidenciando os desafios a serem superados a esse respeito, em especial quando de sua (não) prescrição curricular.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículo. In: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. (Orgs.). **Web currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014, p. 22-40.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011 [1978], p. 261-306.

BARBOSA, J. P.; ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. In: _____. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 115-145.

BERNARDO, G. Ler é preciso assim como ser livre é preciso. In: SERRA, E. D'A. (Org.). **Ler é preciso**. São Paulo: Global, 2002, p. 131-137.

_____. Ato: espelho. In: _____. **Redação inquieta**. São Paulo: Rocco, 2010, p. 25-28.

BLOOM, H. Por que ler? In: _____. **Como e por que ler**. Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011 [2000], p. 17-25.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011 [1988], p. 171-193.

COPE, B.; KALANTZIS, M. "Multiliteracies": new literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, n. 3, p. 164-195, jul. 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/2oKw0tp>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

COSSON, R. Os pressupostos. In: _____. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016 [2006], p. 14-43.

CUNHA MELO, A. O escritor tropical. In: _____. **O cão de olhos amarelos & outros poemas inéditos**. São Paulo: A Girafa, 2006, p. 144.

_____. Sertão Central e de Crateús. In: _____. **O cão de olhos amarelos & outros poemas inéditos**. São Paulo: A Girafa, 2006, p. 193.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1983].

ECO, U. Sobre algumas funções da literatura. In: _____. **Sobre a literatura**. Tradução de Eliana Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003 [2000], p. 9-21.

GULLAR, F. Poesia ou o não-saber. In: ALMINO, J. et al. (Org.). **Boa companhia: poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 9-10.

HEATH, S. B. El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela. In: AMES, P.; NIÑO-MURCIA, M.; ZAVALA, V. **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004 [1980], p. 143-179.

HILST, H. In dog we trust o mundo-cão do truste. **Correio Popular de Campinas**, Campinas, 25 jun. 1994. Disponível em: <bit.ly/2qQvvy0>. Acesso em: 9 mai. 2017.

HILST, Hilda. “In God we trust ou Mundo-cão do truste”. In: Cascos & Carícias & outras crônicas: (1992-1995). 2 ed. São Paulo: Globo, 2007, p.243

JOUBE, V. A literatura existe? In: _____. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012 [2010], p. 29-34.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. “New” literacies: technologies and values. **Teknokultura**, v. 9, n. 1, p. 45-69, jun. 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/2o4TITe>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

MOITA LOPES, L. P. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: _____. (Org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 18-52.

NAVALÓN, A. O mundo perdido. **El País Brasil**, Madri, 13 nov. 2016. Disponível em: <bit.ly/2rXmnvP>. Acesso em: 9 maio 2017.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: MOURA, E.; ROJO, R. H. R. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

RUFFATO, L. A maré conservadora. **El País Brasil**, Madri, 4 maio 2016. Disponível em: <bit.ly/2s64BHD>. Acesso em: 9 maio 2017.

SCHWARCZ, L. M. Lima Barreto: termômetro nervoso de uma frágil república. In: BARRETO, L. (Org.). **Contos completos**. Organização e introdução de Lilia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 15-53.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003, p. 89-113.

STREET, B. V. Introdução. In: _____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014 [1995], p. 17-25.

Data de recebimento: 29 de outubro de 2017.

Data de aceite: 22 de abril de 2018.