

## **L**etramentos, interação e discurso na sala de aula: reflexões sobre a formação de leitores

*Literacy, interaction and discourse: reflexions on reading in classroom*

Alexandre José Cadilhe<sup>1</sup>

### **Resumo**

Neste artigo, tenho como objetivo construir uma reflexão sobre as práticas de leitura na escola. São consideradas para fins de reflexão as concepções de letramento e literatura como práticas sociais que fundamentam um trabalho crítico em sala de aula. Em seguida, são descritas e analisadas três aulas de Literatura geradas em um estudo de cunho etnográfico. Os resultados apontam o caráter híbrido das práticas leitoras na escola, cujas mudanças perpassam ações que vão de condições de trabalho a políticas públicas de formação docente.

**Palavras chave:** Educação. Letramento. Discurso literário.

### **Abstract**

In this article, I aim to build a reflection on the reading practices at school. It is considered to reflect the purpose of the conceptions of literacy and literature as social practices that support critical work in the classroom. Then it is described and analyzed three literature classes generated on an ethnographic study. The results show the hybrid character of reading practices at school, whose

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: alexandre.cadilhe@ufjf.edu.br

changes underlie actions ranging from working conditions to public policies on teacher education.

**Keywords:** Education. Literacy. Literary discourse.

Vivemos num mundo social textualmente mediado, onde os textos são parte da vida social. Textos são centrais na interação social, e grande parte da linguagem falada é executada no contexto da linguagem escrita e a leva muito em conta. Linguagem e letramento estão no cerne de grande parte da mudança social atual, porque são a linguagem e o letramento que estruturam o conhecimento e possibilitam a comunicação.

David Barton & Carmen Lee, 2015, p.44

Neste artigo, proponho algumas reflexões acerca das práticas de leitura instituídas no contexto escolar, a partir de uma pesquisa de cunho etnográfico. Sua relevância insere-se num contexto cada vez mais marcado pela compreensão de que vivemos num mundo social mediado por textos: cotidianamente somos “bombardeados” por uma série de informações produzidas em publicações impressas, redes sociais, mídias, dentre outros. Tratam-se de múltiplos discursos produzidos em diferentes gêneros, por sua vez cada vez mais híbridos quanto a sua composição, reunindo linguagem verbal – seja oral ou escrita – e linguagem não verbal, como sons, imagens estáticas ou em movimento, etc.

Compartilho, ainda, da perspectiva de que a escola possui uma responsabilidade significativa na formação de sujeitos críticos para mundo social textualmente mediado. Contudo, recorrentemente, somos informados acerca dos entraves para que isso ocorra, que vão desde a carência de uma formação inicial e continuada do professor/a a problemas de políticas públicas que efetivamente orientem e invistam numa produção do trabalho educativo que esteja adequado às necessidades do mundo contemporâneo.

Sem ter por intuito reduzir tal realidade, a pesquisa e reflexões ora expostas possuem como objetivo geral construir uma compreensão sobre práticas de leitura desenvolvidas no contexto escolar, tendo como objetivos específicos: (a) apresentar alguns conceitos potentes, no âmbito dos estudos da linguagem, para a orientação de um trabalho docente comprometido com a formação de leitores críticos, em especial do discurso literário, tão fragilizado

nas escolas; (b) analisar algumas práticas leitoras observadas em aulas de Literatura em uma escola pública noturna do Rio de Janeiro.

Para atingir estes objetivos, este artigo subdivide-se em seções que discutem concepções de leitura, de literatura e efeitos destas compreensões no trabalho escolar, considerando também os documentos oficiais que orientam a educação básica (com ênfase no ensino médio). Em seguida, são analisadas algumas práticas leitoras em sala de aula, conforme pesquisa etnográfica citada. Por fim, são apresentadas considerações finais deste estudo.

## **1. Leitura: modos e configurações de diferentes práticas**

Já são bem estabelecidos, no Brasil, estudos que tratam das práticas de leitura com objeto de reflexão, sendo mais recentes as compreensões da leitura como uma prática que visa estabelecer, manter ou modificar relações sociais numa dada dimensão cultural. (cf. BLOOME, 1983; 1993).

A leitura como uma prática também é conhecida como *letramento*. Este termo, correlato do inglês *literacy*, passou a ser utilizado no Brasil, a partir da década de 80 do último século, para caracterizar as práticas de leitura e escrita de um modo diverso da chamada “alfabetização”. Tal necessidade surgiu quando observou-se, nas práticas cotidianas, que ser alfabetizado – ou dominar os códigos da linguagem escrita – não significava necessariamente que o aprendiz estaria apto a ler e escrever um texto de forma compreensiva (cf. KLEIMAN, 1995; SOARES, 2004).

Deste modo,

só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente (SOARES, 2004, p.20).

Tal uso relaciona-se a práticas diárias, como escrever um bilhete, ler uma receita, produzir um documento, etc.

Inicialmente, as investigações e avaliações das práticas de leitura e escrita na escola eram voltadas às decorrências cognitivas do processo de

alfabetização. Era o ponto de vista individual do letramento: no tocante à leitura, esta era compreendida como uma habilidade de decodificação, interpretação, que por sua vez compreendia previsões, monitorações e reflexões como estratégias metacognitivas de leitura (cf. SOARES, 2004). Kleiman caracterizou tal prática como *modelo autônomo de letramento*, com base nos estudos do linguista britânico Brian Street. Nesta proposta, “há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização e a mobilidade social” (KLEIMAN, 1995, p.21).

Este modelo apresenta algumas limitações, segundo Kleiman (1995), pelo fato de: a) comparar capacidade cognitiva de sujeitos escolarizados e não escolarizados, tendo os primeiros como norma; b) caracterizar o letramento como prática de leitura e escrita de textos ensaísticos (geralmente expositivos-argumentativos), opondo-se à oralidade, que seria pouco elaborada, desconsiderando que “nem toda escrita é formal e planejada, nem toda oralidade é informal e sem planejamento” (KLEIMAN, 1995, p.28); c) compreender escrita em escala maior de valor, se comparada com a oralidade; d) por fim, acreditar que na relação entre alfabetização e desenvolvimento econômico e social, fato este conhecido como “mito do letramento”.

Em sentido diferente, recentes investigações e avaliações das práticas de leitura e escrita na escola passaram a entender letramento como “o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2004, p.72.). Trata-se da perspectiva social do letramento: leitura e escrita são compreendidas como práticas situadas em determinados contextos. Kleiman, baseada em Street, define esta prática como *modelo ideológico de letramento*, caracterizando-a pela idéia de que “todas as práticas de letramento são aspectos não de uma cultura, mas também das estruturas de poder de uma sociedade” (KLEIMAN, 1995, p.38).

O chamado modelo ideológico não nega o anterior, dito autônomo, mas indica a necessidade de se repensar tais práticas individuais de uso da escrita no âmbito sócio cultural e de poder dos contextos de interação (cf. KLEIMAN, 1995).

No âmbito da leitura como prática social, o letramento na perspectiva ideológica apresenta diversos pressupostos fundamentais para a compreensão do ato de ler. O primeiro deles é a necessidade de se compreender as funções que um texto passa a ter no contexto da leitura: o chamado *evento de letramento* (cf. BARTON, 2001; MARCUSCHI, 2001; BARTON & HAMILTON, 2005). Marcuschi, com base nas idéias de Barton, aponta que os eventos de letramento são em geral “atividades que têm textos escritos envolvidos seja para serem lidos ou para se falar sobre eles” (2001, p.27). Assim, atividades como contar histórias antes de dormir, conversar sobre uma reportagem de jornal, contar um receita, ler uma sentença em um juizado ou ler um texto em sala de aula, todos estes itens constituem eventos de letramento.

Tais eventos, por sua vez, são compostos por diversas *práticas de letramento* (cf. BARTON, 2001; MARCUSCHI, 2001; BARTON & HAMILTON, 2005). Tais práticas são “modelos que construímos para os usos culturais em que produzimos significado com base na leitura e na escrita” (MARCUSCHI, 2001, p.38). Por exemplo, uma aula de literatura constitui um evento de letramento, que por sua vez poderá se configurada em diversas práticas, de acordo com o uso de um texto: leitura em voz alta, leitura silenciosa individual, cópia de trechos em caderno, leitura pra trabalho, leitura dramatizada, etc.

Outro pressuposto na perspectiva de leitura como evento de letramento está na importância que a estrutura social de interação e o momento histórico passam a ter na leitura (cf. BARTON & HAMILTON, 2005). Considerar as relações de poder envolvidas e o contexto cultural em que tais práticas são construídas pode apontar elementos significativos nas relações com o texto. Por exemplo, na leitura em uma sala de aula, a relação entre professor e aluno e os modos típicos de interação neste contexto diferem da leitura de um mesmo texto dramatizado por um ator para um determinado público em um centro cultural, por exemplo.

É válido lembrar que estas considerações fazem do evento de letramento uma atividade dinâmica: ela modifica-se, desenvolve-se, flui. Um evento de letramento em uma escola de 50 anos atrás tende a ser diferente das escolas atuais, principalmente com o desenvolvimento de novas tecnologias, como o uso do computador, por exemplo.

Esta perspectiva nos encaminha para uma última, acerca dos pressupostos da leitura como prática social: a multimodalidade e a intertextualidade (cf. BARTON & HAMILTON, 2005, p. 6). A primeira indica a importância da construção de significados com base não somente na linguagem escrita verbal, mas também no uso de linguagem não verbal, de sons, etc. O segundo aponta que um texto pode mover-se no interior de outros discursos, através de diversos contextos de interação. Por exemplo, a passagem de um romance clássico para o gênero discursivo história em quadrinhos, ou a reescrita desse mesmo romance em uma narrativa com cenário atual seguida de uma filmagem, constituem exemplos de multimodalidade e intertextualidade, como ocorreu com o romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis.

Em outros termos, a perspectiva de letramento aqui apontada coloca em foco a prática social onde as pessoas agem em um mundo mediado por textos (cf. BARTON, 2001; BARTON & HAMILTON, 2005; BARTON & LEE, 2015). Muitas interações sociais, escolares ou não, são realizadas com base no que foi lido pelos próprios interlocutores ou por outros: jornais, revistas, sites, noticiários, cartas, e-mails, encartes, receitas, bulas, outdoors, livros são só alguns dos suportes que levam sujeitos a “falar sobre textos” (cf. MAYBIN & MOSS, 1993) quando estão participando de eventos sociais. Tais práticas, por sua vez, são fundamentais na construção de novos sentidos – geralmente provisórios – atribuídos a textos lidos.

As implicações pedagógicas de tal perspectiva são diversas. A aula passa a ser um evento de letramento – e isso não somente na aula de língua ou de leitura. Isto ocorre porque, no âmbito da Educação, a linguagem é o meio privilegiado pelo qual as ideias e conceitos são construídos (cf. BLOMME & BAILEY, 1992). Em uma sala, o professor lê, discute, escreve no quadro, aplica exercícios escritos, ouve, etc. Os alunos, por sua vez, discutem sobre textos, compõem redações, resumos, resenhas, atividades escritas, testes, etc. Em todos os exemplos listados acima – que constituem práticas de letramento – a linguagem passa a ter um papel central.

Tais práticas, por sua vez, são constituídas por interações orais e escritas. A presença da escrita através dos textos que são objetos ou meios de ensino já é reconhecidamente clássica nos estudos a cerca do ensino da

leitura. Entretanto, não podemos esquecer que as interações orais compõem uma prática fundamental na construção dos potenciais sentidos de um texto, seja através da leitura em voz alta, seja através das conversas sobre o texto (cf. LEMKE, 1989; MAYBIN & MOSS, 1993).

O objeto de ensino e aprendizagem passa a ser o texto enquanto discurso materializado em um gênero específico. Tal perspectiva encaminha a aula como um evento de letramento em que um texto é recontextualizado, podendo levar o educando: a) a desenvolver habilidades e competências leitoras, b) a ler criticamente, desvendando a polifonia e as ideologias de um texto, mesmo sendo este aparentemente monofônico, c) a posicionar-se e agir enquanto sujeito inserido em um contexto sócio-histórico específico, construindo suas identidades.

Uma listagem do que um evento de letramento possibilita a um educando não se esgota somente com os citados acima. Ainda assim, o oposto pode acontecer: inibir a competência leitora, aceitar pacificamente o poder hegemônico e adotar posicionamentos ideológicos alienados também podem ser consequências de práticas de letramentos específicas.

Em síntese, pode-se apontar que o letramento “não é resultante apenas das mudanças cognitivas que a escrita pode provocar nas representações dos estudantes, mas também das mudanças que as pessoas são capazes de fazer e que de fato fazem com a escrita quando a usam em práticas específicas” (KLEIMAN, 2006, p.35)

## **2. Literatura: as perspectivas ontológicas e funcionais em foco**

Na seção anterior, foram apresentadas de forma sumária algumas das concepções de leitura que permeiam os estudos da linguagem e a prática escolar. Entretanto, independente das posturas adotadas, é fato que toda leitura envolve a relação mínima entre um leitor e um objeto cognoscível passível de ser lido.

Tal objeto configura-se de diversas formas. A linguagem (verbal ou não-verbal), o suporte (livro, jornal, revista, Internet, etc.), o tipo textual (narrativo, descrito, dissertativo, etc.) e o gênero discursivo (conto, crônica, romance, poesia, carta, reportagem, cartaz, artigo científico, manual, etc.) são

algumas das variáveis que compõem o que muitas vezes designamos sucintamente como “texto”.

O objeto textual que por ora será focalizado nas reflexões aqui apresentadas será o literário – aquele apontado pelas instâncias avaliadoras da Educação Básica como sendo o menos compreendido pelos alunos-leitores em situação de avaliação. Cabe, então, indagarmos: o que é um texto literário?

Esta questão insere-se em outra mais ampla: o que é literatura? Longe de queremos apontar concepções únicas e válidas universalmente, pretendemos, nos próximos parágrafos, apresentar alguns indícios do que faz com que um texto seja literário.

Na tentativa de uma delimitação de objeto, os estudos teóricos da literatura designaram dois modos de concepção do que é texto literário: a perspectiva ontológica e a perspectiva funcional (cf. CARTER, 2007).

A primeira, ontológica, buscou definir a literatura a partir de elementos intrínsecos à linguagem: a literatura “era feita de palavras, não de objetos ou sentimentos, sendo um erro considerá-la como a expressão do pensamento de um autor” (EAGLETON, 2003, p.03). Tal perspectiva, conhecida como “Formalismo Russo”, teve como representantes Vítor Sklovski, Roman Jakobson e Yury Tynyanov, entre outros.

O Formalismo Russo foi fortemente influenciado pelos estudos da lingüística de cunho estruturalista, que focaliza a forma e estrutura da língua. Por extensão, os estudos literários passaram a investigar a especificidade da estrutura da linguagem literária, o que a diferia de outros discursos. A literatura seria “uma forma especial de linguagem, em contraste com a linguagem comum, que usamos habitualmente. Mas para que se possa identificar um desvio, é necessário que se possa identificar a norma da qual ele se afasta” (idem, p. 06). Entretanto, a dificuldade desta proposta encontra-se justamente em apontar o que é uma linguagem “normal” e o que é uma linguagem “estranha”, como se essas idéias não apresentassem variedades sociais, culturais, históricas, etc.

A perspectiva funcional de concepção da literatura, por sua vez, aponta não os elementos intrínsecos da linguagem, e sim as circunstâncias, as finalidades e o como um determinado texto é tido como literário (cf. CARTER, 2007): “a literatura pode ser tanto uma questão daquilo que as pessoas fazem

com a escrita, como daquilo que a escrita faz com as pessoas” (EAGLETON, 2003, p.09).

Tal ponto de vista nos trás implicitamente a concepção de texto não como um objeto fechado, e sim potencialmente plurissignificativo, o que delega ao leitor uma participação como sujeito ativo na construção dos possíveis sentidos do texto. O sentido, por sua vez, passa a ser considerado como um evento: “algo que acontece entre as palavras e a mente do leitor, algo não visível a olho nu, mas que pode tornar-se visível (ou ao menos palpável) por uma introdução regular de uma pergunta de “pesquisa” (o que isto faz?)” (FISH, 1980, p.28)<sup>2</sup>. Deste modo, a questão mais adequada a ser feita seria não o que o texto é, mas o que ele faz – ou como ele faz.

A compreensão da literatura no ponto de vista funcional pode levar a uma crença de que tudo pode ser literatura. Talvez. Entretanto, parte-se também do princípio de que existem critérios, ou níveis de literariedade (cf. CARTER & NASH, 1983; LAJOLO, 2001; ABREU, 2006; CARTER, 2007), que não levam em consideração somente a linguagem empregada no texto: “a literariedade não está apenas no texto – os mais radicais dirão: não está nunca no texto – e sim na maneira como ele é lido” (ABREU, 2006, p.29).

O “como” um texto é tido como literário pressupõe a literatura como uma “prática social específica de leitura e escrita” (LAJOLO & ZILBERMAN, 2002, p.10), composta por diversas instâncias de legitimação, a saber: autores e leitores específicos, mercado editorial, instituições de prestígio que analisam o texto, suplementos culturais, livros didáticos, revistas especializadas, etc. (cf. LAJOLO & ZILBERMAN, 2002; ABREU, 2006).

Uma ilustração da literariedade relacionada a uma pratica social de leitura está na pesquisa feita pela Folha de São Paulo, em 1999. O jornal selecionou o livro “Casa Velha”, de Machado de Assis, e o enviou para seis editoras de grande circulação, alterando o título e o nome do autor. Passados seis meses, somente três editoras responderam, comunicando que não tinham interesse na publicação. O desconhecimento do autor, segundo a pesquisa, dirigiu a interpretação com base nas características do mercado editorial

---

<sup>2</sup> “[The value of such procedure is predicated on the idea of the meaning as an event], something that is happening between the words and in the reader’s mind, something not visible to the naked eye but which can be made visible (or at least palpable) by regular introduction of a “searching” question (what does this do?)” (FISH, 1980, p.28) – tradução minha.

brasileiro: tipos de leitores, temática e enredo atuais, ofertas em catálogos, etc. Caso o livro enviado constasse com o nome do autor, a interpretação seria alterada: afinal, trata-se de um autor de prestígio, que já tem seu público cativo – não exigira propaganda, poderia ser adotado em escolas, não necessita de direitos autorais, etc. (cf. ABREU, 2006).

Machado de Assis é considerado um dos maiores representantes da literatura brasileira, o que delega aos seus textos uma qualidade literária. Entretanto, a pesquisa apontada no permite pensar que a qualidade em si não é critério absoluto para indicar o que é literário ou não:

Os especialistas em leitura, assim como os comuns mortais, acionam um conjunto de conhecimentos, crenças e suposições muito mais amplos do que a capacidade de decifrar um texto escrito quando estão lendo. A imagem que se tem do lugar do autor do texto na cultura é um dos elementos que afetam fortemente a maneira pela qual se lêem seus textos e se avaliam suas obras (ABREU, 2006, p.50).

Tais conhecimentos, crenças e suposições citados são construídos por determinadas parcelas da sociedade, compondo juntos uma “comunidade interpretativa”, caracterizada por aplicar uma série de convenções que legitimam a escrita como literária ou não (cf. FISH, 1980).

Tais convenções, por sua vez, são variáveis de acordo com o lugar e o momento sócio-histórico-cultural. Um equívoco nos estudos literários foi delimitar tais convenções em estilos de época específicos, descaracterizando a dinamicidade das composições escritas e das múltiplas interpretações que um texto pode gerar.

Deste modo, não há como definir universalmente o que é literatura, ou o valor de um texto literário – “a apreciação estética não é universal: ela depende da inserção cultural dos sujeitos. Uma mesma obra é lida, avaliada e investida de significações variadas por diferentes grupos culturais” (ABREU, 2006, p.80). Em outras palavras, fazendo uso de uma certa dose de humor, pode-se afirmar que

um texto literário não é como uma aranha que é aranha desde que nasce e para sempre, que foi aranha no Egito antigo, entre os índios do Arizona e continua a ser aranha nos *cybercafés* cariocas. Um texto pode vir a ser ou deixar de ser literatura ao longo do tempo. Por isso

é muito mais divertido discutir literatura do que aranhas (LAJOLO, 2001, p.13)

Em síntese, podemos observar que as concepções de literatura numa perspectiva ontológica e funcional ampliam muito mais as possibilidades de compreensão do que é literário do que delimitam. Ao apontarmos um determinado texto como literário, devemos levar em consideração: quem escreveu? Quando? Onde foi publicado? Que o leu? Que valores foram atribuídos a ele? Que instâncias avaliaram a leitura? Onde está sendo lido? Que gênero discursivo foi empregado – trata-se de um poema, um conto, um romance?

### **3. Considerações sobre a leitura, a literatura e a escola**

Nestes primeiros tópicos deste artigo, pudemos vislumbrar a complexidade que é o fenômeno da leitura. Reduzi-lo a uma ou outra perspectiva seria uma atitude reducionista, dado o caráter limitado de todas as posições abordadas quando pensadas isoladamente, sem contar a impossibilidade de esgotamento da investigação do tema “leitura”.

No tocante à leitura na instituição escolar, partimos do pressuposto que cabe a ela contribuir para a formação de um leitor crítico, principalmente em se tratando de um leitor inserido em uma sociedade com tão profunda desigualdade e contradições como a nossa. Pode-se apontar que

a leitura crítica encontra sua principal razão de ser nas lutas em direção à transformação da realidade brasileira, levando o cidadão a compreender as raízes históricas das contradições e a buscar, pela ação concreta, uma sociedade onde os benefícios do trabalho produtivo e, portanto, da riqueza nacional não sejam privilégios de uma minoria (SILVA, 1998, p.22/23).

Tal leitor crítico pode ser caracterizado como sendo um sujeito dotado de habilidades e competências específicas e, fazendo uso delas durante o ato de ler, tem a possibilidade de “raciocinar sobre os referenciais da realidade desse texto, examinando cuidadosa e criteriosamente os seus fundamentos” (SILVA, 1998, p.33).

O desenvolvimento de habilidades e competências leitoras no âmbito escolar pode ser compreendido como um “querer já legitimado” (cf. ANTUNES, 2003), tendo como base os documentos oficiais intitulados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), propostos pelo Ministério da Educação - MEC. Tal documento, no tocante ao aprendizado da língua materna no ensino médio, indica que o aprendiz deverá desenvolver, dentre diversas, as seguintes habilidades: a) utilizar a linguagem nos níveis de competência interativa, textual e gramatical; b) utilizar-se de estratégias de leitura e interpretação (como a antecipação e a inferência); c) colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos; d) aplicar tecnologias da comunicação e informação em situações relevantes (fazendo uso de gravações em áudio e vídeo, reconhecendo o caráter hipertextual em ambientes on-line, etc); e) analisar e interpretar no contexto de interlocução; f) reconhecer recursos expressivos da linguagem; g) identificar manifestações culturais e emitir juízos críticos sobre elas (sendo a literatura uma dessas manifestações); h) identificar-se como usuário e interlocutor da linguagem e, por último, i) analisar metalinguisticamente as diversas linguagens (cf. PCN+ENSINO MÉDIO, 2002). É válido ressaltar que tais habilidades constituem um recorte de diversas outras a serem desenvolvidas tanto no âmbito da Educação de modo global, quanto no tocante ao aprendizado de língua materna.

Como também é possível observar, tal desenvolvimento de habilidades relaciona-se a três competências específicas: a interativa, a textual e a linguística – proposta esta próxima à concepção de leitura enquanto interação texto/leitor, conforme apresentado.

Para que estas competências possam ser desenvolvidas, torna-se necessário, ainda, que o objeto de ensino passe a ser o texto em contextos reais de interlocução – proposta também presente nos Parâmetros Curriculares, tanto do ensino fundamental (PCN LÍNGUA PORTUGUESA, 1998) quanto do ensino médio (PCN ENSINO MÉDIO, 2000; PCN+LÍNGUA PORTUGUESA, 2002).

Por fim, o caráter literário de um texto também é redimensionado nas propostas atuais de ensino: do estudo de classificações históricas ao desenvolvimento da apreciação estética, os PCN já articulam literatura a uma leitura que envolve o desfrute, a fruição, os quais podem ser compreendidos

como o “aproveitamento satisfatório e prazeroso das obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral [...] depreendendo seu valor estético” (PCN+ENSINO MÉDIO, 2002, p.67). A Literatura, ou o texto literário, passa a ser compreendida como uma prática a ser vivenciada e constituída por valores construídos sócio-historicamente.

Deste modo, observa-se que, em teoria, a compreensão da leitura e da literatura no âmbito do ensino de língua materna no Brasil já superou a perspectiva destas atividades enquanto somente decodificação (leitura) ou classificação histórica (literatura) e caminha para uma concepção de ensino com base na leitura enquanto interação texto e leitor e prática social. Atualmente, diversos trabalhos tratam justamente da transposição didática dos PCN às práticas reais em sala de aula (cf. coletânea de trabalhos organizada por ROJO, 2000), explicitando ou desenvolvendo conceitos apresentados de forma superficial nos documentos oficiais.

Acredito na importância de tal proposta do MEC, mas é importante salientar que tais habilidades e competências no tocante ao uso da linguagem – e, especificamente, da leitura – desenvolve-se através de práticas sociais de uso e reflexão sobre a escrita, as quais podem ser compreendidas como práticas de letramentos, conforme discutido. Tais práticas, por sua vez, são sempre situadas e singulares, construídas através da interação entre sujeitos constituídos sócio-historicamente.

Entendemos, portanto, a sala de aula de leitura (ou todas, independente do objetivo ou disciplina) como um “fenômeno social e ideologicamente constituído” (SOUZA, 2002, p.23), sendo a interação entre o professor e os alunos um elemento fundamental para a compreensão de como o conhecimento, as ideias, as práticas, as identidades são desenvolvidas e construídas, numa constante negociação, onde o diálogo e as múltiplas vozes estão sempre presentes, ainda que camufladas através de práticas monológicas, características de um ensino tradicional (cf. SOUZA, 2002).

Com base no quadro exposto, acreditamos, assim, que as três perspectivas teóricas – leitura como decodificação, como interação e como prática social – são fundamentais para a formação de um leitor, pois elas permitem a este “ler as linhas”, “ler nas entrelinhas” e “ler para além das linhas” (cf. SILVA, 1998, p.34). Deste modo, a necessidade de convergência das

teorias no trabalho com a leitura na escola torna-se latente, ainda que os PCN não tenham desenvolvido de modo detalhado a perspectiva de eventos e práticas de letramento situados.

Resta-nos investigar de que modo tais teorias apresentam-se implícitas ao trabalho do professor na escola, bem como verificar quais efeitos surtem as diversas possibilidades de práticas de leitura em salas de aula singulares, de modo a compreender o processo de formação do leitor na escola, bem como suas dificuldades e possibilidades.

Não podemos deixar de mencionar que tal investigação tem como horizonte ou pano de fundo um reconhecimento das dificuldades as quais atravessam o sistema educacional brasileiro – por isso indicamos, acima, que as concepções de leitura e literatura já caminham em outra perspectiva em *teoria*, pois sabemos que na *prática* a mudança teórica requer uma série de investimentos, que vão da formação continuada do professor ao investimento em infraestrutura, equipando escolas com bibliotecas e salas com acesso à internet, além da reformulação de livros didáticos – às vezes o único material escrito o qual professor e alunos possuem acesso para o trabalho com a leitura.

#### **4. Refletindo sobre a leitura na escola: uma ilustração**

De modo a consubstanciar as reflexões teóricas apresentadas até o momento, analiso três aulas de uma escola pública noturna<sup>3</sup>, cujo tópico tratou da leitura de textos literários. As aulas foram gravadas em áudio, em uma mesma turma de 3º ano do ensino médio, em uma escola localizada no estado do Rio de Janeiro. Além disso, foram realizadas anotações de campo sobre o desenvolvimento das aulas.

A primeira aula descrita teve a duração de dois tempos, sendo que no primeiro, o professor permaneceu em outra sala, a qual havia faltado um professor. Por isso, como podemos observar, a turma leu o texto e fez a atividade sem a participação do professor, o qual iniciou efetivamente a aula

---

<sup>3</sup> Os dados apresentados foram parcialmente analisados na dissertação “Letramento e Literatura no ensino médio noturno: um estudo de caso etnográfico”, defendida por este autor em 2007 no Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada da UFRJ.

após a leitura e a atividade. Antes disso, conforme observado em notas de campo, poucos alunos realizaram o que fora solicitado. A aula é descrita no quadro a seguir a partir da concepção de evento de letramento e práticas de letramento, conforme definido na primeira seção deste artigo.

<b>Evento de Letramento</b>	Aula de Língua Portuguesa – leitura do conto literário “Entre as Folhas do Verde O”, de Marina Colassanti.
<b>Práticas de Letramento.</b>	Leitura individual e exercícios, seguido pela leitura em voz alta pelo professor, intercalada por explicações e comentários. Leitura de textos das respostas dos alunos.
<p><b>Desenvolvimento da aula:</b></p> <p>1) Apresentação e solicitação da leitura do texto pelo professor para os alunos.</p> <p>2) Leitura individual dos alunos.</p> <p>3) Exercício escrito sobre o texto.</p> <p>4) Leitura em voz alta, intercalada com indagações do professor e debate da turma.</p>	<p><b>Excertos da gravação em áudio da aula:</b></p> <p>1. <b>P:</b> aí gente... a gente vai ler isso aqui (( o professor entrega o texto para a turma))... alguém já fez Uerj aqui? esse texto foi utilizado numa prova... leiam este texto aqui que eu já volto... não fiquem em dúvidas com as palavras... tem um dicionário aqui...</p> <p>2. ((o professor sai da sala, e alguns alunos na turma lêem o texto, os demais conversam, até o retorno do professor))</p> <p>3. <b>P:</b> acabaram de ler o texto? gostaram?</p> <p>4. <b>A1:</b> maneiro, maneiro, maneiro.</p> <p>5. <b>P:</b> por que ela que tinha que virar uma mulher e não ele virar um animal?</p> <p>6. ((diversos alunos falam ao mesmo tempo))</p> <p>7. <b>P:</b> olha só gente... vamos lá... qual foi a primeira reação do homem ao encontrar a mulher?</p> <p>8. <b>A2:</b> não sabia se matava ela ou não...</p> <p>9. <b>P:</b> isso mesmo... e aí?</p> <p>10. <b>A3:</b> aí ele acertou ela com uma flecha...</p> <p>11. <b>A2:</b> aí levou ela pro castelo.</p> <p>12. <b>P:</b> deixaram ela onde?</p> <p>13. <b>A4:</b> no quarto... trancada...</p> <p>14. <b>P:</b> por que será que só ele podia entrar no quarto lá onde ela estava?</p> <p>15. <b>A3:</b> pra ele não se envolver com mais ninguém... ele se apaixonou por ela...</p> <p>16. ( )</p> <p>17. <b>P:</b> o que vocês acham mais certo... ele virar um animal ou ela virar uma princesa?</p> <p>18. <b>A1:</b> ela virar uma princesa...</p> <p>19. <b>P:</b> e depois que ele se transformou em princesa o que ele</p>

<p>5) Leitura das respostas dadas pelos alunos à atividade escrita.</p>	<p>fez?</p> <p>20. <b>A1:</b> encheu ela de roupas... jóias...</p> <p>21. <b>P:</b> e o que ela não tinha?</p> <p>22. <b>A5:</b> o desejo de ser mulher.</p> <p>23. <b>P:</b> e a palavra...</p> <p>24. <b>A6:</b> a palavra...</p> <p>25. <b>P:</b> na realidade a palavra tem importância pra gente pra que gente?</p> <p>26. <b>A1:</b> é uma forma de comunicação.</p> <p>27. ( )</p> <p>28. <b>P:</b> vocês vão escrever as impressões sobre o texto que vocês leram... o quê que vocês acharam do texto? mas não é aquele negócio "o que você achou"? "achei bom"... maneira... ((professor sorri ironicamente para a turma)) anotem neste minuto...</p> <p>29. [...]</p> <p>30. <b>P:</b> olha só... já escreveram as impressões sobre o texto aí? alguém pode ler para mim um pouquinho?</p> <p>31. ( )</p> <p>32. <b>A1:</b> o texto mostra a vida do príncipe e da corsa... de duas espécies... humana e animal... o príncipe e a corsa se conhecem e tal... o engraçado é que os dois no texto não falavam... só sentiam... não tinha comunicação... no final ela resolver ser animal e ele fica chupando dedo...o trabalho do texto é muito bom... pra mim me trouxe conhecimento pra vida toda... a interpretação de texto é importante... tipo... agora eu tô fazendo curso e tô aprendendo a estudar... [...]</p>
---	--

Tabela 1: Aula 1

Neste primeiro registro de um evento de letramento com base na leitura de um texto literário, a turma realizou a leitura e uma atividade escrita individualmente, seguido, na presença do professor, de um debate sobre o texto. Há a indicação de que este fora utilizado em um vestibular recente, e em nenhum momento são apresentados comentários sobre a autora ou a temática do texto.

Na discussão inicial, inclusive na orientação sobre a leitura, antes da atividade, observa-se uma prática de leitura enquanto decodificação e enquanto interação texto – leitor. No segmento 1, o professor orienta quanto ao uso do dicionário e, ao realizar a discussão, através de perguntas e repostas, há uma tentativa de se compreender o enredo do texto - perceptível nos segmentos 5 a 24.

Ainda assim, a leitura enquanto prática social encontra-se presente quando o professor pergunta sobre o que acharam do texto (segmento 3), sobre a importância da palavra (segmento 25) e na proposta da atividade escrita (segmento 28), em que o professor exige uma opinião justificada. A

reposta descrita do aluno indica um certo posicionamento deste diante da atividade proposta (segmento 32).

Assim como nesta aula, o encontro descrito a seguir foi desenvolvido pelo professor ao longo de dois tempos, sendo que no primeiro esteve em outra sala. Novamente os alunos leem e fazem atividades sem a mediação do professor, ficando esta somente num segundo momento, em que a aula tem início efetivamente.

<b>Evento de Letramento</b>	Aula de Língua Portuguesa – leitura do conto literário “O Arquivo”, de Vitor Giudice.
<b>Práticas de Letramento</b>	Leitura individual seguida pela leitura em voz alta pelo professor, intercalada por explicações e comentários. Leitura de textos das respostas dos alunos.
<p><b>Desenvolvimento da aula:</b></p> <p>1) Apresentação e solicitação da leitura do texto pelo professor para os alunos.</p> <p>2) Leitura individual dos alunos.</p> <p>3) Comentários sobre o texto, com leitura em voz alta, intercalada por indagações do professor e debate da turma.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Excertos da gravação em áudio da aula:</b></p> <p>[...]</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>P:</b> e aí o que acharam do texto?</li> <li>2. <b>A1:</b> ruim... o cara sofre muito...parece até minha patroa falando com a gente...</li> <li>3. <b>P:</b> o que mais?</li> <li>4. ((vários alunos falam ao mesmo tempo))</li> <li>5. <b>P:</b> agora alguém saber por que será que pode acontecer essas coisas? ele era orgulhoso?</li> <li>6. <b>AC:</b> o cara era maluco...</li> <li>7. ( )</li> <li>8. <b>P:</b> agora... pessoal... uma perguntinha básica aqui... começo de frase letra...</li> <li>9. <b>AC:</b> maiúscula...</li> <li>10. <b>P:</b> nome de pessoa...</li> <li>11. <b>AC:</b> maiúscula...</li> <li>12. <b>P:</b> olhem a segunda linha aí... já tinham reparado nisso?</li> <li>13. <b>AC:</b> não...</li> <li>14. <b>P:</b> alguém sabe dar uma idéia do porquê isso acontece aí?</li> <li>15. <b>A1:</b> ah, é uma pessoa sem estudo...</li> <li>16. <b>P:</b> alguém tem uma outra... ( )</li> <li>17. ((vários alunos falam ao mesmo tempo))</li> </ol>

<p>4) Exercício escrito sobre o texto.</p> <p>5) Leitura das respostas dadas pelos alunos à atividade escrita.</p>	<p>18. <b>P:</b> então isso é uma forma de desvalorizar ele? então vejam que interessante...o cara arrumou um artifício textual ou seja letras para indicar uma característica do personagem... isso é interessante... vocês têm que tá ligados para verem que nos textos os sentidos não estão só nas palavras... podem estar em como as palavras são escritas como é no caso aqui... qual é a relação com esse texto aí? mais algo interessante? e a formatação do parágrafo? O fato de estar sem parágrafo, tem a ver com a história? ( )</p> <p>19. <b>A2:</b> ah... parece ser uma coisa direta...</p> <p>20. <b>A3:</b> é um texto informal...</p> <p>21. [...]</p> <p>22. <b>P:</b> gente... olha só... o texto trabalha com uma idéia assim ((o professor faz um resumo do texto)) isso gente a gente chama de gradação... é... ele partiu do funcionário com um salário x e ele chegou no final das contas como... gente?</p> <p>23. <b>A2:</b> sem nada...</p> <p>24. <b>P:</b> literalmente...</p> <p>25. ( )</p> <p>26. <b>P:</b> no lugar desse cara o que vocês fariam? alguém por acaso se sente um arquivo no trabalho? isso realmente acontece no ambiente de trabalho?</p> <p>27. <b>A1:</b> sim...</p> <p>28. ( )</p> <p>29. <b>P:</b> Qual é a cena que vem a mente de vocês no caso aqui?</p> <p>30. <b>A4:</b> escravidão...</p> <p>31. [...]</p>
--	---

Tabela 2: Aula 2

O excerto acima descreve o decorrer da aula quando o professor retorna de outra sala, tendo os alunos lido e feito uma atividade escrita individualmente.

Nesta aula, percebe-se uma maior interação entre professor e alunos – dada uma incidência maior de falas dos alunos – em que um deles posiciona-se diante do tema fazendo uso de suas experiências pessoais (conforme segmento 2). Tais tipos de comentários foram recorrentes durante a aula, segundo as observações escritas em notas de campo, ainda que nem todos os alunos tenham comentado coletivamente com o professor as suas impressões. Esta prática configurou-se numa perspectiva de leitura enquanto prática social, sendo o texto literário um elemento o qual os alunos apresentaram alguma identificação pessoal / emotiva. Tal fato ocorreu, ao

nosso ver, pelo fato de tematizar as relações de trabalho, prática esta vivenciada pela maioria dos alunos do curso noturno (ver também segmentos 26-27 e 29-30).

Também a prática de leitura enquanto interação texto-leitor encontra-se presente, nos diálogos em que o professor expõe orientações sobre a configuração textual como elemento importante na construção de sentidos do texto (segmentos 8 a 22, ao falar sobre o uso de letra minúscula designando nome próprio e a gradação como figura de linguagem).

A última aula, apresentada a seguir, ocorreu já no final do quarto bimestre, em semanas que antecederiam as avaliações. Neste período, já era notável a evasão de alunos que não iam à aula ou porque já estavam aprovados por notas anteriores ou porque não se preocupavam realmente se iriam passar ou não. Em uma turma com quase quarenta nomes na lista de chamada, neste dia a aula começou com seis alunos e terminou com cerca de quinze, que foram chegando aos poucos. Interessante notar que os alunos presentes eram os que efetivamente participavam das aulas, conforme pudemos observar desde o início da pesquisa na turma.

<b>Evento de Letramento</b>	Aula de Língua Portuguesa – leitura do conto literário “Não, não, não”, de Luis Fernando Veríssimo.
<b>Práticas de Letramento</b>	Leitura em voz alta pelo professor, produção escrita dos alunos, releitura do texto com debate oral.
<b>Desenvolvimento da aula:</b>	<b>Excertos da gravação em áudio da aula:</b>
1) Apresentação do texto e do autor.	
2) leitura em voz alta pelo professor.	[...] 1. <b>P:</b> gente olha só... então é o seguinte... tem esse exercício aí... vai ser pra nota ((sinaliza pedindo silêncio)) de que maneira... vai ser como um bônus que é exatamente como eu vou pensar na hora, mais precisamente na hora que eu fizer os cálculos de vocês ( ) este texto é o seguinte... quem vai ler vai ser eu... em voz alta. E se alguém me atrapalhar eu passo a fala... vamos lá... ((o professor pede silêncio))
3) Atividade	2. ((o professor lê)).

<p>escrita.</p> <p>4) Releitura de trechos, com comentários e perguntas do professor para a turma.</p>	<p>3. <b>P:</b> gente... sem que eu fale nada quero que vocês escrevam no verso da folha as impressões sobre o texto... o que vocês acharam do texto ou alguma observação que queiram fazer em cima do texto sem que eu faça pergunta nenhuma... se precisar reler... gente... uma dica... se tiver alguma coisa que acha interessante, pode sublinhar no texto para ficar mais fácil de encontrar depois...</p> <p>4. ((a turma realiza a atividade)).</p> <p>5. <b>P:</b> todo mundo leu a história e já conhece... eu quero só selecionar um trechinho aqui pra vocês comentarem sobre ele... ((o professor pede silêncio))...acompanha aí... está no terceiro parágrafo...“se apenas falassem, seria apenas curiosidade... mas não... são articulados e... surpresa... tem uma noção muito precisa da sua condição e dos seus direitos... só lhes faltava a voz e claro a retórica”...retórica... alguém tem idéia do que seja? pra explicar de modo muito rápido e fácil seria uma espécie de arte de falar bem. ( ) Qual a diferença entre você falar e você ser articulado? por que ele diz isso aí?</p> <p>6. <b>A1:</b> é quando sabe se expressar, quando sabe mostrar a sua idéia...</p> <p>7. <b>P:</b> logo... se os bichos eram articulados eles conseguiam expor as idéias deles então eles conseguiram reivindicar os direitos... ( ) então gente... o filósofo descobre que quem falou aquilo foi o seu cachorro... que passa a discorrer sobre as mudanças de comportamentos... de presunções e velhas certezas a que a espécie humana se obrigará a descobrir que a espécie humana não tempo monopólio da linguagem e portanto da razão e do poder... primeiro... o cachorro foi quem falou isso... segundo... aqui ele falou que o ser humano tinha o monopólio da linguagem e portanto da razão e do poder... o que significa isso? quem tem o monopólio da linguagem... sabe usar a linguagem... tem razão e poder...</p> <p>8. <b>A2:</b> ah... fala dos professores de português...</p> <p>9. <b>P:</b> por que? o que você usou agora foi o que... não foi a linguagem?</p> <p>10. <b>A2:</b> foi a linguagem, ué...</p> <p>11. <b>P:</b> então só eu tenho o monopólio só eu sei...</p> <p>12. <b>A2:</b> não... professor... mas... pô... vocês sabem mais do que nós aqui... ((risos da turma)).</p> <p>13. <b>P:</b> mas se eu tenho o monopólio só eu sei e vocês não sabem?</p> <p>14. <b>A2:</b> não... pô... mas eu dei um exemplo só... de vocês...</p> <p>15. <b>P:</b> vocês tem acesso à linguagem?</p> <p>16. <b>A2:</b> temos...</p> <p>17. <b>P:</b> e o que a linguagem proporciona?</p> <p>18. <b>A2:</b> altas paradas e tal...</p> <p>19. <b>P:</b> será que adianta você falar sem articular?</p> <p>20. <b>A3:</b> ah não... tem que articular também...</p> <p>21. <b>P:</b> toda linguagem tem que ser bem articulada?</p> <p>22. <b>A3:</b> ah... de vez em quando né?</p> <p>23. ( )</p> <p>24. <b>P:</b> quem tem a linguagem tem a razão e o poder?</p>
--	---

	<p>25. <b>A2:</b> não...</p> <p>26. <b>P:</b> por que?</p> <p>27. <b>A2:</b> ah... quem tem a linguagem tem vantagem...</p> <p>28. <b>P:</b> e como é que uma pessoa consegue ser articulada... através de que? porque a gente aprende a linguagem todo mundo igual...</p> <p>29. <b>A3:</b> ah... estudo...</p> <p>30. <b>P:</b> estudo e o que mais?</p> <p>31. <b>A2:</b> ah... a vida ensina também...</p> <p>32. <b>P:</b> a leitura contribui para você ser articulado?</p> <p>33. <b>A:</b> sim...</p> <p>34. <b>P:</b> vocês são articulados?</p> <p>35. <b>A4:</b> eu não sou... ((risos da turma))</p> <p>36. <b>A2:</b> de vez em quando...</p> <p>37. <b>A3:</b> pra pegar mulher...</p> <p>38. <b>P:</b> agora, o que vocês acham que iria acontecer com a humanidade se acontecesse como no texto? ((vários alunos falam ao mesmo tempo))</p> <p>39. <b>A5:</b> ah... iriam comer a gente...</p> <p>40. <b>P:</b> Então quando você deixa de ser articulado passa a usar outro tipo de comunicação?</p> <p>41. (( vários alunos falam ao mesmo tempo. O sinal bate e a aula termina))</p>
--	---

**Tabela 3: Aula 3**

A aula acima foi composta por uma atividade de leitura, sendo esta antes lida e mediada pelo professor. Em anotações de campo, não identificadas perfeitamente no áudio para serem descritas, o professor inicia a aula comentando o seu gosto pelos textos do escritor Luís Fernando Veríssimo, indicando a leitura de seus livros aos alunos.

Após a leitura, o professor solicita a realização da atividade escrita (também a ser analisada) e em seguida interage com os alunos, partindo de tópicos específicos do texto. No segmento 5, o professor articula conhecimento linguístico e de mundo, de modo a construir um sentido sobre retórica e a característica de ser articulado. A interação transcorre entre os sentidos do texto e as impressões dos alunos sobre o tema, conforme os seguimentos seguintes. Tal prática, ao nosso ver, contempla as perspectivas de leitura enquanto decodificação, interação texto-leitor e prática social.

### **Considerações finais**

Pensar a formação de leitores na escola constitui objeto complexo de reflexão, sob o risco da redução a uma série de prescrições sobre como

uma aula deveria ocorrer ou não. É válido reforçar, contudo, que não foi este o intuito deste trabalho.

Nas primeiras seções deste artigo, discuti concepções de leitura no âmbito do(s) conceito(s) de Letramento(s) que extrapolam a questão da alfabetização. Apresentei também a contraposição entre uma perspectiva ontológica do texto literário, mais tradicional nos contextos de ensino, a uma perspectiva funcional, que insere a literariedade de um texto como parte constituinte e constituída em eventos e práticas de Letramento.

Estas reflexões parecem orientar, ainda como descrito nos documentos oficiais, uma mudança na ordem vigente nas práticas de ensino de língua materna/literatura: a descrição objetiva e reducionista do texto passa a ser ocupada por práticas de leitura que possibilitem a produção de significados múltiplos pelos leitores, além da experiência estética, em eventos pautados a interação e na construção conjunta do conhecimento.

Contudo, tais práticas nem sempre são realizadas em escolas: há um potencial para um híbrido de práticas de letramento (que vão do autônomo ao ideológico), bem como na relação com o texto literário como objeto de análise escolar ou, mais raramente, como objeto de experiência estética, como visto nas três aulas descritas.

Isso sinaliza que uma mudança nas práticas escolares não será realizada de maneira abrupta: a hibridização destas constitui uma realidade ainda recorrente nas escolas, e uma efetiva mudança perpassa desde condições de trabalho (infraestrutura, organização da escola, quadro de professores completos, etc.) a uma política de educação que privilegie o diálogo e a capacitação contínua de seu corpo docente.

Reflexões futuras são recomendadas com o intuito de serem colocadas sob escrutínio as práticas de letramento produzidas pelas escolas brasileiras, naquele tenso caminho entre o trabalho prescrito nos documentos oficiais e o efetivamente realizados nas salas de aula.

## Referências

ABREU, M. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

CADILHE, A.J. **Letramento e Literatura no ensino médio noturno: um estudo de caso etnográfico**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2007.

BARTON, D. Directions for literacy research: analysing language and social practices in a textually mediated Word. In **Language and Education**, v.5, n.2 & 3, 2001.

\_\_\_\_\_ & HAMILTON, M. Literacy, reification and the dynamics of social interaction. In \_\_\_\_\_ & TUSTING, K. (eds.). **Beyond communities of practice: language, power and social context**. Cambridge University Press, 2005.

\_\_\_\_\_ & LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola, 2015.

BLOOME, D. Necessary indetermination and the microethnography study of reading as social process. **Journal of research in reading**, 16(2), 1993.

\_\_\_\_\_. & BAILEY, F.M. Studying language and literacy through events, particularity and intertextuality. In BEACH, J; GREEN, M; SHANAHAN, T. (eds.) **Multiple disciplinary perspectives on literacy research**. Urban, NCRT, 1992.

\_\_\_\_\_. Reading as social event. **Advances in Reading / Language Research**, v.2, 1983.

CARTER, R. Literature and Language Teaching 1986-1996: a review. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 17, n.1, p.01-13, 2007.

\_\_\_\_\_ ; NASH, W. Language and Literariness. **Prose Studies** 6 (2), p.123-41, 1983.

EAGLETON, T. **Teoria da Literatura: uma introdução**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FISH, S. **Is there a text in this classe? The authority of interpretative communities**. Cambridge / Londres: Harvard University Press, 1980.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e a prática de alfabetização na escola. In \_\_\_\_\_ (org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

\_\_\_\_\_; ZILBERMAN, R. **A Leitura Rarefeita: leitura e livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

LEMKE, J.L. Making Texts Talk. **Theory into practice**, 28 (2), 1989.

\_\_\_\_\_. Letramento e oralidade nos contextos de práticas sociais e eventos comunicativos. In SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral / escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MAYBIN, J. & MOSS, G. Talk about texts: reading as a social event. **Journal of research in reading**, 16 (2), 1993.

**Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

**Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

**PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

**PNLEM / 2005: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, SEMTEC, FNEDE, 2004.

ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SILVA, E.T. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, L.M. O conflito de vozes na sala de aula. In CORACINI, M.J. (org.) **O jogo discursivo na sala de aula**. Campinas: Pontes, 2002.