

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.002

## LÍNGUA E LETRAMENTOS ARTÍSTICO-LITERÁRIOS FORA E DENTRO DA ESCOLA

SAHMARONI RODRIGUES DE OLINDA<sup>1</sup>

### RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir o ensino de literatura e língua em contextos não escolares, de modo a ampliar seu entendimento em contextos escolares. Partindo de situações profissionais vivenciadas pelo autor e narradas em sua tese de doutorado (OLINDA, 2016), o artigo discute o conceito de língua, escrita e letramento(s) literário(s), apontando para a existência de práticas de escrita e leitura artístico-literárias para além daquelas reconhecidas pelas instâncias sociais de legitimação, e nesse ínterim, repensar os espaços não escolares, como espaços possíveis para ensino de língua e literaturas a partir daquilo que sujeitos situados produzem em seus cotidianos. Para tanto, utiliza-se de referencial teórico que discute e amplia a noção de letramento como Rojo (2019), Street (2014), a percepção do literário para além do suporte livro como Olinda (2016) ampliando a percepção para uma caudalosa produção circulação de suportes onde se inscrevem literaturas subterrâneas produzidas pela cidade. Conclui-se que não se trata apenas de democratizar a literatura, mas também visibilizar aquela produzida por grupos e sujeitos politicamente silenciados.

**Palavras-chave:** Letramentos artístico-literários; Literaturas subterrâneas; educação não escolar; educação escolar; ensino.

1 Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC)/ Sorbonne – cité 13/Nord. sahmaroni.rodrigues@uece.br

## INTRODUÇÃO

Muito se tem falado sobre o ensino de língua materna como uma condição de acesso à cidadania. Documentos norteadores da educação desde os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (PCN) (BRASIL, 1998), como também, e apesar de todas as críticas possíveis, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) apontam a necessidade de um ensino de língua portuguesa como condição de participação para a cidadania, sendo o Ensino Médio o momento de aprofundamento de habilidades linguísticas visando o exercício cidadão dos/as estudantes.

Entretanto, apesar do reconhecimento da educação como uma instância que transborda os espaços escolares (FERREIRA, SIRINO, MOTA, 2020), o ensino de língua portuguesa – enquanto reflexão sistemática sobre os usos situados que fazemos da língua como falantes nativos –, parece ser exigência apenas de práticas escolares, ou mais grave, de práticas confinadas às salas de aula, sem dialogar com a realidade e as práticas extraescolares.

No entanto, diversas pesquisas apontam para práticas de leitura e escrita em espaços não-escolares, e ao mesmo tempo, acentuam a importância de envolvimento em situações reais de interação como forma de desenvolvimento de práticas de leitura e escrita. Por exemplo, Ratto (1995) mostra como a inserção de sujeitos em ações sindicais e/ou comunitárias faz com que estes sujeitos reflitam sobre a linguagem utilizada nestas ações, diante de interlocutores concretos. A autora conclui que não se pode atribuir apenas à escolarização o mérito de reflexão sobre a linguagem, uma vez que as atividades sociais dos sujeitos nos envolvem em situações de uso situado da linguagem. Situações de letramentos.

Desta forma, penso ser possível entendermos as diversas ações não-escolares de participação de sujeitos como possibilidades de práticas reflexivas de letramentos múltiplos e situados, uma vez que a “cultura escriturística” permeia nossa vida antes mesmo de emergirmos como sujeitos da/na linguagem (com nossa certidão de nascimento) e depois de darmos o último suspiro (certidão de óbito) e permeando-nos, subjetivando-nos, “prendendo-nos” na escritura (CERTEAU, 2009), a partir de gêneros discursivos que nos identificam, nos delatam (cartões de vacinação, boletins escolares, certificados, currículos, só para citar alguns dispositivos que nos subjetivam (AGAMBEN, 2009), que nos fazem verdadeiros “filhos da pauta”.

Tratando-se, então, das práticas de leitura e escrita literárias, temos a escolarização da literatura (SOARES, 2011) como um modo de fazer com que esta arte seja confinada a uma das dimensões da disciplina Língua Portuguesa e faz com que a tal da leitura por fruição seja ainda um privilégio, ainda que em Fortaleza -CE, a juventude de periferia lê mais livros do que a classe A, segundo pesquisa recente Retratos da Leitura no Brasil (SOUZA, 2020). Apesar desses dados, ainda é senso comum na escola dizer que “brasileiro não gosta de ler”, sem levar em conta esses dados, e sem levar em conta que há não só leitores/as de literatura, como produtores/as de arte literária pela cidade, ainda que não vistos pelas escolas (OLINDA, 2016).

Este texto, fruto de minha tese de doutorado, intitulada Formação-artista e territórios existenciais: biografização, escrita e experiência. Utiliza, como metodologia, a exposição de duas situações vivenciadas por mim, enquanto situações profissionais que me permitiram refletir sobre ensino de língua e literatura em espaços não escolares, e a partir disso, em 2012 propor pesquisa sobre literaturas que eram invisibilizadas pelos espaços de legitimação social (OLINDA, 2016).

Neste artigo, de modo a explicitar minhas pretensões de discussão, farei o seguinte movimento: discutirei a concepção de escritura<sup>1</sup>, para desnaturalizar a atividade linguística e explicitar a posição teórico-política de que o ensino de língua materna é a reflexão de usos situados de linguagens culturalmente adquiridas, fazendo emergir o conceito de letramentos múltiplos (ROJO, 2009) e situados (KLEIMAN, 2006); em seguida, proponho que a reflexão linguística pode e deve ser exercida em espaços não-escolares, utilizando como exemplo um evento de letramento situado ocorrido quando eu trabalhava como educador social em um abrigo público para meninas “em situação de vulnerabilidade social”. Por fim, problematizo e aponto a necessidade de ampliarmos a noção de ensino de língua materna, tanto na forma como a entendemos, como a ampliação dos lugares e tempos em que é possível acontecer eventos de letramentos e educação linguística.

## **A ESCRITURA E A LINGUA(GEM): SOCIABILIDADES BIO/GRÁFICAS**

Pensar em práticas de linguagem é buscar uma teorização que me guie, pois, “uma prática sem uma teoria desemboca necessariamente, mais dia menos dia, no dogmatismo de “valores eternos” ou na apologia de um “intemporal”” (CERTEAU, 2011, p.46). Para evitar essencialismos,

Foucault nos lembra de que a verdade é deste mundo e não deve ser buscada para além dos diversos movimentos históricos que nos fizeram ser quem somos neste agora, e aponta para os diversos mecanismos que regulam e orientam os regimes de verdade em nossa sociedade (1993, p.12).

A par deste entendimento de produção de verdades, resta-nos criar linhas de fuga que nos possibilitem olhar as questões que nos impingem com outros olhos, construir outras percepções. Portanto, minhas escolhas teóricas são assumidas como uma perspectiva e não como “a verdade”. Escolho-as por serem excelentes armas políticas para desnaturalizar deficiências apontadas principalmente em pessoas das classes pauperizadas, acusadas de não conseguirem aprender e/ou não saberem “falar português”, de não saberem ler e/ou escrever (Bagno, 2008).

Para começar a desmitificar estas posturas acusatórias, é importante lembrarmos-nos de que a escrita é uma tecnologia social e não algo natural, nenhum dom divino, mas algo deste mundo. A partir desta tecnologia surgem diversas práticas de escritura, práticas que se modificam ao longo da história e que modificam nossas formas de perceber e de nos relacionarmos com o mundo.

Proponho assim uma distinção entre escrita – a tecnologia social ligada ao ato de escrever e toda a *hexis* corporal que este ato envolve – e a escritura como “a atividade concreta que consiste, sobre um espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado” (CERTEAU, 2009, p. 204). Esta atividade concreta será considerada um dispositivo, isto é:

Qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é num certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – por que não – a própria linguagem, que talvez é o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem se dar conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar (AGAMBEN, 2009, p.40-41).

Somos capturados pelo “tecido escriturístico”: somos registrados ao nascer, recebemos notas em boletins ao longo de nossa vida escolar, somos capturados por cartões de vacinação que “acompanham” nossa saúde, enfim: a escritura está presente em nossa vida. Vivemos em sociedade cujas “letras” nos marcam, somos filhos da pauta.

Vivemos assim em uma Sociedade letrada. Somos atravessados por atividades de linguagem que nos subjetivam. Diversos gêneros discursivos – entendidos aqui como “formas culturais e cognitivas de ação social” (MENDONÇA, 2005, p. 40) – inscrevem-nos neste imenso turbilhão escriturístico, antes mesmo de apreendermos a tecnologia social da escrita.

Dominique Maingueneau utiliza conceito signifiante “bio/gráfico” para falar da relação entre literatura e vida, entre autoria e escritura, com a barra que une e separa como “uma relação instável”, entendendo a bio/grafia como um fluxo “que se percorre nos dois sentidos: da *vida* à *grafia* ou da *grafia* rumo à *vida* (MAINGUENEAU, 2001, p. 46, itálicos do autor).

Creio ser possível ligarmos este conceito – relacionado originalmente pelo autor ao discurso literário – à definição de escritura de Michel de Certeau para entendermos a escritura como um dispositivo que, ligando a vida à “página” e dando-lhe poderes sobre aquela, faz-nos imersos em tramas bio/gráficas.

Ora, vivemos em sociedades letradas, sociedades onde os processos escriturísticos de produção de textos escritos ao mesmo tempo em que nos prende a todo(a)s em suas tramas, nos exclui de certos domínios por não dominarmos os gêneros discursivos que ali circulam ou simplesmente por não sabermos decodificar aquilo que nos inscreve nas páginas que decidem sobre nossas vidas.

Apenas a título de exemplo: Dona Sandra, mãe de Rafaela, uma menina que passou pelo abrigo Terra do Nunca onde trabalhei. Dona Sandra era analfabeta, não tinha onde morar, além de ter diversos problemas de saúde. Numa de suas crises, levámo-la ao hospital, mas (absurdo!) descobrimos que dona Sandra não existia, pois não tinha certidão de nascimento!

Quando faleceu, depois de uma longa briga judicial para que ela fosse aceita em um hospital público de Fortaleza, outra burocracia: quem poderia retirar o corpo, se não havia registros escritos de quem ela era, nem mesmo de seu nascimento?? Dona Sandra, para o desespero de sua filha que à época tinha 18 anos – e também não existia – foi sepultada na “vala comum” ainda congelada: sem caixão, sem flores, sem vela: apenas um nome sem registro, apenas um choro contido de uma filha inexistente, apenas um bloco de gelo a esquentar um corpo sem nome.

Esta narrativa de uma “vida infame” serve para mostrar o quanto somos dependentes de textos que nos identificam, nos qualificam, nos dão existência. Assim como dona Sandra, existimos pelo poder da página que bio/grafiza nossa vida social. Repito: somos filhos da pauta.

Ora que dizer de milhares de pessoas que, inscritos no poder da página que se liga à exterioridade, que nos bio/grafiza, não dominam a tecnologia da escrita? Ou aos vários e várias que, ainda que dominando esta tecnologia, ainda olha para certas “páginas”, certos textos, certas práticas letradas como para algo desconhecido? Como fazer com que estas pessoas, “reféns” desta bio/grafização do mundo social, possam dominar estas práticas e servir-se delas para atuar em nossa sociedade?

Creio que uma boa saída teórico-metodológica vem sendo apontada pelas discussões em torno do conceito de letramento(s). Entendo por letramento(s) as situações sociais em que as atividades de leitura e escrita (atividades escriturísticas) se fazem presentes. Ou seja: diariamente em nossas vidas e, como argumentei acima, desde antes de dominarmos a tecnologia da escrita.

Assim, cabe às instituições que desenvolvem atividades educativas – principalmente a escola, mas como argumentarei a seguir, não só ela – refletirem sobre estas questões de linguagem e perceber que, como propõe a BNCC, formar cidadãos conscientes é (também) refletir sobre a linguagem, uma vez que é a partir desta que nominamos o mundo, que o inventamos, que o praticamos: e o verbo se fez carne.

Portanto, ao entendermos a língua como uma atividade social situada, como um processo de interação social em que há sempre a presença do outro (VOLOCHINOV, 2018), iremos entendê-la como uma atividade política (BAGNO, 2008) que cria a realidade, que a manipula, a constrói, que produz identidades e diferenças, que se solidariza (você existe) ou que nega o outro (você não existe).

Ora, entender a língua como atividade sócio interativa é pensar no ensino de língua como “exercícios de interação social”. Desta forma, concordo com Bagno quando este afirma que:

A prioridade absoluta no ensino de língua, deve ser dada às práticas de letramento, isto é, às práticas que possibilitem ao aprendiz uma plena inserção na *cultura letrada*, de modo que ele seja capaz de ler e de escrever textos dos mais diferentes gêneros que circulam na sociedade” (BAGNO, 2006, p. 13, itálicos do autor).

Se durante certo tempo pensou-se no letramento como algo autônomo (isto é, que necessariamente traria “progresso” e melhoria de vida para o indivíduo letrado que leria qualquer gênero textual, entendendo a escrita como um “produto completo em si mesmo” (KLEIMAN, 1995, p.38)), pensou-se em oposição a isso o letramento como ideológico (não há garantia de progresso ou melhoria de vida do indivíduo, destacando as práticas de letramento como práticas culturais perpassadas por relações de poder das sociedades das quais fazem parte (STREET, 2014).

Entretanto, autoras como Rojo (ROJO e MOURA, 2019) vem propondo a ideia de multiletramentos para reforçar a perspectiva multicultural de nossa sociedade e enfatizar que “diferentes culturas, nas diversas esferas, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados” (ROJO, 2009, p 111). Portanto, práticas múltiplas em esferas múltiplas que se interrelacionam em contextos culturais diversos e diferentes que se interrelacionam. Devemos também lembrar que estas práticas são múltiplas e se configuram diferentemente a partir dos diferentes contextos e situações concretas. É assim que Kleiman vem apontando para a necessidade de entendermos estes letramentos como práticas situadas dos regimes de escritura:

O conceito de letramento situado permite entender as diferenças de atitudes e de comportamentos que, por sua vez, podem ser atribuídas a diferenças nos eventos (de fala ou de letramento) das diferentes instituições (política, publicitária, literária, artística, do cotidiano) em que as atividades são realizadas. Nos eventos de letramento, essas atividades diferem em função de exigências situacionais para usar a língua escrita em geral, e a leitura em particular (KLEIMAN, 2006, p.26).

A par destes referenciais teóricos, resta-nos indagar: seria mesmo a escola a única instituição responsável por criar situações para o exercício situado de aprendizagem das práticas letradas múltiplas?

## **EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL: AS PALAVRAS QUE NOS ESCAPAM DA ESCOLA**

“Ninguém escapa da educação”. Assim Carlos Brandão inicia seu pequeno grande livro que indaga essa (des)conhecida de todos nós: a educação. E continua: “Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para

aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar”. (BRANDÃO, 2001, 07). A par desta conceituação teórica fica fácil entender que encontramos educação muito além da escola.

E a educação linguística, poderia esta ocorrer além da escola? Se existem práticas de letramentos múltiplas, em situações diversas, estas não poderiam ser refletidas em espaços não-escolares? Entendendo a educação dos movimentos sociais como um processo educativo válido, não poderiam estes movimentos serem espaços para reflexão linguística em situações de participação efetiva?

Proponho que sim, que seja possível esta reflexão situada da língua em instituições de educação não-escolar como prática de educação linguística. Proponho exemplificando, a partir de duas experiências vivenciadas por mim em 2008, época em que trabalhava em um abrigo para meninas em “situação de vulnerabilidade social”. Passo a narrar estas experiências, para em seguida refletir sobre a proposição de educação linguística, enquanto letramentos múltiplos e situados, em espaços não-escolares.

Em 2008, eu trabalhava como assistente técnico-pedagógico no abrigo Terra do Nunca, que acolhe adolescentes em “situação de vulnerabilidade social” quando decidimos fazer um campeonato feminino de futebol, num campinho improvisado no terreno do abrigo. Esta atividade era encabeçada por Assis, educador social do abrigo, e eu, que havia sido educador social e trabalhara em parceria com o educador. Assim, decidimos que a participação das meninas se faria em todas as etapas: desde o convite a outros times, que exigia visitas pelos bairros e colégios circunvizinhos, até a programação do evento

Entre as atividades que se faziam necessárias, estava a de convidar as autoridades da Fundação da Criança e Família Cidadã (FUNCI, hoje Secretaria Municipal de Direitos Humanos – SDH): as pessoas dos cargos de gabinete às quais as meninas tinham pouco acesso, e exigia de nós um trato mais especial por relações de hierarquia trabalhista.

Foi então que tive a ideia de propor às meninas – aquelas que se sentissem à vontade – para escreverem cartas discorrendo sobre o evento e convidando aquelas pessoas por elas desconhecidas e que eram “autoridades” institucionais. Elas “toparam”, e começamos o trabalho indo à *lan house* do bairro para pesquisarmos algo sobre futebol e sobre cartas de convite.

Discutimos um pouco sobre as formalidades: usaríamos a linguagem que elas tratam umas às outras? Seria uma linguagem mais “arrumada”? Quais critérios usaríamos? Em meio às discussões, elas chegaram à

conclusão de que não poderia ser de qualquer jeito que escreveriam, pois, como lembrou uma das meninas “temos que passar uma boa imagem para as tias”. Assim, elas se puseram a manuscruver as cartas, partindo dos modelos pesquisados e das leituras sobre futebol que havíamos feito em textos tirados da internet.

Após uma primeira elaboração, lemos em grupo e demos opinião sobre a melhoria dos textos. Em seguida, estes foram reescritos e por fim, sugeri que digitássemos, para que ficasse mais apresentável, como havia sugerido uma delas. Passamos a manhã seguinte inteira digitando cinco cartas, uma vez que elas mesmas fizeram este momento, e não fazia parte do cotidiano dessas meninas o uso de computadores. Digitadas e impressas, as cartas foram assinadas por suas remetentes e entregamos a correspondência para que o setor responsável pela comunicação interna fizesse chegar aos seus referidos destinatários.

No dia do jogo, a grande felicidade dessas meninas era receber estas pessoas que as procuravam para que lhes fosse apresentado o abrigo, e para que a menina que havia escrito a carta fosse sua guia e companhia no evento esportivo.

Nesta mesma instituição, descobri que, em suas passagens pelas ruas, estas meninas participavam de atividades de “brincar de verso”: criações de poemas improvisados cujos esquemas métricos eram rimas simples do tipo AB CD AB CD, nos quais narravam seus dissabores, desejos, sonhos. Produziam literatura, e para isso utilizavam sua oralidade, improvisavam escritas em papelões, cadernos velhos e outros objetos que encontrassem, segundo me relataram. A partir disso, criamos um sarau temático, no qual elas deveriam criar poemas com temáticas que quisessem e ensaiarmos a apresentação para convidados e convidadas no dia da comemoração do aniversário do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Esses ensaios duraram quinze dias, entre estresses e risadas, as meninas foram percebendo que fazer poemas era divertido, e que isso poderia ser ensaiado, melhorado, apontando para usos de oralidade planejadas, em que recursos para linguísticos poderiam ser utilizados de modo monitorado (CARVALHO, FERRAREZI JR, 2018), e em que a relação escrita-oralidade se confundia, uma vez que a leitura em voz alta dava novo corpo à página escrita: bio/grafia. No dia do evento, entre nervosismos e tentativas de desistência por estarem com “vergonha” (a autoestima de quem passa por certas situações sociais faz com que pensem sua expressão como algo sem valor) tivemos a apresentação de poemas, improvisações, *slam*, e outras expressões que lhes eram caras

enquanto grupo. Abaixo, deixo um exemplo do que foi produzido por uma das meninas institucionalizadas (OLINDA, 2011, p. 135):

Hoje eu venho aqui pra falar de um recomeço  
Cantarei a minha história e lhe darei o meu apreço  
Aos 03 anos de idade minha mãe saiu de casa  
Deixou pra traz seu esposo e sete filhos  
Ficando o medo, a revolta e a desgraça  
Era pequena mas eu lembro do meu pai chorando  
Sangue, se sujeitando a humilhação  
Catando lixo pra ganhar pão, alguns trocados  
Tentando sustentar a mim e a meus irmãos  
Naquele momento me senti um lixo pensando no  
Que poderia acontecer comigo  
Já que quando tinha mãe já não era bem cuidada  
E o que poderia acontecer agora? Acabei crescendo uma menina revoltada  
Fugi de casa muitas vezes por causa das surras que tomava.  
Então ao sentir-me abandonada coloquei minha mão no coração  
Meu Senhor vou fazer minha oração  
Senhor sei que em ti posso confiar porque sei  
Que não vai me abandonar  
Não da pra ser criança comendo lixo, enrolado  
num cobertor sujo e fedido  
hoje é dia das crianças, e daí? Quem vê sangue  
não tem motivos pra sorrir  
não existe presente, nem alegria, só moleques  
morrendo na mesa de cirurgia e nem dia das crianças  
na periferia

(RAP DE UMA ADOLESCENTE, menina artista)

Este material, fruto de minha dissertação de mestrado, foi-me dada manuscrita, e foi recitada pela menina, que tinha 14 anos, e o escreveu para falar de sua história, pois “minha história é de rima”, como ela falou quando discutíamos sobre os “versos” que elas produziam nas ruas, longe da escola, das academias, das instituições que deveriam acolhê-la.

São a estas literaturas produzidas e consumidas para além do cânone escolar que venho chamando de Literaturas subterrâneas (OLINDA, 2016),

uma caudalosa produção de circuitos artístico-literários, de suportes e de agenciamentos que fazem circular trabalhos artístico-literários para além de qualquer reconhecimento escolar/acadêmico/social, que existem, resistem, reexistem e comunicam dores, sonhos, (des)sabores que cada um/a enfrenta nesta sociedade desigual, injusta, parasitária.

Além disso, defendo a ideia de literatura subterrânea como um capital cultural enquanto moeda local. Esta ideia nasceu do documentário *Demain*, que aponta formas de vida alternativas a este modelo econômico do “muito lucro a custo de não importa o quê”. Entre as práticas que visam outro modo de vida possível, o filme aponta para a ideia de desenvolvimento, em algumas comunidades urbanas, de uma moeda local que fortalece a economia local, em detrimento de grandes empresas multinacionais.

Assim, contrariando certa socio-lógica, parto da ideia de que determinadas práticas artístico-culturais “não legitimadas” (por vezes invisibilizadas), são capital cultural local, isto é, ao invés de se trabalhar unicamente com o que está dado pelo mercado imposto, alguns agentes (uma pululação, para usar um termo caro à Certeau) produzem sua própria moeda, sem negar “a ordem”, mas sem torna-la totalmente possível, afinal, “le discours ne peut contrôler le discours et la nouveauté surgit constamment entre les interstices des appareils voués à la réduire” [O discurso não pode controlar o discurso e a novidade surge constantemente entre os interstícios dos aparelhos destinados à reduzi-la] nos lembra Jorge Larrosa (1998, p.99).

Se é importante pensarmos nos letramentos literários como algo a ser democratizado (SOARES, 2011; MACEDO, 2020), torna-se fundamental ampliarmos nossa percepção para enxergarmos a farta produção artístico-literária que circula subterraneamente pela cidade em folhas avulsas, livros manufaturados, corpos *slamizados*, zines, dentre outros suportes que não o livro impresso, bem como circuitos e artistas que cantam seus cotidianos, inclusive na escola, e muitas vezes não são visibilizados.

Dessa forma, deve-se observar esta ordem dos discursos como uma ordem dos livros (do impresso), daquilo que deve ou não deve ser publicado, “assentado” e materializado em artefatos sociais, produzem efeitos, uma vez “que o sentido de qualquer texto, seja ele conforme aos cânones ou sem qualidades, depende das formas que o oferecem à leitura, dos dispositivos próprios da materialidade do escrito” (CHARTIER, 2010, p. 8).

Assim, pode-se compreender a autoindicação de “leitor de xerox”, dito por um estudante do curso de Pedagogia de universidade pública, como a afirmação de alguém que não tem acesso efetivo a este artefato

social, o livro. Portanto, este objeto – o livro impresso – é um fator de distinção na ordem dos livros, e produz “dobras”(LAHIRE, 2013) – nerd, inteligente, louco, leitor(a), etc.

É por esta razão, que autores(as) como Zilberman vêm denunciando que o lugar da literatura na escola, geralmente, – e apesar dos esforços de diversos agentes sociais, incluídos aí professores e professoras – tem sido o lugar de um simulacro, de uma falsidade, pois, se a literatura – instituída como tal – materializa-se, é consumida e circula socialmente nestes objetos impressos, e estes ainda são elementos raros e pensados como “luxo”, “coisa para poucos”, chega-se à conclusão que o lugar da literatura na escola é um arremedo, uma “cópia”, pois lê-se “textos” – trechos, poemas (ZILBERMAN, 2007, p. 258), e quase nunca, às diferentes edições dos clássicos – para entender, inclusive as posições que os autores têm no campo editorial, a partir das editoras que os legitimam, e também para perceber a mudança das produções de capa, tipos de papel, formato da letra utilizada, que representam os momentos históricos em que foram produzidos ( CHARTIER, 2009; COSSON, 2012).

O livro, enquanto ídolo e assentamento, não chega, portanto, a todas as camadas sociais, e serve como elemento distintivo entre grupos (BOURDIEU, 2011), e por outro lado, um forte instituidor do que seja o literário, pois que, para ser legitimado pelo campo literário, deve-se ser publicado, editado – e a edição/editora já aponta para que posição o autor(a) ocupa no campo, se conservador, vanguardista, etc. (BOURDIEU, 2008) – tornando outros suportes ilegítimos, ou menos valorizados socialmente.

Grande parte da obra de Roger Chartier, que busca ser um trabalho sobre a leitura como prática cultural, visa entender exatamente como os leitores e leitoras se apropriam/apropriavam do material de leitura. O autor fala, então, em revoluções da leitura, tentando compreender os diferentes e diversos “modos de fixar e transmitir os discursos” (ABREU, 2003, p. 07). Isto é, o autor busca fugir do que ele chama “abstração do texto” (CHARTIER, 2003a, 2003b, 2009, entre outros).

Fugindo à clássica distinção entre “corpo” e “alma” que para o autor funda a distinção entre “conteúdo” e “forma” como se existisse “alma sem corpo” ou, como é o caso aqui “literatura sem suporte”, o autor faz uma distinção entre “*mise en texte*” e “*mise en livre*”. Pela primeira, o autor nos lembra que um agente (escritor, aquele que escreve) utiliza-se de “comandos” linguísticos e estéticos inscrevendo-os num suporte manuscrito, isto é, escrito à mão - (mas antes poderia ser em placas, pergaminho, etc) -, numa folha, num caderno, ou digitá-lo na tela de um computador, de

modo que lembremos que escrevemos “textos” e que o suporte original destes podem ser vários.

Em seguida, no caso de alguns escritores, há a “*mise en livre*”, isto é, os dispositivos tipográficos e materiais (tipo e qualidade do papel), arte de capa, etc, sendo que este processo é coletivo, pois interferem nele “todos os envolvidos no mundo da escrita: autores, editores, livreiros, impressores, críticos, leitores, espectadores” (ABREU, 2003, p.12). Como afirma o autor, não escrevemos livros, escrevemos textos (CHARTIER, 2003b), sendo o processo de produção de um livro um processo coletivo, em que interferem não somente o “artista”, mas também outros agentes que vão desde o editor ao revisor e o design gráfico, e estes agentes nem sempre detém o mesmo poder diante das escolhas que darão no livro (*op. cit.*).

As literaturas subterrâneas não esperam tal legitimação: são urgentes e insurgentes, estão nas ruas, nos corpos de meninas em situação de rua, em acolhimento institucional, em batalhas de *slam*, em espaços não escolares e escolares, circulando sendo lidas, ditas, e produzindo identidades e circuitos (OLINDA, 2016).

## **DA LÍNGUA MATERNA À LÍNGUA FRATERNA: PARTICIPAÇÃO SOCIAL COMO EVENTO DE LETRAMENTO(S) SITUADO(S)**

O objetivo deste texto era discutir o ensino de literatura e língua em contextos não escolares, de modo a ampliar seu entendimento em contextos escolares. Partindo de situações profissionais vivenciadas pelo autor e narradas em sua tese de doutorado (OLINDA, 2016), o artigo discutiu o conceito de língua, escrita e letramento(s) literário(s), apontando para a existência de práticas de escrita e leitura artístico-literárias para além daquelas reconhecidas pelas instâncias sociais de legitimação, e nesse ínterim, repensar os espaços não escolares, como espaços possíveis para ensino de língua e literaturas a partir daquilo que sujeitos situados produzem em seus cotidianos.

Creio que a partir da narração destas experiências não-escolares de reflexão de uso da língua fica clara minha argumentação anterior: os momentos de participação social de adolescentes em instituições não-escolares, oferecem excelentes oportunidades para o exercício de práticas situadas de letramento.

Nestas instituições são diversas as oportunidades em que meninas e meninos atendidas/os podem interagir através da escrita e adentrar em

práticas de escrita: cartas, convites, materiais de divulgação, uma infinidade de gêneros discursivos que são consumidos e podem ser produzidos com a participação destes sujeitos, além de percebermos que atividades artísticas fazem partes de sua vivência e, a partir delas, ampliarmos repertórios artístico-literários. Partindo deste princípio de participação cotidiana nas ações, a reflexão linguística surge necessariamente, e, como poetou Caetano Veloso na canção Língua, ao invés de pátria ou matéria, podemos estabelecer relações fraternas e fazer do exercício de língua uma educação em língua fraterna, para além dos espaços escolares.

Práticas de escrita e leitura existentes pois se tratam de atividades sociais com as quais construímos o mundo, e dessa forma, se participamos dessa construção, participamos também de práticas de escrita e leitura, inclusive literárias, situadas nos espaçostempos em que nos encontramos agindo, reagindo, coagidos/as nas teias de relações nas quais nos achamos inseridos. Cabe, portanto, a nós educadores e educadoras compromissados/as com a qualidade da educação escolar ou não escolar, qualidade no sentido de socialmente referenciadas com intencionalidade de emancipação e humanização, visibilizarmos a produção linguística e cultural destes grupos e agentes invisibilizados de modo a ampliarmos seu repertório e o nosso, fazendo do encontro um lugar de reconhecimento mútuo.

Para concluir, cabe perguntar: estão os profissionais formados em nossas licenciaturas preparados para atuar em espaços educativos não escolares atentando para o fato de que a educação está em todos os momentos e lugares sociais?? E se tratando de educação linguística: estamos formando pessoas que não sobrecarreguem apenas a escola como se esta fosse a única responsável por letrar e refletir sobre processos de letramento(s)? Estamos formando profissionais que percebam as produções de grupos, seus suportes e círculos de produção e divulgação artístico-literárias?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. História dos textos, história dos livros e história das práticas culturais – ou, uma outra revolução da leitura. In. CHARTIER, Roger. **Formas e sentido. cultura escrita: entre distinção e apropriação**. São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura no Brasil, 2003. p. 7-16.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**; o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença**: contribuições para uma economia dos bens simbólicos. Porto Alegre: Zouk, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JR, Celso. **Oralidade na educação básica**: o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola editorial, 2018.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CERTEAU, Michel. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

CHARTIER, Roger. Du livre au lire. In : CHARTIER, Roger 5dir). Pratiques de la lecture. Paris: Petite Biblioteque Payot, 2003a. p. 81-118.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido. cultura escrita**: entre distinção e apropriação. São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura no Brasil, 2003b.

CHARTIER, Roger. O livro e seus poderes (séculos XV a XVIII). In: COUTINHO, Eduardo Granja et al (org). **Letra impressa**: comunicação, cultura e sociedade. Porto Alegre; Sulina, 2009, p. 15- 52.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Márcio Bernardino; MOTA, Patrícia Flávia (Orgs). **A discussão dos conceitos de educação formal, não formal e informal e suas organizações nas estruturas sociais brasileiras.** Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995

KLEIMAN, Ângela. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências do ensino médio. In. BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 23-36.

LAHIRE, Bernard. **Dans les plis singuliers du social:** Individu, institutions, socialisations, Paris: La découverte, 2013.

LARROSA, Jorge. **Apprendre et être:** langage, littérature et expérience de formation. Paris: ESF éditeur, 1998.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org). **A função da literatura na escola:** resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola, 2021.

MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária:** enunciação, escritor, sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MENDONÇA, Márcia. Gêneros: por onde anda o letramento? In.FERRAZ, Carmi; MENDONÇA, Márcia (orgs). **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 37-56.

OLINDA, Sahmaroni Rodrigues de. **Aobrigo:** ou de como abrigar e obrigar brincam de amarelinha nas relações entre educadore(a)s sociais e meninas em um abrigo de Fortaleza / Dissertação – Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2011.

OLINDA, Sahmaroni Rodrigues de. **Formação-artista e territórios existenciais:** biografização, escrita e experiência. 2016. 194f. – Tese (Doutorado)

– Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

RATTO, Ivani. Ação Política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In. KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p. 267-290.

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org). **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Roberta. Jovens e adultos da periferia lideram o perfil do leitor fortalezense, aponta estudo. **Diário do Nordeste**. Fortaleza, CE. 28 de Setembro de 2020 Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/verso/jovens-e-adultos-da-periferia-lideram-o-perfil-do-leitor-fortalezense-appointa-estudo-1.2993867> (Acesso em 20. 06.2022)

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida; GRAÇA, Aracy Martins; PAULINO, Zélia Versani (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007. p. 245-266.