

LETRAMENTO LITERÁRIO EM PROJETOS APROVADOS NO PRÊMIO MESTRES DA EDUCAÇÃO: refletindo as ações pedagógicas dos projetos para a formação do leitor literário na Paraíba

Ma. Maria da Conceição Macedo de Freitas (SEEPB)¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as ações docentes realizadas nos projetos pedagógicos aprovados em 2015, no Prêmio Mestres da Educação, que almejavam a formação do leitor literário e se estas ações contemplaram o letramento literário. Para tanto, apresenta-se suporte teórico sobre este letramento e ensino de literatura, à luz dos estudos de Cosson (2014), Mello (2012), Paulino (2004), Rezende (2013). Posto isto, realizou-se a leitura dos projetos a fim de perceber os diferentes modos de pôr em prática o letramento literário. Destacaram-se, como resultado desta pesquisa, atividades de experiência literária e leitura fruição, mas também ações pedagógicas que retomaram o ensino tradicional de literatura.

Palavras-chave: Letramento literário, Ensino de literatura, Prêmio Mestres da Educação.

INTRODUÇÃO

A última pesquisa nacional², que buscou mapear a leitura no Brasil, destacou um avanço numérico de leitores no país. Segundo a pesquisa, o brasileiro está lendo mais livros e, durante sua vida, mantém a média de quatro livros lidos por ano, estando matriculado ou não na Educação Básica e/ou Ensino Superior. No estado da Paraíba, o número de leitores, com aprendizado adequado³ em Língua Portuguesa, evoluiu significativamente nos anos de 2011 (12%), 2013 (13%) e 2015 (19%), segundo o QEdu, plataforma de dados educacionais do Estado e organização responsável pelas avaliações externas Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação) e Prova Brasil.

Estas discussões sobre o processo de formação do leitor transitam no meio acadêmico e educacional durante anos. Certamente, trata-se de um processo necessário para a construção de um país mais independente e autônomo. Por isso, refletir sobre políticas públicas educacionais, mais efetivamente de promoção à leitura, é essencial para a educação de

¹ Mestra em Formação de Professores, pela Universidade Estadual da Paraíba. Professora efetiva da rede estadual de ensino da Paraíba. E-mail: profceicinhafreitas@gmail.com

² 4ª Edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, em 2016.

³ Na Prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (Escala SAEB). Discussões promovidas pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação, composto por diversos especialistas em educação, indicaram qual a pontuação a partir da qual pode-se considerar que o aluno demonstrou o domínio da competência avaliada. Decidiu-se que, de acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os alunos são distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. No QEdu, consideramos que alunos com aprendizado adequado são aqueles que estão nos níveis proficiente e avançado.

Disponível em: <http://academia.qedu.org.br/prova-brasil/aprendizado-adequado/>. Acesso em: 27/06/2018

qualidade idealizada por todos os agentes que se interessam pela formação de cidadãos-leitores.

Ao tomarmos a política pública como “uma articulação coerente de medidas para transformar uma situação” (ROSA, ODDONE, 2006, p. 185), ratificamos que se trata de ações construídas com o interesse particular de amenizar um problema que atinge as esferas política, social, econômica, cultural e educacional da sociedade. De modo particular, entendemos o baixo número de leitores e de leitores literários como um problema socioeducacional.

Assim, tomamos O Prêmio Mestres da Educação como uma política pública materializada através de um processo seletivo da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba que seleciona as boas práticas educacionais no intuito de laurear os professores pelo seu desempenho na realização de projetos que elevem o nível de aprendizagem de seus estudantes. Os objetivos do prêmio estão escritos na lei que o rege e nos editais que todos os anos são lançados para a inscrição dos professores para o programa.

Esse prêmio, segundo a Lei Nº 9.879, de 13 de setembro de 2012,

Consiste na fomentação, seleção, valorização e premiação das práticas pedagógicas exitosas, resultantes de ações integradas e executadas por profissionais de educação, em exercícios nas escolas públicas estaduais de educação básica, e que, comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e aprendizagem (Parágrafo Único, Art. 1º).

É importante observar o destaque do profissional que, com medidas concretas de aprendizagem, tais como metodologias dinâmicas e atrativas, contempla a aprendizagem do estudante, favorecendo o seu desenvolvimento na escola. Do ponto de vista da disciplina língua portuguesa, observamos que o prêmio valoriza as ações que desenvolvam as competências e as habilidades dos adolescentes no que concerne à apropriação das linguagens em seu uso social. Nesse contexto, as práticas que valorizam e proporcionam o letramento literário também são contempladas nesta política pública estadual.

Este artigo, portanto, pretende apresentar à comunidade acadêmica uma análise das ações docentes realizadas nos projetos pedagógicos, que almejam a formação do leitor literário, inscritos e aprovados em 2015, no Prêmio Mestres da Educação. Constituindo o corpus da pesquisa documental, averiguamos seis projetos premiados neste programa, em 2015, que propuseram intervenções associadas ao letramento literário e a formação do leitor e que atenderam, no título, aos termos “letramento literário”, “formação de leitores literários” e “literatura”.

Para a análise do corpus, realizamos a leitura da metodologia e do relatório de execução dos projetos selecionados. Pretendemos observar se as ações propostas para a formação do leitor por meio do trabalho com o texto literário associavam-se aos conceitos de letramento literário (COSSON, 2014; SILVA, SILVEIRA, 2013), à leitura literária e à adequada escolarização da literatura (HIDALGO, MELLO, 2014; CEREJA, 2005), bem como aos Parâmetros Curriculares Nacionais e às Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no que tangem ao ensino de literatura (BRASIL, 2002, 2006).

Deparamo-nos com resultados que apontaram práticas docentes exitosas e promissoras pertinentes ao letramento literário e que favoreceram experiências boas de leitura literária. Opondo-se a estas, no entanto, foi possível analisarmos, contextualizarmos e discutirmos os problemas evidenciados em ações pedagógicas que reforçaram o ensino tradicional de literatura, descentralizando a leitura efetiva do texto na sala de aula e desfavorecendo a formação do leitor.

METODOLOGIA

A partir da observação dos projetos, procuramos compreender como os professores põem em prática o letramento literário por meio de ações pedagógicas de leitura de textos literários na escola.

Destacamos, aqui, que não existe um modelo fixo de projeto para a submissão no Prêmio Mestres da Educação, isto é, os projetos analisados são flexíveis quanto à estrutura e extensão, mas devem apresentar as partes fundamentais para a construção de uma proposta didática. Quanto à linguagem, percebemos a predominância do padrão culto da língua materna, embora existissem alguns problemas no uso desta variação da linguagem em projetos específicos, como o PROJETO 2, mas que não comprometeram a leitura.

Para uma análise mais acurada, refletimos sobre as ações realizadas nos projetos, descritas na metodologia de cada trabalho e o relato de experiência após a aplicação dos projetos, descrito no relatório de execução, encontrado no dossiê. Esta leitura proporcionou à pesquisa a realidade mais fidedigna possível quanto à concretização do projeto estudado em cada situação escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os diferentes modos de pôr em prática o letramento literário e a formação do leitor: a leitura analítica das ações pedagógicas dos projetos e dos relatórios de execução

Estudar práticas pedagógicas na formação docente é uma atividade constante e necessária, e boa parte dos professores o faz. O desafio se configura em exercer, na realidade da sala de aula, a práxis desejada, dada a dificuldade que é conciliar teoria e prática.

Iniciamos apontando, mais uma vez, a falta de estrutura fixa para os projetos, o que permitiu que os professores apresentassem, de diversas maneiras, a metodologia do trabalho. Deparamo-nos com sequências didáticas bem elaboradas e objetivas, em que foi possível entendermos os objetivos de cada atividade e associá-los às teorias de letramento literário e formação de leitor encontradas no aporte teórico do trabalho. Todavia, também verificamos, nos tópicos referentes às metodologias dos trabalhos, atividades sequenciais pouco coerentes entre elas e, muito menos, com a fundamentação teórica apresentada e estudada. Em alguns casos, as ações pedagógicas foram pouco exploradas, impedindo nossa leitura crítica sobre elas, o que justifica nosso olhar analítico para o relatório de execução das atividades. Sobre este, dizemos que se tratava de um documento claro com todas as atividades que aconteceram ao longo do projeto.

A leitura do relatório de execução foi muito importante para compreendermos eventuais alterações metodológicas nos projetos. Por isso, foi pertinente a leitura destes itens, com uma análise seguinte. Os resultados estão dispostos a seguir.

O PROJETO 1 indicou dois espaços para apresentação de sua metodologia: as estratégias metodológicas, de forma ampla, e o mapeamento descritivo das ações, de maneira específica. Encontramos a preocupação da professora responsável pelo projeto em introduzir atividades de motivação por meio de vídeo e introdução às atividades de leitura, mas observamos, também, o estudo conceitual dos gêneros literários conto e crônica, a partir de aulas expositivas, com explicações da professora sobre as relações intertextuais e interdiscursivas dos gêneros, antes da leitura efetiva dos textos literários. As atividades sugeridas, *a priori*, remeteram à teoria literária, como análise comparativa de personagens a partir da leitura dos contos (*A moça tecelã*, Marina Colasanti, *Cinderela*, *A Bela Adormecida*) e crônicas (*Amor e outros males*, Rubem Braga), realizada em sala de aula. A criação de espaços para divulgação de obras de literatura, como o correio literário, o mural do leitor ou grupos de leitores nas redes sociais, aconteceu durante todo projeto e, segundo a professora,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

foi de suma importância para a continuidade do trabalho iniciado em sala. Para finalizá-lo, a docente apostou em produção textual dos estudantes, que se tratou de uma análise escrita dos contos lidos e estudados em sala de aula; pesquisa de textos literários para leitura na escola e culminância das atividades com a socialização das experiências vividas ao longo do projeto. A atividade leitura-fruição, apresentada no plano de ações do projeto, foi uma leitura livre e individual de cada aluno seguida de uma atividade de intertextualidade e interdiscursividade, encontradas no texto, para posterior discussão.

As ações pedagógicas do PROJETO 1, rapidamente sintetizadas, nos chamaram a atenção em alguns pontos. Construir atividades motivadoras e introdutórias à leitura foi importante porque estas ações familiarizam o leitor e a obra, a partir de elementos extratextuais e de atividades lúdicas, permitindo, portanto, a interação de modo criativo com as palavras (COSSON, 2014a); mas, ao passo que a professora efetivou a leitura literária e, em seguida, propôs uma atividade de análise crítica antes da partilha e da valorização da experiência pessoal do leitor com o texto, esta deixou seu papel de fruição e deleite e correspondeu às noções crítica-teóricas do conhecimento literário, tão presente nas aulas de Literatura.

Refletindo acerca do estudo dos gêneros conto e crônica a partir de aula expositiva e a leitura-fruição seguida de atividade analítica, pensamos que a primeira ação nos lembrou do ensino tradicional de literatura, em que o professor ensina, expõe ou transmite o conhecimento, antes da efetiva prática de leitura. Quanto à atividade de análise e crítica, esta foi muito importante para desenvolver os conhecimentos literários do estudante, a fim de estudar a estrutura estética de cada obra literária, mas o professor precisa desenvolver, em sala de aula, a leitura de fruição e a atividade de análise sem que haja anulação de uma ou outra para a formação do leitor.

A construção de um grupo de leitores privilegiou a leitura coletiva, já que assim os estudantes compartilharam “objetos, tradições culturais, regras e modos de ler” (COSSON, 2014b, 138-9), até porque, mesmo que a leitura física do livro seja um processo individual, sua leitura final sempre será um procedimento social (COSSON, 2014b). Quanto à produção de texto, este exercício foi justificado, tendo em vista os diversos conhecimentos linguísticos e literários construídos por meio da escrita. Por fim, planejar um momento para a leitura fruição, ou seja, para a leitura que favorecesse a experiência literária, o “aproveitamento satisfatório e prazeroso da obra lida” (BRASIL, 2006, p. 58), foi imprescindível, a fim de alcançar um dos objetivos do projeto concernentes à leitura: “Conceber a leitura enquanto

fonte de conhecimento e de cultura essencial para a sua [do aluno] formação humana” (PROJETO 1, 2015, s/p).

O PROJETO 2, na busca pela formação do leitor, apresentou, na metodologia do projeto, como primeira atividade um chá poético, com recitação de poemas por estudantes e funcionários da escola, além da criação de um diário de bordo para aula de campo em museu, mas estas atividades não foram descritas nem discutidas no relatório de execução, o que nos sugere que não foram efetivadas. A leitura dos romances *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e *Fogo Morto*, de José Lins do Rego foi a terceira atividade, seguida de debate comparativo sobre os elementos da narrativa das obras lidas. O projeto foi desenvolvido na disciplina Língua Portuguesa, com o principal objetivo, segundo a professora, de:

Aperfeiçoar o nível de leitura, escrita, compreensão e posicionamento crítico do educando elevando assim, o seu desempenho acadêmico; [...] Elencar obras da literatura clássica brasileira para leitura e análise de acordo com a ementa de cada disciplina e série do Ensino Médio (PROJETO 2, 2015, p. 10)

Contrariando o objetivo acima, a professora aplicou apenas esta oficina de leitura com traços literários, porque as atividades posteriores se debruçaram na seca que viveu o país, na fome e miséria do Nordeste, na passagem da Coluna Prestes na cidade do projeto e no estudo da árvore genealógica de uma família de coronéis da cidade, por meio da visita a um museu, com a participação do professor de História da escola. Notamos um apego significativo ao tempo ou aos acontecimentos históricos concernentes ao contexto das obras, o que retornou ao ensino tradicional da literatura, no que se referiu à concepção evolutiva da historiografia, conforme os procedimentos seguintes planejados pela professora:

Pesquisa na internet sobre a passagem da coluna prestes no Nordeste [...]; ampliar os conhecimentos sobre o movimento Coluna Preste através de uma entrevista com o historiador Ciro Leandro Costa Fonseca, mestre e doutor em educação pela UERN (Universidade Estadual do Rio Grande do Norte) (PROJETO 2, 2015, p.12)

É marcante a escassez de atividades literárias neste projeto, principalmente quando o texto literário se tornou uma oportunidade para abordagem de temas transversais. Sabemos que a contextualização temática é importante e pode ser um evento de letramento, mas “[...] é preciso não fugir da obra em favor do tema, isto é, muitas vezes o estudo daquele tema é tão interessante que a obra fica para trás e o que deveria ser um estudo literário passa a ser um estudo deste ou daquele assunto” (COSSON, 2014a, p. 90).

A professora planejou, ainda, uma visita à biblioteca da cidade, mas não especificou a finalidade desta atividade, nem da exibição dos filmes produzidos a partir das obras estudadas. Quanto à visita dos alunos à biblioteca, esta, como um “espaço de promoção da cultura” (HIDALGO, MELLO, 2014, p. 169), é um dos ambientes mais acessíveis e pertinentes para o contato do leitor com a literatura, ao lado das leituras digitais encontradas nos novos meios de tecnologias de informação, mas é importante destacarmos que os estudantes deveriam ser orientados da importância da biblioteca para sua formação enquanto leitor, isto é, esta atividade deveria ser planejada e organizada de modo a contemplar a interação leitor e obra literária.

No que se refere aos materiais didáticos de apoio, como filmes, programas de televisão, canções ou textos não-literários, Cosson (2014a) nos lembra que são “materiais didáticos alternativos” e que o professor não deve usá-los como forma de substituição ou interpretação do texto literário original, ou seja, a melhor maneira ainda de formar leitores é lendo, interpretando e explorando o texto. Segundo o cronograma de ações do projeto, a leitura das obras literárias aconteceu no mês de agosto e as oficinas intituladas “Manhãs e tardes de cinema” aconteceram entre agosto e setembro, o que nos possibilita afirmar que os filmes foram planejados como apoio, possibilitando a leitura das obras literárias como uma das primeiras atividades do projeto literário.

O encerramento do projeto aconteceu num evento onde os estudantes organizaram, na escola, um espaço que pudesse retratar o cenário e os personagens principais do livro *O Quinze*, de Rachel de Queiroz. Acreditamos que a culminância do projeto poderia ter sido melhor articulada em sala de aula para que os estudantes, além de organizarem o espaço físico retratando a seca, pudessem refletir o espaço como um elemento da narrativa, assim como os personagens, tempo, enredo, narrador, através de atividades que contemplassem a leitura analítica destes elementos, não enquanto categorias a classificar, mas como aspectos estruturantes da obra a partir dos quais a compreensão da experiência humana representada poderia ser melhor construída.

Outras atividades e oficinas foram citadas no projeto como ações planejadas para a promoção da leitura literária, a saber: roda de leitura, “Tardes de conto”, teatro de fantoche e leitura dramatizada, mas não há detalhes de como aconteceram, impedindo-nos de conhecer melhor estas propostas.

Com o objetivo de formar leitores e escritores competentes, o PROJETO 3 apresentou as ações para a leitura da obra *A velha Totonha*, de José Lins do Rego, a partir de 8 aulas

direcionadas ao estudo da escola literária Modernismo, justificado pela professora, na citação a seguir.

Determinamos que primeiramente iríamos estudar a escola literária Modernista por duas razões: primeiro, este já seria o nosso conteúdo do livro didático; segundo, é nesta escola que está inserido o autor pilarense José Lins do Rego. Assim, este estudo foi realizado no decorrer de oito aulas (45 minutos). Foram estudadas a poesia e a prosa e seus principais autores. Como também cada fase do modernismo. (RELATÓRIO 3, 2015, p. s/p)

A leitura do texto literário, quando se objetiva a formação do leitor, deve ser sistematizada e planejada para que todas as ações se completem entre si, buscando o letramento literário. Acreditamos que um projeto de leitura de um romance, que buscou a formação do leitor, não deveria ser iniciado com o estudo da estética literária, até porque a contextualização estilística deve acontecer durante e/ou após a leitura do romance, já que “são as obras que informam os períodos e não o inverso” (COSSON, 2014a, p.87), isto é, a obra literária não deveria servir de prova ou instrumento para identificação de traços ou características dos movimentos literários.

A leitura do livro *A Velha Totonha*, de José Lins do Rego, foi realizada em sala de aula, por histórias, e discutidas coletivamente. Na leitura do relato de experiência, não encontramos, após a leitura da obra literária, atividades de fruição ou de análise crítica, o que pode ter impossibilitado a leitura literária, uma vez que “[...] a literatura é um *locus* de conhecimento e, para que funcione como tal, *convém ser explorada*” (COSSON, 2014a, p. 26-7, grifo nosso) e é responsabilidade da escola e do professor proporcionar estes momentos de exploração do texto literário, garantindo, também, a experiência pessoal do leitor com o texto.

As oficinas de leitura foram as leituras de poemas e resumos de obras literárias de autores modernistas, realizadas pelos alunos em casa e discutidas na sala de aula. Os seminários realizados na escola corresponderam à apresentação biográfica de autores modernistas. Percebemos que as atividades não possuíam características de incentivo à leitura literária e não houve espaços para que o leitor em formação criasse experiências de leitura e visse o texto em sua unidade, já que se preocuparam com resumos de obras e biografias de autores, como a professora explica

A leitura não se deteve, apenas, ao livro *A Velha Totonha*, foram realizadas outras leituras, como: poemas, *pequenos resumos de outras obras de autores modernistas*, como: Vinicius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles. Houve um momento de recitar poesias em sala de aula. (RELATÓRIO 3, 2015, p. s/p, grifo nosso)

A professora apostou, ainda, na visita de seus estudantes ao museu José Lins do Rego e ao Engenho Corredor. Quanto a esta atividade, é pertinente destacarmos, da forma como foi descrita e relatada, como uma das mais importantes e adequadas neste projeto para o letramento literário, já que os estudantes tiveram a possibilidade de conhecer a infância de Lins do Rego e entender alguns traços de sua escrita literária. Também foi significativa a contação de histórias pelos estudantes em outras escolas, porque esta ação oportunizou aos alunos leitores a partilha de leituras e experiências com outras crianças, tornando-se, dessa forma, uma atividade de leitura proveitosa e importante na formação e valorização do leitor.

O PROJETO 4 desenvolveu, no tópico procedimentos metodológicos, uma descrição da metodologia científica do projeto, ou seja, pouco apresentou e explorou as ações que pretendia realizar para desenvolver o letramento literário, mas sim de que tipo de pesquisa se tratava. Observamos grande preocupação, por parte do professor do projeto, em conhecer o perfil de seus estudantes para selecionar os quatro folhetos de cordel que foram trabalhados. No relatório de execução, além de uma descrição minuciosa sobre a escola campo e os sujeitos da pesquisa, o professor-pesquisador ainda relatou algumas interações dos estudantes a partir da leitura de um dos folhetos de cordel.

Quanto às atividades, o relatório não descreveu detalhadamente, mas pudemos observar, como primeira atividade, os estudos literários acerca da origem do cordel e da trajetória da poesia oral ao texto escrito; também notamos que o estudo das características literárias do cordel aconteceu por meio da leitura do folheto. O professor se utilizou de músicas e animações em vídeo para incentivar os estudantes à participação no projeto, e às leituras dos folhetos seguiram-se atividades de contextualização temática, em que o texto foi estudado para abordagem de temas como escravidão, desigualdade, exclusão, políticas públicas, coronelismo, e tantas outras temáticas. O humor foi valorizado na escolha dos cordéis, o que proporcionou maior interação discente nas aulas do projeto.

Apreciando as atividades relatadas neste projeto, notamos o cuidado pertinente na escolha dos cordéis para atender ao público como um fator importante para o favorecimento do letramento literário. O trabalho com vídeos, os debates como atividades pós-leitura e a “teatralização” na leitura dos folhetos foram atividades que puderam contemplar a dinâmica e a participação efetiva dos estudantes na leitura literária, o que favoreceu aos discentes contemplar os aspectos culturais e artísticos de uma obra, distanciando-se, portanto, de uma exploração apenas temática, que desconsidera a obra como texto específico.

O professor responsável pelo PROJETO 5 apresentou, junto ao dossiê, uma sequência didática, cujas atividades do projeto estavam bem definidas e planejadas. Tratava-se de um

trabalho com cordel em que o texto foi primeiro apresentado para, a partir das características de cada folheto, os estudantes construírem o conceito do gênero. O professor planejou atividades de discussão, por exemplo, de capas e conteúdo dos cordéis, como drogas e bullying, que facilitaram a reflexão, desenvolvimento da argumentação e criticidade dos participantes do projeto, além de terem constituído atividades motivadoras para a leitura efetiva do folheto. O responsável pelo projeto, após a leitura de dois cordéis, apostou na produção de um cordel pela turma e na continuação de atividades com leitura, sempre silenciosa, de cordéis, seguidas de reflexão sobre o tema e as especificidades do gênero. A sequência foi encerrada com a confecção de cartazes e texto dissertativo-argumentativo sobre os temas abordados nos cordéis trabalhados.

Com a leitura do relatório de execução do projeto, encontramos, no relato do professor, uma atividade de leitura de cordel voltada para a abordagem temática, mas também foram realizadas atividades de leitura que fizeram os alunos debater sobre a capa, o texto, o autor e o mundo representado na obra. Além disso, observamos a ampliação deste projeto para outra atividade de intervenção pedagógica interdisciplinar na escola, mas que não interferiu nas atividades já planejadas pelo professor da disciplina. Tratou-se, portanto, de uma expansão do trabalho, tendo em vista o letramento, como exposto pelo próprio professor:

Durante o percurso do projeto [nome do projeto] alguns alunos demonstraram interesse de escrever um cordel sobre os temas que estávamos trabalhando em sala de aula. Tivemos a ideia de produzir um folheto sobre a cultura indígena e sobre a conscientização de economia de água, tema gerador do projeto de intervenção da escola. Através de um concurso de cordel, realizado entre as turmas de 6º e 7º anos da escola, houve a revelação de alunos que possuíam o dom para escrever poesia, obscurecido devido à falta de eventos de letramento como esse, que possibilitassem a circulação de gêneros diversos na escola, como o cordel (RELATÓRIO 5, 2015, s/p).

Diante de uma sequência didática tão esquematizada para o letramento a partir do cordel, nosso desafio foi discorrer sobre alguns pontos que nos chamaram atenção. O primeiro deles foi justamente o desenvolvimento de temas atuais, já que “o letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não” (COSSON, 2014a, p.34) e, neste caso, as drogas e o bullying podem fazer parte da realidade do público da sequência, tornando-se temas interessantes. Encontramos as atividades com o texto literário sempre no centro da sequência, o que nos permite ratificar a valorização dada à literatura neste projeto, mas não foram desenvolvidas atividades de análise literária, que permitissem ao leitor compreender melhor o encantamento das obras de literatura e penetrar nelas com mais intensidade (COSSON, 2014a).

A presença permanente da leitura silenciosa nas atividades do projeto foi pautada na ideia de garantir, na experiência literária, a subjetividade do leitor em seu contato com o texto (BRASIL, 2006). Todavia, apesar de este tipo de leitura ser predominante na escola, “nem por isso se pode falar que seja sempre bem-sucedida” (COSSON, 2014b, p. 98), já que o estudante pode encontrar a oportunidade para não praticar nenhuma outra atividade. Por isso, a leitura silenciosa deve ser planejada e coordenada para outra atividade de fruição, troca de experiências, debate acerca das impressões de cada leitor sobre o texto. Além disso, o fato de se tratar de um texto de gênero popular e lírico precisa ser considerado ao escolher o tipo de leitura realizada, já que, para favorecer e fomentar a cultura regional, a oralidade parece-nos uma das leituras apropriadas para os textos em cordel.

Apesar do extenso tempo dedicado à sequência, quatro bimestres, o PROJETO 6 apresentou pouca variedade de atividades pedagógicas. A contação de histórias diária para as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental seguida da discussão dos textos foi uma destas atividades. Uma atividade bimestral era a reunião com os pais das crianças, com contação de histórias, para as orientações e o acompanhamento das leituras pela professora no seio familiar, além do empréstimo do livro semanalmente para que as crianças e os pais lessem em casa. A partir da leitura do relatório e das fotografias, observamos o desenvolvimento e a participação das crianças no projeto e como os pais interagem, mesmo com pouca instrução escolar. A professora, ainda na metade do ano letivo, já percebia as contribuições do projeto para a formação leitora de seus estudantes.

Foi perceptivo, através das falas das famílias dos alunos, a adesão e confiança na proposta apresentada. Nesse momento os meus objetivos eram de desenvolver as seguintes competências: Manter frequente a rotina de leitura com o livro de literatura infantil; Fazer reunião com a família para falar da importância da literatura infantil no contexto da sala de aula para as crianças; Fazer uma contação de história na reunião com as famílias; Propor empréstimo de livro de literatura infantil para as crianças semanalmente e orientar as famílias do acompanhamento, valorização e respeito aos filhos na leitura do livro em casa (RELATÓRIO 6, 2015, p. 7).

Como atividades de culminância, a professora escolheu a visita à biblioteca, como também a seleção e dramatização da história preferida pelas crianças.

O projeto 6 possuiu arranjos metodológicos simples, que, segundo nossa pesquisa, surtiram efeitos positivos para o letramento. A primeira e mais importante atividade deste projeto foi a contação de histórias, “uma estratégia pedagógica que usualmente entra na escola como parte da preparação das crianças para a leitura” (COSSON, 2014b, p.112), mas a referida atividade nem sempre garante a prática da leitura literária porque, na maioria dos

casos, a preocupação está em imprimir uma mensagem ou moral, como forma de educar e civilizar a criança. Dessa maneira, o texto literário não é estudado como arte, não se tornando um instrumento para a construção das experiências literárias das crianças. O projeto apresentou uma discussão após cada história, mas não foi detalhado como esta atividade era realizada, por isso não podemos afirmar que o problema da contação de histórias se sucedia nessa ação de leitura.

Quanto à participação dos pais no projeto, acreditamos que essas figuras representativas na vida das crianças puderam ajudar no processo de formação leitora de seus filhos, até porque, como já nos adianta Cosson, “[...] a contação de histórias na escola não precisa ficar presa à imagem da professora, nem à educação infantil. Ela pode igualmente ser desdobrada em direção aos pais [...]” (COSSON, 2014b, p. 113). A professora ainda propôs uma dramatização, prática de memorização e leitura “que requer a integração de várias linguagens artísticas e vem daí sua importância para a formação do leitor” (COSSON, 2014b, p. 110), mas o professor precisa estar atento às experiências que cada criança vivenciou pela obra literária para sua transformação em ação dramática.

Construímos, até o momento, um panorama sobre como os professores responsáveis pelos projetos puseram em prática o letramento literário. Observamos que algumas ações dos projetos ainda reproduziram o ensino tradicional e historicista da literatura, o que pouco forma o leitor literário. Contudo, deparamo-nos com projetos que se configuram como bons exemplos de sequências didáticas, que, se colocadas em prática, podem resultar positivamente. Adiante, apresentamos os problemas apontados nestes projetos, com discussão acerca da interferência de determinadas práticas docentes na formação do leitor literário.

Discutindo os problemas evidenciados na análise do corpus

Por meio da leitura dos projetos estudados, constatamos que, apesar de todos os professores almejarem a formação do leitor e alguns projetos apresentarem aporte teórico sobre o letramento literário, existem atividades metodológicas nestes projetos que não condizem com este letramento e não proporcionam a formação do leitor de literatura.

Como pudemos constatar, alguns projetos ainda dialogam com práticas pedagógicas que refletem o ensino tradicional de literatura ao apresentarem atividades como o estudo da estética literária e do gênero literário anterior à leitura da obra e isolada desta etapa, bem como a apresentação biográfica de autores sem referência ao texto literário. Encontramos a literatura apenas para estudo de acontecimentos históricos e a abordagem de temas relevantes

para a sala de aula, sem a preocupação com a estrutura da obra. Observamos, ainda, leituras seguidas somente de análise literária ou as atividades de leitura literária que não favoreciam nenhuma atividade posterior, como atividades de partilha de experiências de leitura.

Faremos, a partir de agora, um estudo sobre como estas atividades pouco favorecem a formação do leitor e não propiciam a adequada escolarização da literatura. Iniciamos com a reflexão das atividades recorrentes no ensino tradicional de literatura escolar, especificamente a apresentação da periodização literária e o estudo do gênero literário anteriores à leitura literária, conforme apresentados no PROJETO 1, que conforme o professor, foi realizado “o levantamento do conhecimento prévio dos educandos sobre os gêneros conto e crônica e as relações de intertextualidade e interdiscursividade presentes em muitos deles” (PROJETO 1, 2015, s/p) e PROJETO 3, que, conforme cronograma do projeto, trabalhou a estética literária antes da leitura literária.

O ensino literário voltado à aquisição de conhecimentos relativos à literatura, como o estudo dos gêneros literários, a periodização dos estilos de composição, a abordagem da biografia dos autores literários já se apresentava, no Brasil, desde 1951 nos cursos de Ginásio oferecidos por uma das principais escolas do país, o Colégio Pedro II (ZAPPONE, 2008a). Isto é, esta abordagem sobre a literatura era aquela considerada aceitável pela educação brasileira naquela época.

Embora a sociedade tenha mudado, assim como a realidade da educação e a função da literatura escolarizada, o ensino de literatura, em grande parte, permanece com as mesmas características apresentadas há décadas atrás, conforme apresentado em determinadas propostas dos projetos vistos, mesmo depois de publicados estudos acadêmicos que sinalizam a literatura na educação básica para a formação do leitor.

São frequentes, portanto, práticas de ensino situadas na biografia dos autores e na abordagem do universo histórico, ideológico e estético das obras, sem, necessariamente, fazer com que os alunos acessem diretamente os textos, mediante uma leitura pessoal. Nesta perspectiva, a metaleitura, que é o estudo do texto, dos aspectos da história literária, características de estilo, distanciando dos estudantes a leitura do texto literário (BRASIL, 2006), parece ainda dominar o cenário de boa parte das aulas de literatura.

De fato, “a breve apresentação do movimento literário, [...], os principais fatos do contexto histórico, as características do movimento literário em foco, a apresentação dos principais autores, com aspectos da biografia de cada um [...]” (CEREJA, 2005, p. 56), a partir de aulas expositivas, são passos metodológicos que propiciam o ensino de literatura cujo objetivo seja formar leitores?

Acreditamos que essas ações metodológicas não oportunizam a função principal do ensino de literatura na educação básica, a formação do leitor. Trata-se de atividades que priorizam a aprendizagem sobre a literatura, ao invés de fomentar a leitura das obras. Neste viés, Rezende (2013) levanta uma discussão sobre o que é ensinado hoje na escola e observa que o objeto do ensino de literatura ainda não é o texto literário, ficando para este um espaço periférico nas aulas. A autora também afirma que estratégias metodológicas como pesquisas na internet e seminários sobre autores e obras são comuns no ensino historicista da literatura, mas que essas atividades não contribuem para a prática de leitura literária em sala de aula.

Dessa maneira, parece claro que enquanto o texto literário não estiver no centro das aulas de literatura não será possível formar leitores literários na escola. Nesse contato, é fundamental planejarmos um espaço-tempo adequado para a leitura literária que, sendo processo, preocupa-se muito mais com a qualidade da experiência proporcionada, do que com a quantidade de conteúdos ministrados.

Desta forma, somente com o texto literário explorado, inventado e reinventado por cada leitor e em cada aula, a partir da valorização da experiência literária pessoal dos estudantes, é que a metaleitura passa a ser apenas uma parte do processo na formação do leitor.

Vimos a necessidade de o texto literário ser colocado no centro das aulas de literatura, mas esta ação deve ser planejada para que o texto, em suas particularidades artísticas, seja estudado e explorado. É comum encontrarmos nas aulas de literatura a presença do texto literário como pretexto para a abordagem histórica ou temática, como determinadas atividades encontradas nos PROJETOS 2 e 6. No projeto 2, após a leitura da obra *O Quinze*, de Rachel de Queiroz e *Vidas Secas*, Graciliano Ramos, a professora relatou que foram realizadas manhãs e tardes de cinema para assistirem aos filmes das obras citadas, como também para levantarem, historicamente, uma linha do tempo com as secas vividas pelo povo brasileiro.

A responsável pelo projeto 4, apesar de ter demonstrado preocupação quanto à efetiva leitura do texto literário na sala de aula, selecionou os livros propostos à leitura mediante matriz curricular, isto é, livros que contemplassem os conteúdos programados pela grade, com a temática “Identidade e Cidadania”.

Entretanto, é bom destacarmos que tais atividades também contemplam conhecimentos literários considerados, durante anos, importantes na abordagem da literatura, por isso faz-se mister justificar a escolha dos professores em acentuar tais práticas.

Tratar o texto literário como pretexto para a aquisição de saberes, confundindo a obra literária com os instrumentos e as finalidades do ensino de literatura é um grande problema

quando o objetivo do professor não está na leitura do texto literário, mas na abordagem de acontecimentos históricos ou de temas dos quais a obra literária se apropria.

É possível e saudável elucidarmos a contextualização histórica, de maneira adequada, para a formação do leitor, mas aquela, como apresentada nos manuais didáticos de literatura e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, “quase sempre se limita a um texto expositivo dos próprios autores [dos manuais didáticos] a respeito dos fatos históricos mais relevantes à época do período focado. Não se estabelecem relações efetivas entre esse contexto e a produção cultural e literária” (CEREJA, 2005, p. 191), descentralizando, portanto, a obra literária da sala de aula. Em certos casos, de acordo com a dinâmica pedagógica do professor, a aula de literatura confunde-se com a aula de história, quando a exposição dos fatos históricos relevantes na época da escrita da obra literária é realizada de modo extenso e isolado da leitura do texto literário, tornando-se mera informação.

Também notamos a contextualização temática como atividade frequente no projeto 2, contemplada nas atividades que objetivaram a aquisição de conhecimentos históricos, a partir do uso do texto literário. É mister frisar a importância desta contextualização como uma ferramenta de aproximação do leitor à obra literária, propiciando a leitura subjetiva e pessoal. No entanto, quando a contextualização temática é instrumentalizada unicamente para proporcionar discussões de cunho sócio ideológico, diminuindo, assim, o interesse na obra, a leitura literária pode ser deturpada. Dessa maneira, “a utilização de textos literários para finalidades pedagógicas, a saber, a inculcação de valores ideológicos, observada ainda hoje, seja de civismo, de bom comportamento, ou mesmo para o aprendizado da língua [...]” (ZAPPONE, 2008a, p.59), é uma estratégia que afasta o leitor do texto literário, já que, a partir desses usos indevidos, o trabalho com a literatura não é apresentado ao aluno.

Nesse contexto, percebemos que as oportunidades de leitura da obra literária em algumas aulas de literatura não são tão frequentes, e, mesmo quando ocorrem, o tratamento dado ao texto obscurece a obra enquanto objeto estético, para ressaltar as relações com diversas áreas de estudo, o que não seria ruim, caso o texto literário ocupasse a posição de centro, servindo-se destas relações para fomentar mais e diversas leituras possíveis dele. Sobre isso, Navas e Semaan escrevem:

[...] o texto literário deve ser o objeto central das aulas, e ser abordado sob pelo menos duas dimensões: o texto em suas relações com a situação de produção e de recepção – e aí se incluem elementos do contexto social, do movimento literário, do público, da ideologia, etc, conforme a visão de Antonio Candido – e o texto em suas relações dialógicas com outros textos, verbais e não verbais, literários e não

literários, da mesma época ou de outras épocas, conforme o conceito de dialogismo desenvolvido por Mikhail Bakhtin. (NAVAS, SEMAAN, 2015, p. 28)

Apesar de todos os benefícios em atribuir centralidade ao texto nas aulas de literatura, a leitura literária ainda é um grande desafio, conforme observamos no projeto 3. Neste, o trabalho pedagógico é introduzido pela estética literária, para, posteriormente, realizar a leitura da obra, distanciando-a do leitor. Nessa perspectiva, valorizamos o trabalho com o texto literário articulado, elaborado, de forma a contribuir para a formação do leitor literário na escola, sem desconsiderar suas particularidades que o fazem literário, explorando a subjetividade do leitor e as experiências vividas por cada estudante. Cosson (2014a) ratifica:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2014a, p. 30).

Mais uma vez, conforme os estudos científicos, podemos confirmar a importância da leitura literária na sala de aula como uma facilitadora para o letramento. Dispostos a trabalhar com este tipo de leitura na escola, muitos professores utilizam o texto literário, mas encontram dificuldades para articular a leitura literária a atividades que favoreçam a formação do leitor de literatura. Neste sentido, a leitura da obra em sala de aula deve privilegiar a leitura subjetiva, por deleite ou fruição, aquela que favorece a construção dos diversos sentidos que o texto apresenta por meio de um de seus principais elementos, o leitor, “que completa o texto e lhe imprime sua forma singular” (ROUXEL, 2012, p. 278). No tocante à presença de atividades de análise crítica, podemos dizer que são espaços importantes para a formulação de novas leituras, nas quais são integrados os conhecimentos sobre a literatura. Cabe ao professor mediar o processo de diálogo entre a experiência literária e os conhecimentos literários, para que o leitor possa, com equilíbrio, construir sentidos para as obras, para o mundo e para si mesmo, por meio de exercícios de análise e crítica literárias.

Destacamos a necessidade do trabalho coerente com o texto literário, de modo a proporcionar a sua adequada exploração, a fim de desenvolver atividades críticas e analíticas que favoreçam a formação do leitor literário, como apresentado no projeto 1. Sobre esta exploração, Silva (2003) aponta

Na escola, a leitura é praticada tendo em vista o consumo rápido de textos, ao passo que a troca de experiências, as discussões sobre os textos, a valorização das interpretações dos alunos, tornam-se atividades relegadas a segundo plano. A

quantidade de textos “lidos” (será que de fato são “lidos” pelos alunos?) é supervalorizada em detrimento da seleção qualitativa do material a ser trabalhado com os alunos. (SILVA, 2003, p. 515)

Neste sentido, o professor precisa planejar atividades que objetivam o trabalho com o texto literário e que facilitam a sua leitura pelos leitores iniciantes, de modo a garantir a leitura literária e a formação do leitor subjetivo. Notamos que a leitura subjetiva e de fruição poderiam ter sido contempladas em maior número de atividades nos projetos analisados, posta a importância dessa leitura para o letramento literário. Sobre esta perspectiva, destacamos o pensamento de Langlade (2013):

Um leitor construído pelas experiências de leituras fundadoras – eu ousaria dizer “arcaicas? – leituras da infância que permanecem ativas na leitura que dizemos privada [...], leituras extremamente solidárias com o diálogo interfantasmático instaurado nas obras, leituras de intenso investimento afetivo que são testemunho de gostos heteróclitos quando, conforme Walter Benjamin, nós “desencaixotamos” [nossa] biblioteca, leituras que levam as marcas do desenvolvimento de uma personalidade, dos encontros da vida... (LANGLADE, 2013, p. 30)

Dessa forma, o leitor literário subjetivo é aquele que se apropria da obra literária e, muito mais que interpretá-la, o leitor a utiliza para retornar a ele próprio, compreendendo melhor o mundo e a si mesmo, mediante essa exploração do texto, que constitui uma experiência pessoal com a obra literária, única e intransmissível. Sobre esta perspectiva, as OCEM (2006) apresentam:

A leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto (BRASIL, 2006, p. 67).

Assim, tomamos a leitura como um acontecimento pessoal e único e que pode confirmar ou negar a identidade do leitor, caso este se encontre nas narrativas, e nas vozes literárias, satisfazendo-o e beneficiando-o ou não, tendo em vista a identificação que o leitor faz de si e dos personagens, de suas experiências de vida e daquelas vivenciadas pelos personagens da obra (SILVA, 2016).

Por isso dizemos que a leitura subjetiva é importante atividade que precisa ser explorada e garantida nas aulas de leitura e literatura das escolas, já que, neste processo, o leitor se torna elemento essencial para as diversas leituras que podem acontecer de uma mesma obra literária.

Atividades de análise crítica são importantes, e devem ser realizadas em aulas de literatura, mas priorizá-las como atividade primeira após a leitura literária pode marginalizar toda a experiência que o leitor construiu em seu processo de leitura. Não realizar nenhuma atividade de análise crítica ou que favoreça a valorização das experiências pessoais do leitor, após a leitura do texto literário, pode não favorecer a leitura subjetiva, bem como o letramento literário.

É preciso, portanto, que a escola e os professores se percebam agentes que devem propiciar na educação a leitura subjetiva literária, para que, como resultado, formem leitores literários na escola que dialoguem com o texto literário e se apropriem deste para a melhor compreensão de mundo e de si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O letramento literário escolar é um processo contínuo resultante de um trabalho docente planejado para a formação do leitor. De fato, como abordado neste artigo, configura-se como resposta ao trabalho pedagógico de leitura literária articulada a atividades e oficinas que reconheçam o papel fundamental do leitor no processo de leitura.

De modo geral, é pertinente valorizarmos todas as atividades pedagógicas que contribuem para a dinamicidade no processo educacional, inclusive e dando ênfase, ao trabalho com a leitura literária. Como constatado neste artigo, nem todas as propostas docentes que objetivam a formação do leitor literário a contemplam efetivamente nas atividades executadas, todavia a promoção de ações diferenciadas, com leitura de texto e atividades comparativas, reflexivas e, até mesmo, interpretativas são fundamentais para o desenvolvimento da criticidade do estudante, tanto pelo contato direto com o texto literário quanto pela abordagem diferenciada proposta pelo docente. Por isso, apesar de este artigo levantar uma discussão acerca do trabalho com o texto literário em promoção à formação do leitor, queremos aplaudir e valorar as ações propostas pelos professores dos projetos analisados, de modo a reconhecer o esforço e a intenção do letramento literário nas poucas aulas destinadas à literatura na educação básica.

Neste estudo, os projetos analisados, que buscaram a formação do leitor literário, apresentaram ações pedagógicas para o letramento que, em alguns casos, retomaram o ensino tradicional de literatura, direcionando a leitura dos textos (quando aconteceu) apenas para aspectos linguísticos e literários, explorando atividades de metaleitura e oficinas com estudo da estética e do gênero literários e da biografia dos autores e poetas estudados.

Indubitavelmente, estas ações favorecem os saberes concernentes à aprendizagem sobre a literatura (COSSON, 2014a), mas não propiciam, de fato, a formação do leitor literário, já que se destinam ao estudo do texto literário e de sua relação com o contexto histórico, político e social. Este conhecimento proveniente deste estudo é muito importante para o amadurecimento do leitor formado, mas não se adequa, a priori, a projetos que objetivam a formação do leitor literário.

Todavia, em outros casos, os projetos analisados contemplaram ações que favorecem a formação do leitor de literatura, mediante a leitura fruição, a partilha das experiências literárias, a expansão da leitura escolar para o meio familiar, através da participação dos pais nos projetos de leitura, a reflexão de aspectos literários para a construção de novas leituras e percepções do texto literário. Nestes casos, o processo de letramento literário é facilitado mediante ações pedagógicas planejadas para este fim, com abordagem e mediação que favoreçam e valorizem a relação texto e leitor.

Finalmente, diante da pesquisa apresentada, compreendemos que a leitura do texto literário na sala de aula não é bastante para a formação do leitor, pois, como vimos, todos os projetos propuseram a leitura e o trabalho com o literário. É preciso que o texto esteja na centralidade da aula e que o trabalho docente se adeque às necessidades discentes de letramento e aos objetivos para a formação do leitor, que resultará da abordagem professoral adequada e pertinente do texto, a partir de uma mediação que contemple atividades e oficinas para o letramento literário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conhecimentos de Literatura. In: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. pp. 49- 83. V. 1 (Linguagens, códigos e suas tecnologias). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 11 ago. 2016.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed. 5ª reimp. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. Tradução de Rita Jover-Faleiros. In: ROUXEL, Annie et. al. (orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

MELLO, Cláudio José de Almeida; HIDALGO, Angela Maria. **Políticas públicas, formação de professores e a articulação escolar da leitura literária**. *Educar em Revista, Curitiba, n° 52, p. 155-173. 2014*

NAVAS, Diana; SEMAAN, Taís Garcia. O conto e a crônica em sala de aula. **Contexto**. Vitória, n.28. 2015

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Edital n°6, de 11 de fevereiro de 2016: processo seletivo: prêmio Mestres da Educação. **Diário Oficial da Paraíba**, João Pessoa, PB. Disponível em: static.paraiba.pb.gov.br/2016/02/Edital-Mestres-da-Educacao-2016.pdf. Acesso em: 15 ago. 2016

_____. Lei n° 9.879, 13 de setembro de 2012. Institui os Prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor. **Diário da Paraíba**. João Pessoa, PB. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/44312156/doi-pb-14-09-2012-pg-1>. Acesso em: 24/07/2016

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: _____. et. al. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. **Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca**. Brasília, v.35, n.3, p.183-193. Set/dez. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652006000300017>.

ROUXEL, Annie. **Práticas de leitura**: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução de Neide Luzia Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. v.42, n.145, p. 272-283, jan-abr. 2012

SILVA, Antonio de Pádua Dias da. **O ensino da literatura hoje**: da crise do conceito à noção de escritas. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

SILVA, Antonieta Mírian de Oliveira Carneiro; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Letramento literário: desafios e possibilidades na formação de leitores. Vol.1, n° 1. **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**, 2013

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula**: da teoria literária à prática escolar. PG Letras, v.1. 2003, p. 514-527

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