

Diálogos e vivências nas práticas pedagógicas de leitura E atuação do aluno/leitor

*Dialogues and experiences in reading pedagogical practices and the student/reader
performance*

Aparecida de Fátima Brasileiro¹
Universidade do Estado da Bahia
Caetitê, Bahia, Brasil

Resumo: Este texto apresenta o resultado de uma pesquisa qualitativa/etnográfica no viés das Práticas Pedagógicas de Leitura Literária do Ensino Médio. Tem como objetivo verificar a prática de ensino de literatura no espaço pedagógico, partindo do posicionamento dos sujeitos leitores. Esta pesquisa foi realizada em um colégio estadual do município de Guanambi/BA. Foram sujeitos da pesquisa professores e alunos do 1º ao 3º ano. Para a coleta de dados, foi utilizada a observação das aulas, análise de planos de curso, entrevista com professores e questionário com alunos. Os dados coletados contribuíram para a reflexão sobre a mediação docente nas esferas pedagógicas literárias por meio dos eventos de letramento em seus variados suportes e proposições educacionais.

Palavras-chave: Prática pedagógica de leitura literária; leitor literário; eventos de letramento; atuação do leitor.

Abstract: This text presents the result of a qualitative/ethnographic research in the bias of Pedagogical Practices of Literary Reading in High School. It aims at verifying literature teaching practice in pedagogical environment, departing from the position of the readers. This research was carried out in a state school in the city of Guanambi/BA. Teachers and students from the 1st, 2nd and 3rd years of High School were the subjects of this study. Class observations, course plans analysis, interview with teachers, questionnaire with students were used for data collection. The collected data contributed to the reflection on the teaching mediation in the literary pedagogical spheres through the literacy events in their diversified supports and educational propositions.

Keywords: Pedagogical practice of literary Reading. Literary reader. Literacy events. Reader performance.

1 LITERATURA PARA HUMANIZAÇÃO

Pensar nas amplas possibilidades de leitura literária depende do contexto de uso e do leitor situado no seu tempo e espaço. Um termo mais apropriado seria Leituras e suas nuances, sua produção de significado. Ao propor uma reflexão acerca do termo leitura adjetivado pela expressão literária, identifica-se uma delimitação minuciosa do ato de ler, que, diante da sua grandiosidade, permite uma constância de possibilidades. Ler não apenas retrata a situação de um leitor em um espaço/tempo preciso com um livro em suas mãos. A leitura, numa perspectiva social, sendo que não há como desmembrar o social do ato de ler, faz parte do humano em todos os contextos de vida. Citar algumas realizações de leitura demonstra o quanto lemos diariamente e como não há condições de

¹ Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Caetitê- BA/Brasil. E-mail: cidabrasileiro@hotmail.com.

sermos seres sociais sem a leitura. Primeiramente, não há uma leitura única e precisa, cada leitor desvenda o lido, partindo de suas construções culturais.

A leitura do texto configura-se de acordo com os sentidos e os sujeitos que o enunciarão; assim, o autor atribui-lhe significados no momento da sua construção, no momento da releitura do que foi produzido; e o leitor, este sim, terá em mãos as leituras realizadas, a construção de outras de acordo com sua constituição sociocultural. Como diz Chartier (1998, p. 77), “A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados”, ou mesmo liberdade, limitação, um duplo contraditório e possível nas práticas de leitura.

A literatura amplia esse olhar ao ser capaz de propor um experienciar da subjetividade e um encontro de alteridades, preocupando-se com uma linguagem estética. Há uma transcendência na relação entre realidade e linguagem literária que traz para o leitor um misto de questionamentos que atravessam o processo de leitura. A literatura é um bem cultural, humanizador e oportuniza a todos a democratização da leitura.

A escolarização da literatura transpõe o literário para um espaço didático composto de institucionalizações, de normas e prescrições contrapostas a uma leitura realizada no sofá de casa ou em uma tela de computador. Diante de etapas estruturais em esquematizações prévias ou posteriores, a leitura no âmbito pedagógico está diante de comportamentos culturalmente validados, no que concerne à relação com o texto literário. O espaço pedagógico de uma sala de aula de literatura depara-se com leituras, leituras de livro didático, de outros recursos didáticos utilizados no transcorrer das aulas e com a inserção de meios digitais no processo de ensino.

Assim, faz-se necessário refletir sobre o letramento (SOARES, 2009, p. 65) e a sua inserção não só na escola, mas em outras instituições que abordam a leitura e a escrita. Nesse sentido, o viés deste trabalho será o letramento literário, um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67), compactuando com Chartier ao expor a leitura como produção de significados. Como a concepção de letramento apresentada por Soares é vista como uma prática social, o letramento literário permeia essa contextualização histórica, social e cultural, não obstante seja de responsabilidade da escola. O que Cosson (2011, p. 23) reitera é que:

A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura (...) mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

A apreensão do literário será uma busca constante e incerta, ou seja, não há como prever a inserção no meio dessa linguagem e uma produção de significado. Cada aluno/leitor é responsável pelo desdobramento desse processo, seja ele de aceitação ou negação. Decidirá o seu “letrar literariamente”, decidindo apropriar-se daquilo a que tem direito.

A prática de ensino de literatura, antes de tudo, possibilita que seja pensada partindo da reflexão acerca das questões esboçadas por Cândido no seu texto “Direito à literatura”. Ao considerar o processo literário como humanizador, a assertiva do autor apresenta o

porquê da humanização da literatura: “as produções literárias (...) satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo” (CÂNDIDO, 2004, 178).

Considera-se a literatura como um dos pontos fulcrais para o “exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (p. 182). Essa configuração foi constatada ao se verificar a funcionalidade da literatura por meio das Práticas Pedagógicas de Leitura Literária analisadas, partindo do posicionamento dos leitores no desenvolvimento dessas práticas.

As práticas de atividades foram analisadas, mesmo mediante a complexidade de se especificar a função e natureza literária, a partir das três facetas propostas por Cândido:

- 1) Estrutura e significado dos textos literários.
- 2) Manifesto de emoções e visão do mundo.
- 3) Forma de conhecimento por meio do lido e vivenciado.

A interação ocorreu no contexto do letramento literário quando o aluno/leitor, não somente no decorrer da leitura, promoveu interconexões com outros leitores, com outras leituras. Esse contato trouxe uma relação de intimidade e não de estranhamento, assegurando um literário capaz de romper com a regulamentação e valorizar o que Antunes (2015, p. 10) esboça como comunicação literária entre autor, texto e leitor. Dessa forma, não há autonomia entre eles, mas o que se convoca é para uma mediação que amplie a leitura, mantendo o olhar para essa tríade. O professor e o aluno, considerados como leitores, cada um de forma única, delimitaram o seu espaço e produziram essa situação.

Antunes aborda esses três tipos mencionados acima (autor, texto e leitor) (ANTUNES, 2015, p. 10): um estudo da biografia, história e personalidade artística do autor; um olhar para o estudo da obra referente tanto à estrutura formal quanto aos aspectos imanentes ao texto; e o aluno/leitor considerado como preponderante frente às suas inquietações diante das manifestações anteriores, levando-se em conta como o texto literário é recebido pelo leitor. Nesse prisma, há condições de dialogar com Rildo Cosson ao compactuar com a mesma visão de literário de Todorov (2009, p. 89): “esse sentido nos conduz a um conhecimento do humano”, ou melhor, dos humanos, da sua pluralidade; o homem que produz o texto, o humano que se configura na grande diversidade dos personagens, o humano do leitor. Esse encontro desnuda personalidades, compõe cenários próprios. Todorov (2009, p. 92) esclarece essa possibilidade de um ensino em que “Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano”.

Considerar que a teoria literária facilita a interação do leitor com o texto literário demonstra um caminho já trilhado e visto como declínio. O que Todorov propõe simplifica um ensino e prioriza a leitura da literatura. Essa consideração não despreza a teoria literária, mas retira o enfoque tão dedicado a ela. Assim, também Martim (2006) apresenta a leitura de literatura e o ensino de literatura como fundamentais a serem

conectados. Essa perspectiva compactua com a proposta de ensino feita por Todorov e com a concepção de letramento literário.

Uma das grandes possibilidades na prática docente é oportunizar espaço de interação, vivências e diálogo entre a comunidade leitora (professor, aluno) para que haja a construção/reconstrução de significados diante das leituras realizadas. Nesse prisma, há uma iminente necessidade de rever padrões que percebem apenas dois níveis de leitura (BEACH; MARSHALL, 1991), a leitura do aluno e a do professor. É necessário empreender um contexto de ensino dinâmico composto de leituras e de sentidos, visto que cada sujeito aluno/leitor traz consigo a sua leitura e, juntamente à de outrem, construirá campos significativos possíveis de discussão, reflexão e diálogo.

2 AS VOZES QUE SE ENUNCIAM NO ESPAÇO PEDAGÓGICO

Esta pesquisa traz o resultado da investigação de Práticas Pedagógicas de Leitura Literária e da atuação do aluno/leitor em uma escola pública estadual de Guanambi (BA). Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, tomando como base metodológica a etnografia, para verificar como a literatura configurou-se no cotidiano de uma sala de aula do 3º ano do Ensino Médio e como os sujeitos estão em interação ao se depararem com essas práticas nesse processo nas atividades docentes da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Compreendeu uma coleta de dados por meio da descrição, análise e interpretação dos planos de curso, de observações das aulas, de entrevistas com três professoras e questionários com treze alunos.

Olhar para uma prática é conhecer uma história que se processa com nuances próprias, leitores, leituras, assim como memórias. Nesse sentido, uma prática pedagógica de leitura para cada educador tem um significado, do mesmo modo que para a docente, que a considera como “atividades pedagógicas que você utiliza o livro como suporte, que tenha como foco um livro literário e você vai desenvolver uma sequência didática, uma atividade. Tem um processo para você chegar a um produto” (ENTREVISTA/PROF).

Mesmo que haja situações que se contraponham à citada acima, houve casos positivos de leitura literária e que a professora fez questão de enfatizar. Não há uma regra para captar leitores, mas, diante das práticas pedagógicas, há possibilidade de inserção de leitores no âmbito literário. A persistência, a constância são fundamentais para a leitura literária acontecer no espaço de sala de aula. O que faz um aluno leitor está muito além do contexto pedagógico, e a prática do professor não é a única responsável, mas acontece e para ele é satisfatória, gratificante.

A escolha do livro foi oportunizada ao aluno/leitor, mas isso não significava que os livros seriam lidos. Uma prática pedagógica necessita de uma avaliação constante que leve o educador à reflexão diária, a fim de analisar os pontos favoráveis e os que podem ser modificados de acordo com o seu leitor literário. Assim, verifica-se o que Cândido (182) aborda: eficiência da sua organização formal, pelo sentimento que exprime, natureza do seu posicionamento.

Com a leitura, esse olhar atento é significativo e determinante, porque cada leitor é único e traz consigo suas impressões particulares de seus interesses. Como docente, não é de sua responsabilidade acertar o alvo, não é necessária uma escolha correta de um livro, mas sim esse múltiplo de possibilidades que vão surgindo, um diálogo que se enuncia, uma página que se molda a partir do direcionamento dos leitores. Ter uma prática envolvente e significativa requer um mosaico de oportunidades que se vão delimitando de acordo com cada voz, com cada sussurro, com cada olhar diferenciado ou gesto inquieto de um texto lido.

A escolha é tão determinante? Muito relativo esse fato. Há alunos/leitores autônomos que sabem que caminho seguir, outros que necessitam de uma trajetória para se inserirem nessa caminhada, e outros que desconhecem o percurso e não querem nem o conhecer. Quem escolhe o livro a ser lido não responde à indagação da professora: “O que fazer para que os alunos leiam mais? Essa é a pergunta formulada em todo o meu percurso” (ENTREVISTA/PROF). Esse questionamento tão constante no ensino de língua portuguesa, nas formações continuadas, no curso de graduação, pode oscilar em alguns momentos na PPLL, mas não vai trazer uma resolução imediata. A prática diária dosará a atuação do professor e contribuirá para a resposta à sua própria indagação, sendo esta relativa a cada instante.

[...] durante esse percurso eu vou nessa, pergunto, vejo o que deu certo, o que não deu certo. Algumas atividades que os meninos não gostaram de fazer, não se empenharam em fazer, eu tento trazer novas possibilidades discursivas, por exemplo, eu tento variar os gêneros cobrados, alguns em que eles possam fazer desde dramatizações, até desfiles, poemas, músicas. A gente tenta variar o máximo, agora mesmo vou cobrar um documentário desse livro que a gente pediu, porque eu quero que eles vejam mesmo essa realidade brasileira que era do século XX e que ainda permanece até hoje. Eu quero ver essa parte crítica mesmo deles que é um período que a gente vai focar muito mais nessa realidade grotesca do século (ENTREVISTA/PROF).

É uma tentativa constante, uma busca pela prática que se faz necessária. Essa é uma das missões do processo educativo. Não há respostas prontas, não há receita de bolo, não há prescrições, mas sim experiências, descobertas, pesquisas, novidades, contribuições, interações, compartilhamentos, aprendizagens que se conectam com as variedades de sugestões: “blogueiras e vlogueiras que mostravam livros que elas tinham gostado muito e que, de repente, as pessoas que não gostavam de ler começaram a gostar de ler a partir daqueles livros” (ENTREVISTA/PROF).

Nesse mosaico de configurações, as práticas foram mediadas, e o aluno/leitor entrelaçou-se. São diálogos, possibilidades que perfazem essa conexão. Até mesmo o trabalho com fragmentos foi justificável, pois não foi feito como muito mencionado em bases teóricas, sem funcionalidade, como o complemento de algo que não foi possível ler integralmente, por diversas questões pedagógicas, mas pôde ser conhecido parcialmente e promoveu uma leitura futura da obra completa. O fragmento foi usado como um recurso a mais, com o intuito de verificar características do movimento literário, juntamente à interpretação do texto selecionado, às informações sobre o autor e ao

processo da escrita literária dessa obra. Pensar na leitura literária, para essa docente, é focar aspectos direcionados, tanto para o texto quanto para o autor.

Diante de todas as exposições feitas na entrevista, a docente demonstrou a sua visão em referência à missão da pesquisa realizada: “Na verdade, talvez, na pesquisa, o maior desafio, aí não sei como você vai lidar com isso, é de conseguir que o estudante seja motivado numa carga horária ínfima, meio limitada e que ele goste, que ele tente ler livros que, culturalmente, são importantes, principalmente nacionais” (ENTREVISTA/PROF). O desejo da docente é de que aconteça uma formação leitora significativa, solucionadora da problemática da leitura no Ensino Médio.

Diante do desabafo, ela expõe a sua vontade de contribuir com a leitura literária na sala de aula de uma forma mais participativa e conjunta:

[...] quando você lê com o aluno, ele abre para outra interpretação, que, sozinho, às vezes, ele não tem, então a leitura que ele faz sozinho com as limitações dele não é a mesma que quando você faz com ele. Eu percebo que tem essa diferença, percebi como que eles, às vezes, querem ler com a gente. Então, isso aí eu ainda estou me programando para conseguir fazer com eles, eu vi que surte mais efeito (ENTREVISTA/PROF).

Nessa vertente, temos um ato de leitura e interpretação solidário e não uma leitura solitária, como evidencia Cosson. Claro que a leitura solitária também é necessária, mas a comunidade de leitores traz outros diálogos, novas visões do lido e construções constantes a cada momento. Essa foi uma programação da docente, diante do trabalho; da sua experiência com os anos anteriores, surgiu a necessidade de inovar, de buscar práticas mais interativas a fim de que os leitores pudessem ter o seu espaço diante de tantas outras vozes surgidas na multidão de leitores. Entre a voz do autor, dos narradores, personagens; entre a voz do professor, da coordenação pedagógica, do projeto editorial do LD; entre as enunciações proferidas diariamente, que o leitor/aluno tenha o seu espaço e, juntos, todos possam construir mosaicos de leituras a cada obra lida.

Nessa série, foi observado um número maior de aulas do que nas anteriores, a prioridade eram as aulas de literatura, por uma afinidade do professor com esse componente e por ele ter um tempo disponível para isso. Em função de uma conversa com a professora, três turmas foram observadas inicialmente para verificar a dinâmica das aulas. Foram quatro aulas do 3º C, duas aulas do 3ª A e sessenta e uma aulas do 3º B (a turma destinada à pesquisa²), totalizando 67 aulas de literatura. Um ensino diferenciado foi questionado na entrevista, e a educadora informou que essa é uma reflexão constante, que sempre pensou em outros trabalhos, e deixou evidente o processo de escolha e seleção dos livros para manter um diálogo entre professor e aluno. E, sobre as avaliações dos romances, decidiu não fazer avaliação escrita, ou seja, prova; na sequência, expõe como se dá o processo:

eu solicitei deles sugestões de livros, e aí saíram alguns livros que, realmente, eu tento associar o período estudado que a gente vai ver aos romances que eles trazem como sugestões. Então, eles trouxeram uma gama de sugestões associadas inclusive aos vestibulares e o Enem, e,

² A professora, juntamente à pesquisadora, sorteou qual seria a turma pesquisada.

com isso, eu tenho tentado trazer pra eles livros que eles, realmente, vão ver, algo de interessante, é claro. [...] sempre tentar buscar no aluno qual é o tipo de literatura que ele gosta e mostrar, mesmo aqueles que eu preciso trabalhar que vejo que são importantes, que fazem parte desse patrimônio cultural nosso, mas que eles vejam, que consigam ver a importância. Eu trabalho muito com argumentação, eu mostro pra eles o porquê que aquele livro é importante, eu tento trazer para escola o livro, mostrar alguma coisa sobre o livro que seja interessante pra ele porque merece ser lido (ENTREVISTA/PROF).

Realizar uma PPLL é uma experiência de análises, assim como demonstrado pela docente. É o momento de questionar, observar a prática, as atuações dos alunos/leitores, buscar a diversidade de metodologias pedagógicas, de temáticas, de gêneros e de leituras. Nas relações dialógicas, o estímulo, a motivação precisam ser instigados entre o grupo de interação para que, com isso, os desafios sejam solucionados. O incentivo à leitura, o cumprimento do programa de disciplina é um determinante a ser pensado pela comunidade pedagógica. O círculo de leitura, a leitura solidária compõem uma coletividade possível de responsabilidades, que, juntos, podem analisar, refletir, construir e produzir discursos.

Observando a prática pedagógica pesquisada e contextualizando-a com as proposições da BNCC, verifica-se que a didática de ensino perfilou nos diversos campos de atuação apresentados, sendo possível perceber que o que objetiva a área de Linguagens e suas tecnologias na Base Nacional é condizente com as atividades realizadas. O texto literário foi o centro do ensino de literatura, o ponto de partida para manter um diálogo com as construções desse ensino-aprendizagem:

[...] vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (BRASIL, 2018, p. 485).

Essa organização dos campos de atuação social (vida pessoal, práticas de estudo e pesquisa, jornalística-midiática, artístico-literário, atuação na vida pública) foi identificada nas práticas pedagógicas de leitura. Nesse sentido, pode-se afirmar que o visualizado foi capaz de oportunizar ao leitor o contato com o literário atribuindo sentidos e significados, favorecendo o letramento literário, pois:

[...] a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (BRASIL, 2018, p. 499).

Nesse sentido, o direito ao literário é a possibilidade de ampliar os olhares, de fruir por meio da arte da palavra, de compor e recompor suas histórias de leitor, de vivenciar memórias e reconstruir histórias, de produzir o literário no encontro com o literário. Esse é o convite que a prática docente faz com todos os que estão imersos nesse âmbito.

2.1 SOBRE AS ATIVIDADES: PRÁTICA PEDAGÓGICA E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR

Os textos que foram mobilizados nessa prática pedagógica foram diversos (doze livros de literatura, dois contos e quinze poesias). Esse número não engloba todos os gêneros discursivos abordados durante o ano letivo, mas apenas os que foram identificados na observação das aulas.

Todas as atividades de leitura desenvolvidas nesse período foram com o texto integral, embora o fragmento também tenha sido trabalhado em uma atividade de simulado para o ENEM. Na prática docente, verificaram-se eventos variados com dinâmicas próprias. Cada um desses eventos foi norteado por práticas de letramento que os conduziram em uma perspectiva do professor e do aluno. Foram sete práticas pedagógicas de leitura no total. Para este texto, foram selecionadas apenas algumas das atividades. Portanto, elas serão descritas e intituladas da forma como foi realizada na pesquisa.

Mediar é estar entre a prática pedagógica e a construção do conhecimento/leitura do aluno; é o situar-se entre o desenvolvimento do processo, não necessariamente da forma como se descreve; é ir além, neste caso, oportunizando aprendizagem, tendo o leitor/aluno também como um mediador. O docente, neste contexto, analisava as problemáticas surgidas com mais veemência, elogiava a atuação dos alunos/leitores, modificava as estruturas da atividade. Abaixo, segue como as atividades foram configuradas para a concretização do processo de mediação:

2.3 A Prática Pedagógica de Leitura Literária do 3º ano do Ensino Médio

A PPLLI3 (Prática Pedagógica de Leitura Integral³) foi baseada na apresentação do dominó, dramatização e autódromo⁴ dos seguintes livros: “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, “O Quinze”, de Raquel de Queiroz, “Capitães da Areia” e “Tenda dos Milagres”, de Jorge Amado, “Meninos de Engenho”, de José Lins do Rego, “Essa Terra”, de Érico Veríssimo. A apresentação do dominó foi feita com os alunos, expondo as peças com imagens e fragmentos textuais no chão da sala, enquanto eles expuseram sobre os autores, resumos, personagens, posicionamentos críticos e a escola literária (campo artístico literário). No final da apresentação, as peças foram entregues ao professor para análise. A dramatização foi feita por meio de vídeos produzidos no espaço extraclasse. No decorrer da apresentação, os alunos expuseram os vídeos no *data show*, enquanto a professora, sentada na cadeira ao lado, assistia-os juntamente a toda a turma. Foram apresentadas as cenas mais importantes do livro de acordo com cada grupo.

Para complementar as atividades, foi realizada outra prática substitutiva do autódromo baseado nas histórias dos familiares que viveram no século XX (campo da vida pessoal). Foi solicitado aos alunos que trouxessem depoimento escrito do contexto

³ As práticas com fragmentos receberam essa especificação, sendo diferenciadas da leitura integral.

⁴ Posteriormente, a professora informou que essa atividade não seria realizada.

da zona rural que seus familiares vivenciaram. A professora informou que o que estavam estudando fez parte do contexto de cada um: o antes e o depois. No dia da apresentação, a professora chegou e pediu: “Vambora ver os depoimentos” (PROF3/Observação); perguntou quem queria começar, se seria aleatoriamente ou por ordem alfabética. Os alunos indicavam um ao outro. A professora direcionou-se para um aluno, estipulou o tempo da exposição, comentou temáticas sociais surgidas. Os alunos expuseram suas histórias, e a professora solicitou que as relacionassem com alguma obra lida e com personagens do livro.

A proposta da atividade foi tão interessante que ela se encaminhou para os depoimentos, sendo que o comentário do livro foi deixado de lado. Essa prática foi percebida e mencionada por um aluno: “E a relação com o livro?” (ALUNO/Observação). A professora retomou o livro mantendo um significado dialógico com a prática abordada, o que fez com que, nesse sentido, a leitura se tornasse contextualizada. As atividades com memórias dão ao leitor o poder de contar a sua história, de trazer a sua leitura de vida (campo da vida pessoal). Essa prática deu à docente a possibilidade de conhecer o aluno/leitor/agente. As histórias contadas tomaram uma proporção gigantesca, direcionando para o emocional, as personalidades e idiosincrasias de alguns alunos que se debruçaram em contar a sua história, assim como a professora, que mencionou: “Uma das coisas que lamento da minha profissão é não saber de todas as histórias. Cada um tem uma história” (PROF3/Observação). Ela trouxe um pouco da sua história também, mantendo um mosaico cultural no espaço pedagógico e fazendo perceber que a literatura é esse encontro de sujeitos que têm histórias diversas e que as compartilham, construindo novas realidades.

A PPLLI5 referiu-se à leitura do conto “A Terceira Margem do Rio”, de João Guimarães Rosa. De acordo com a mediação da prática realizada, foi organizada sua ordenação conforme a atuação dos alunos/leitores - alunos e professor. A professora iniciou a prática questionando se o conto tinha sido lido e solicitando que os alunos tivessem acesso e disse: “Para começar, uma pessoa lê um parágrafo”; e começou realizando inferências: “Por que terceira margem do rio?”; “O que é terceira margem?”; “Já viu rio ter margem?” (campo das práticas de estudo e pesquisa); e comparou com outros autores: “O sertão para Guimarães é diferente do de Clarice, Raquel, Graciliano, é o mundo dele, relação do sujeito que habita o sertão” (PROF3/observação). Dessa forma, prosseguiu com indagação e solicitou aos alunos que lessem e relacionassem o lido com a vida. **O quadro 18** foi organizado para uma melhor apreciação da prática realizada, sendo diferenciadas as atuações dos leitores (professores e alunos).

A mediação dessa prática e das anteriores demonstrou um ciclo de diálogo, um envolvimento intenso dos alunos tanto na leitura de cada parágrafo do texto quanto nas indagações e considerações realizadas, uma construção de sentido entre todos os leitores, um letramento literário.

A PPLLI7 direcionou-se para a leitura de poetas brasileiros contemporâneos, como Mário Quintana, Cora Coralina, Manoel de Barros. Foi uma prática mais livre, em que o professor manteve uma relação mais direta com o poema, o autor e o leitor (campo artístico-literário). O texto foi lido de forma performática, e o diálogo entre os envolvidos

iniciou-se mediante perguntas⁵ sobre temáticas relacionadas ao poema, memórias dos leitores. Abaixo, seguem alguns comentários da professora no decorrer dessa atividade. Eles foram intitulados para visualizar como as temáticas foram vistas pela docente:

- ◆ **Poema:** “Ver o invisível dentro do poema”; “Possibilidade de o poema libertar”; “A palavra só tem sentido quando ela sai do seu sentido”.
- ◆ **Leitura e o leitor:** “Cada leitura tem resultado diferente, cada leitor lê diferente”; “Estejam preparados para desnaturar a palavra”; “Não se preocupe em entender ao pé da letra, sinta. Veja a simplicidade das coisas inúteis.”; “Você sabe, você só leu sem ler. A leitura só acontece quando você compreende”.
- ◆ **Poeta:** “Olha pra coisa feito criança”; “Ser artista é deixar de olhar a realidade” (PROF3/observação).
- ◆ **Desescolarização:** “Esse momento é para além do vestibular, momento de pensar, desfragmentar as coisas com as palavras. Precisa do contato. Cada sujeito com seu tempo”.

Essas práticas dão à didática de literatura um engajamento com o literário, com suas palavras, com as metáforas, com a literariedade de cada texto; dão à docente o prazer de ter em suas metodologias pedagógicas recursos variados que oportunizam ao aluno/leitor conhecer outras possibilidades de olhar para o diferente, de diálogo com o outro, de tirar as vendas, caso haja, de um ensino prescritivo.

O desescolarizar é o convite que a educadora faz para perceber as construções possíveis na sala de aula, oportunizar a outros docentes rever sua prática e dialogar com/sobre ela. Construir uma PPLL é olhar para os agentes/leitores e, juntos, produzir histórias, conhecer memórias, valorizar e respeitar culturas. É dar voz ao silenciado para que ele se manifeste, não apenas para ler o literário, mas também para produzir. O letramento literário, assim, constrói-se lendo, produzindo, sentindo sua produção.

3 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM RELAÇÃO À LEITURA

Durante a apresentação da PPLLI2, verificou-se uma aluna com outros livros na mão: “Mentes Perigosas” e “Vidas Secas”. A professora comentou a respeito da satisfação e emoção em ouvir de um aluno que a leitura contribuiu para que ele se tornasse um melhor leitor. No decorrer da aula, a professora questionou quem estava com o livro “Essa terra” e informou que se encontrava na xerox. O livro “Tenda dos Milagres” circulou entre os alunos, que foram visualizando as páginas. A professora comentou sobre ‘Macunaíma’ e disse que foi intragável para ela: “Eu detestei”. Ela solicitou aos alunos que lessem o comentário antes de lerem o livro.

A professora comentou sobre “Laços de Família” e “A Hora da Estrela” e relatou ao pesquisador a satisfação que teve (“os depoimentos depois da aula são os mais interessantes), que um aluno disse que tinha lido “Capitães da Areia” em duas horas e que ela ia indicar uma lista, aproveitando que a literatura contemporânea dá margem para isso (PROF3/observação).

⁵ Em alguns momentos, o texto é apenas lido, sem nenhum questionamento do professor.

Outros livros encontravam-se presentes nesse espaço; mesmo que não tenha havido uma prática docente para eles, o que importa é que ali havia leitores, que faziam com que os professores encantassem-se com os comentários sobre a contribuição da leitura. Essa discursividade eminente, esse relato do aluno/leitor e sua leitura é a satisfação do educador, pois ali ele se encontra ao perceber que ser professor é ser leitor e ter alunos leitores é construir uma história a cada dia de sua profissão/educador/leitor.

3.1 O ALUNO/LEITOR DO 3º ANO DE ENSINO MÉDIO

O aluno/leitor do 3º ano foi mais pontual na entrega dos questionários. Era uma turma com 40 alunos, sendo quatro alunos entrevistados, três do sexo masculino, com idade entre 17 e 18 anos, e uma do sexo feminino, com 17 anos. O nível de escolaridade dos pais varia de analfabetos ao Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

O que se verificou foi um grupo de alunos/leitores ecléticos, diversos, que possuíam uma gama cultural múltipla. Faziam leituras a todo momento, leitura visual, fílmica, artística, corporal em seu espaço extraescolar. Essas leituras não foram desvalorizadas, e sim complementares para a interconexão com a leitura literária. Não há leituras prioritárias, há sim leitores que têm a liberdade de escolher qual a leitura conveniente para o seu momento. Nesse caso, como a literatura é a que interessa à pesquisa, esse foi o momento de conhecer esse aluno/leitor no seu espaço pedagógico, com seus hábitos de leitura.

O compartilhar leitura foi valorizado por mais da metade dos entrevistados: “Faço sugestão sempre que termino de ler, para muita gente, não só com aqueles que comento” (QUEST/Aluno2). Esse hábito deve ser mais valorizado pelas práticas de leitura. A voz do aluno, juntamente à do professor, ganha força e dissemina a formação de outros leitores. Outro aluno/leitor reforçou: “adoro sugerir livros” (QUEST/Aluno3).

Dessa forma, qual a preferência de leitura desses leitores? O que faz com que eles justifiquem sua leitura?

- ◆ “O Xangô de Baker Street. Porque tem caso de suspense e algumas decepções. Eu gosto disso” (QUEST/Aluno1).
- ◆ “Ágape, Philia, Kairós, Capitães de areia; os três primeiros, por causa das reflexões, o último, pelo enredo, drama social, a vida marginal e intensa” (QUEST/Aluno2).
- ◆ “Feia, O xangô de Baker Street, Senhora, Primo Basílio e Trapos e Farrapos; são histórias instigantes que prenderam minha atenção” (QUEST/Aluno3).
- ◆ “Capitães de areia e Revolução dos Bichos” (QUEST/Aluno4).

A representação de leitura de literatura para os alunos foi valorizada por todos, assim como a importância do ato de ler. Os leitores comprovaram com as seguintes afirmações: “ajuda a socializar(...), facilita a criação de texto” (QUEST/Aluno1); “abre a janela para as pessoas verem outro mundo” (QUEST/ALUNO2); “com os livros, se tem uma real noção do período histórico” (QUEST/ALUNO3).

Por que o ser leitor traz tamanho temor? Mesmo com as indicações dos livros lidos, a justificativa de interesse por eles, a valorização da importância da literatura e suas

contribuições, a maioria dos alunos/leitores não se consideraram leitores e justificaram: “Não, porque costumo só ler os livros que os professores recomenda (SIC)” (QUEST/ALUNO1); “leio mais indicados pelo professor ou *best-seller*, tenho mais interesse por artigos de opinião, notícias, religiosos e sempre aqueles que nos leva à reflexão” (QUEST/ALUNO2); “Sim. Pois sempre leio livro mais focados na literatura” (QUEST/ALUNO3). Eles são leitores literários, pois a literatura rodeava-os, tanto em práticas docentes quanto no contato com outros leitores. Ler ainda está arraigado em alguns pilares, relacionados à quantidade de livros lidos. É uma leitura que ultrapassa o espaço de sala de aula, embora a leitura de literatura tenha acontecido no contato com todos os gêneros utilizados.

3. 2 Relação dos alunos com a leitura

Estar em contato com o cotidiano da sala de aula traz uma realidade única e prazerosa, verificar como cada aluno comporta-se diante de uma prática pedagógica e como a leitura pulula em cada canto inesperado, muitas vezes, desconhecido do professor, que tem tantas outras atribuições. Esse momento de observação das aulas ficou visível: alunos que citavam livros; citavam frases do autor; indicavam obras do autor estudado; faziam leitura de *best-sellers*: “A difícil arte de ligar o foda-se”, “Ainda sou eu” e “O segundo tempo”. Comentavam sobre livros, tanto os indicados pelo professor quanto outros. Quando os livros não eram citados, estavam sobre as carteiras: “Harry Potter”, “Mentes Perigosas”, “O Segundo Tempo” (O livro passa para outro colega, que lê as notas e o compara ao filme. O aluno diz que lê o livro em três horas), “Hamlet” e “Vidas Secas”.

Alunos expressavam sua opinião, sentiam-se à vontade para dizerem: “Só li a metade do livro”, “Estou odiando o livro Menino de Engenho”, comentando com a professora no final da aula. “Estou achando a história muito monótona”; “‘Vidas secas’ é massa. A linguagem é massa”; “É muito legal ver... É de um carinho”; “Quando li a Hora da Estrela, não entendi nada.”; “Não entendi nada de ‘Vidas secas’”; “Nesse livro, você viaja no pensamento da própria vítima”; “É um livro que vale a pena ler” (ALUNO/Obs). E outros que solicitavam a escolha do livro: “Na 3º unidade, a senhora deixa a gente escolher o livro?”, mas também houve aqueles que questionaram: “‘Macunaíma’ é ruim? Uma amiga deu o livro para um amigo para lembrar do Brasil. Fala de folclore?”; “Lista Negra é bom?” (ALUNO/Obs); e havia os que expressavam surpresa ao se depararem com a literatura em outros espaços: “Eu nunca tinha ouvido falar de ‘Menino de Engenho’. Agora, em todos os lugares, vejo referência ao livro. Até no cardápio de um restaurante.” (ALUNO/Obs).

Não eram apenas comentários dos livros, estes também eram folheados e lidos no espaço da sala de aula. A poesia foi outro gênero utilizado e que teve uma variedade de manifestações em relação aos leitores (ALUNO/Obs):

- ◆ **Interesse antes da leitura:** “A gente vai ler o poema José. Estou doida para ler José.”.
- ◆ **Leitora manifestou-se empolgada:** “Eu lia o poema de Cecília”; “Gostei desse poema”; “Todo poema é interessante”; “Poema foi bom, liberdade”, lendo poemas, fazendo explanação, analisando.

- ◆ **Apresentou insatisfação:** “Não gosto de Cecília. Achei ruim Felicidade Clandestina. Ela trata de um jeito besta”.
- ◆ **Informou temática da leitura:** “O livro fala da morte”.
- ◆ **Reconhecimento:** “Eu sou poeta”.
- ◆ **Surpresa:** “O poema é desse jeito” (estranhamento diante da estrutura).

O celular foi um dos suportes de leitura para as poesias nas salas de aula; essas eram buscadas na internet. O conto “A Terceira Margem do Rio” manteve uma dinâmica diferenciada, sendo que os alunos fizeram inferência sobre ele, a linguagem, a criação, a redução, comentando a vida de suas avós nos relacionamentos, e se manifestaram: “Terceira margem é imaginária”; “Não enfatiza tanto o lugar”; “Cada margem é uma vida?”; “Ah, estava até gostando de ler; “A terceira margem seria o pai dele?”; “Eu não entendi nada” (ALUNO/Obs).

Não há um modelo de leitor, esses estão em construção. Alguns conseguem acompanhar as propostas das PPLL, outros se debruçam em outros leitores e realizam uma leitura conjunta, outros são autônomos e criam os seus repertórios, compartilham e conseguem conquistar leitores.

3.3 Relação dos alunos com a prática

Atuar diante da prática do professor configura-se como uma diversidade de estratégias utilizadas pelos alunos para promover o processo de interação. A prática pedagógica não é apenas um recurso organizado, planejado e desenvolvido pelo professor. Isso se reconstruiu a cada interferência do educando ao intervir com esse momento, de formas diferenciadas. As metodologias foram analisadas por eles, que registraram seu posicionamento, apoiando, complementando ou se contrapondo a algo que não condizia com suas preferências. Nesse processo, eles registraram seu posicionamento sobre a prática (ALUNO/Obs): “Acho que, se fosse seminário, não teria dificuldade de apresentar”; mencionaram nome de filmes, foram contra a réplica utilizada em uma atividade; alguns lideraram discussões, outros não conseguiram ser tão autônomos para isso; apresentaram-se eufóricos, indagando (sobre a atividade do dominó, cenário, sequência), colaborando, fazendo associações com abordagens históricas, realizando pesquisas na internet acerca da temática da discussão. Sobre a literatura, afirmaram: “Impossível ter literatura pura. Ou você é inovador ou você é contra”; manifestaram-se sobre o poeta: “Que cara maluco! Que cara inteligente”. Uma aluna reclamou da proposta da videoconferência e comentou que ia criar um perfil no Instagram para o desenvolvimento da atividade.

A atuação dos alunos/leitores na atividade do dominó configurou-se, ora com a apresentação com entonação, ora com nervosismo, comentários críticos sobre os autores, apresentação do resumo das histórias.

As atividades sobre memórias (PPLLI3) constituíram o momento de os alunos/leitores registrarem suas histórias de familiares e associá-las à temática abordada no livro. No decorrer dessa prática, o livro foi sobreposto às memórias contadas pelos alunos, e uma aluna manifestou-se: “Professora, está esquecendo de relacionar com o

livro” (ALUNO/Obs). Percebeu-se que a proposta inicial apresentada pela docente foi identificada pela aluna, que retomou a metodologia para que houvesse um cumprimento da atividade. Essa prática de memória superou-se, a docente e os alunos interagiram em suas histórias, deixando de lado o pré-requisito para que ela ocorresse: “associar-se com o texto literário”. Os leitores falaram à vontade, contaram suas histórias, choraram, demonstraram o que uma outra prática rígida e cheia de padronizações não oportunizaria, pois enfatizaram: “Falar da morte é muito bom” (ALUNO/Obs). O que ocorreu foi o diálogo sobre várias temáticas (traição, machismo, prazer feminino, dentre outras), e isso não passou despercebido.

A prática pedagógica não é apenas um ritual de desenvolvimento de atividade, mas sim, uma comunicação entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem. O olhar do aluno é uma aprovação, uma comprovação de que a atividade lhe trouxe algo a mais: “A professora discute as temáticas sociais” (ALUNO/Obs).

A participação dos alunos nas práticas foi muito além. Não eram apenas coadjuvantes que vivenciavam o planejamento pela docente, eram protagonistas indiretos, que analisavam e visualizavam que havia outra possibilidade de desenvolvimento que conduzia à atividade. Essa resposta do leitor/aluno demonstrou a contribuição para a PPLL do professor. Não há apenas um agente responsável pela aprendizagem, há um coletivo de vozes que, juntas, interagem e possibilitam aprender uns com os outros.

3.4 Relação dos alunos com outros alunos/leitores

A relação com outros leitores demonstrou como foi a interação com os colegas, como eles participaram durante as atividades de leitura desenvolvidas. Foram alunos que aplaudiram a atuação do outro; observaram atentos; complementaram a discussão; contribuíram com a fala; insistiram para eles falarem; contrapuseram-se à exposição do colega; fizeram conjecturas da análise de um poema, copiaram a resposta de outros alunos/leitores em atividades de interpretação; pediram que a colega respondesse, pois não sabiam a resposta; explicaram como ia ser a atividade. Também sorriam da cena apresentada, silenciaram para ouvir, expondo risos, palmas: “Escuta, gente!” (ALUNO/Obs). Pediam para ficar na aula para terminar a exposição; contribuíram na fala de outros. “Avô gastou tudo com rapariga”. Um livro foi passado para outro colega para que ele lesse as notas de campo e comparasse com o filme, fazendo indicação de leitura; a leitura do colega foi acompanhada; leram alto para um colega do lado; acompanhavam a leitura dos fragmentos; trouxeram um outro livro que tratava da mesma temática.

Essa interação foi notória constantemente no desenvolvimento das práticas de leitura. Nesse sentido, a PPLL não foi algo que ocorreu isolada entre o professor e o aluno, mas sim, um diálogo demarcador de responsabilidades. Quando o professor incentiva essa ação, as atividades passam a ter um significado mais expressivo para todos os que fazem parte desse conjunto de leitores. Todas as atuações dos alunos/leitores demonstraram um envolvimento nesse processo e registraram leitores e sua atuação no

desenvolvimento das práticas e como a mediação docente fez-se prioritária para que isso acontecesse.

3.5 Relação do aluno com o professor

A relação com o professor foi crucial no desenvolvimento das atividades, pois promoveu uma prática dialógica e deixou um ambiente mais discursivo. Esses atores da prática pedagógica precisaram conectar-se constantemente, não sendo apenas um percurso unilateral, mas sim, de construção conjunta do contexto de ensino-aprendizagem. Na prática de observação, foram visualizadas algumas atitudes do aluno/leitor juntamente ao docente/leitor.

O aluno propôs mudança da prática pedagógica, trocando documentário para seminário; posicionou-se contra a réplica, pois queria participar livremente; quando o aluno manifestou-se para ler, a professora indicou outro aluno para fazer isso. A interferência na PPLL é de alguém que está atento ao proposto: “Professora está esquecendo de relacionar com o livro” (ALUNO/Obs). Para complementar a exposição das memórias, a professora comentou sua história de vida; o aluno perguntou o que tinha achado sobre o livro *Felicidade Clandestina*. A aluna comentou com a professora que não sabia se encontrava o livro na biblioteca; questionou com a professora sobre a troca de livros: “Querida trocar pela Hora da Estrela” (ALUNO/Obs). Outro aluno complementou as considerações da professora, demonstrando ter lido em casa. A partir de um comentário de trabalho sobre outra disciplina feito pela aluna, a professora disse: “Tudo a ver. Dá para fazer trabalho conjunto” (ALUNO/Obs). A professora pediu a outro aluno que ajudasse sua colega no processo de interpretação. O aluno afirmou que a professora estava nervosa porque nem todos os alunos estavam apresentando.

Percebeu-se que o aluno/leitor não é apenas um mero receptor de conteúdo, mas sim, um observador que analisa a prática docente, assim como se inquieta quando observa algo que não está de acordo com a proposição inicial, que analisa o comportamento da docente, mas também mantém um diálogo sobre leitura, não na posição de inferioridade em relação ao professor, mas apresentando inferência ou conjectura do que foi lido. A atuação da docente foi visível para os alunos a ponto de estes verificarem o que não os satisfazia, averiguando o seu comportamento e sua insatisfação diante de uma atitude ou estratégia de outro aluno.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa mostra-nos como o texto literário não pode ser apenas pretexto para o ensino de língua, nem porque possui linguagem elaborada, nem por sua visão propedêutica, nem por uma questão estética. Olhar para o letramento literário no espaço docente é pensar nas questões éticas, políticas e ideológicas que emergem em cada texto lido. A partir do analisado na pesquisa, o letramento literário trouxe uma ampla constituição ideológica em cada atividade realizada que se interconectou, construindo histórias, contribuindo para rever memórias, produzindo textos e promovendo novas

identidades. Logo, o letramento literário, partindo do que foi visualizado nesse espaço de pesquisa, consistiu no uso dos textos literários pelos leitores (professores e alunos) em um prisma de mediação conjunta, de interação, em que ambos aprenderam, leram, interpretaram, dialogaram, argumentaram, abordando temáticas diversas e construindo sentido ao passo que os associavam ao seu contexto sociopolítico e cultural.

Das experiências observadas, surgiu um misto de proposições que se conectaram e que ampliaram as abordagens de leitura e de leitor, cada uma com um olhar próprio. Nesse sentido, as PPLL são também práticas de letramentos envoltas em diversos eventos de letramento. O contexto diário, o uso do letramento, os processos de leitura, juntamente ao de produção textual, trazem modos particulares e relativamente observáveis. As regras sociais (escola/professor/ensino) refletem usos variados do texto literário, pois demonstram quem produz e quem tem acesso, desde o aluno ao professor. Nesse sentido, são práticas fluidas, dinâmicas e mutáveis, retratando “o que se ensina quando se ensina literatura” (REZENDE, 2013).

O professor precisa captar esse leitor na sua visão docente ou, então, de formador de leitores. Não se formam leitores, leitores se constroem, lendo, ou não, escolhendo o que ler, propondo novas leituras, interagindo com outros leitores, negando ou indicando leitura, leitores que interagem e outros que contrapõem. Mesmo nesse contexto, houve possíveis indícios da atuação do aluno/leitor que se interessou pela leitura e dos que não se interessaram. Essa não é a questão, isso não é considerado como algo a não ser discutido. O múltiplo do leitor é bem evidenciado, as suas manifestações e suas preferências. E como atuou o aluno/leitor no desenvolvimento das práticas? Ele se multiplicou em gestos de leitura (atitude do leitor em relação às práticas de leitura), hábitos particulares e maneiras únicas de ser leitor. Constatou-se um leitor/aluno que se mesclou com leitor/professor, organizando um contexto de produção, de construção do literário nas vozes pronunciadas, nas histórias reconfiguradas. Essa constituição de leitores, essa mediação da prática constituiu o letramento literário nesse contexto de ensino.

Diante do que foi visualizado, não se pode negar a organização disciplinar, o tempo curto para proposição de práticas mais significativas e para preparação das aulas, o número elevado de alunos, a indisciplina de algumas turmas, os diversos problemas que fazem parte de cada turma. Quanto à mediação docente, percebe-se a falta de políticas públicas que contribuam para a formação continuada do educador. A prática pedagógica de leitura necessita ser visualizada para ser refletida e valorizar a atuação do aluno/leitor no desenvolvimento dessas práticas. Isso oportunizará um contexto de ensino de literatura que valorize todos os integrantes dessa sintonia.

A reflexão da práxis é a busca de atuações constantes, de elaboração de práticas, de avaliação de metodologias, de construção de letramentos. Olhar para as PPLL, para a mediação docente e atuação do aluno/leitor foi o encontro de palavras que se enunciou nessa pesquisa. Assim, entre pesquisador, professor e leitor, o letramento emergiu e foi visualizado, respondendo várias indagações e deixando outras para futuras pesquisas, pois pesquisar é ir além, é caminhar pelas trilhas sinuosas, encontrar-se com o desconhecido e sentir cada gesto como se fosse único. É um processo que não se finda, que não adormece,

que não se silencia, é um processo que emerge e que pulsa, clamando continuidade e busca de aprendizagem para inteirar-se sobre o outro e suas nuances.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Benedito. *O ensino da literatura hoje*. Revista Fronteira Z- nº 14 - julho de 2015.

BEACH, Richard; MARSHALL, James. *Teaching Literature in the Secondary School*. Orlando: Harcourt Brace & Company, 1991.

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

CANDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. In: _____. Vários escritos. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre azul, 2004. p. 169-191.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

LUPERINI citado por Antunes

MARTINS, Ivanda. *A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?* IN:

MENDONÇA, Márcia & BUZEN, Clécio (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 83-102.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In.: ZILBERMAN, Regina & Rösing, Tania. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

REZENDE, Neide Luzia. *O ensino de literatura e a leitura literária*. In.: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 99-112.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros* / Magda Soares. - 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.