

Práticas e eventos de leitura como promotores do letramento pela literatura

Practices and reading events as literacy promoters for literature

Prácticas y eventos de lectura como promotores de letramiento a través de la literatura

Marilene de Fátima Pereira Gerent¹

<https://orcid.org/0000-0002-0345-6092>

Berenice Rocha Zabbot Garcia²

<https://orcid.org/0000-0002-0353-4310>

¹ Universidade da Região de Joinville, Joinville, Santa Catarina – Brasil. E-mail: pereira.gerent@gmail.com.

² Universidade da Região de Joinville, Joinville, Santa Catarina – Brasil. E-mail: berenice.rocha@univille.br.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação cujo objetivo foi identificar quais práticas de letramento literário marcaram significativamente a memória de acadêmicos dos primeiros semestres do curso de Letras. Sendo de cunho qualitativo, a concepção metodológica desta pesquisa está respaldada principalmente em Bogdan e Biklen (1997), tomando como referencial a análise de conteúdo conforme Bardin (2011). Sobre letramento, buscamos embasamento nas obras de Soares (1998, 1999, 2005, 2020), Kleimann (2006), Paulino e Cosson (2009) e Zappone (2008), que corroboram as reflexões acerca de letramento literário. A coleta dos dados foi feita por meio de questionário com 14 perguntas fechadas e abertas. As respostas dos acadêmicos indicaram a presença da família como primeira promotora do letramento literário. No Ensino Fundamental, destacaram-se atividades envolvendo a literatura na escola, a rotina de visita à biblioteca e a produção textual a partir de textos literários.

Palavras-chave: Letramento Literário. Agentes de Letramento Literário. Práticas de Letramento Literário na Escola.

Abstract

This article presents the results that had has a goal to investigate the pedagogical practices of literary literacy at school have marked the memory of the initial students majoring Letters. Data collection was made through closed and open questions arranged in a survey answered by eight students. Being of a qualitative nature, the methodological conception of this research is mainly supported by Bogdan and Biklen (1997), taking as a reference the content analysis



according to Birdan (2011). Regarding literacy, we searched for a basis in the works of Soares (1998, 1999, 2005, 2020) and Kleimann (2006), Paulino and Cosson (2009) and Zappone (2008) support the reflections concerning literary literacy. The students' responses led to the presence of the family as the first supporter of literary literacy by reminding the voice of parents and close relatives telling children's stories. In elementary school, activities involving literature as routine visits to the library and text production based on literary texts were mentioned.

Keywords: *Literary Literacy. Literary Literacy Agents. Practices of Literary Literacy in School.*

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación que buscó identificar cuales son las prácticas de letramiento literario que han marcado la memoria de académicos de los semestres iniciales del curso de Letras. Siendo de carácter cualitativo, la concepción metodológica de esta investigación se apoya principalmente en Bogdan y Biklen (1997), tomando como referencia el análisis de contenido según Birdan (2011). Acerca del letramiento, buscamos una base en los trabajos de Soares (1998, 1999, 2005, 2020), Kleimann (2006), Paulino y Cosson (2009) y Zappone (2008), que apoyan las reflexiones sobre el letramiento literario. La recolección de datos se hizo a través de cuestionario con 14 preguntas cerradas y abiertas. Las respuestas de los académicos señalaron la presencia de la familia como primera promotora del letramiento literario. En la educación Primaria, se destacaron las actividades relacionadas con la literatura en la escuela, como visitas rutinarias a la biblioteca y producción textual desde de textos literarios.

Palabras clave: *Letramento Literário. Agentes de Letramento Literário. Práticas de Letramento Literário em la Escuela.*

1 Introdução – primeiras palavras

Este artigo situa-se no conjunto de estudos sobre letramento, em especial sobre práticas de letramento literário na escola. A abordagem do tema parte da convicção de que o ensino mediado pela obra literária amplia a possibilidade de formar cidadãos críticos, conscientes e sensíveis aos problemas do mundo. O ensino de literatura tem o papel tanto de ensinar a ler e escrever quanto de contribuir para a formação cultural dos indivíduos, por isso a importância de debruçar-se sobre as concepções de letramento literário na escola de modo a entender se as atividades pedagógicas envolvendo a leitura de obras literárias realmente desenvolvem o gosto pela leitura.

Com efeito, desenvolver o gosto pela leitura de obras literárias na escola é um desafio em um país que está longe de ser uma nação de leitores. Segundo *Retratos de Leitura no Brasil* (2021), documento que apresenta pesquisa realizada entre 2015 e 2019 em todas as capitais brasileiras sobre a leitura no Brasil, somente 2.559, de um total de 8.079 entrevistados, declararam ser leitores de literatura. A pesquisa também indicou que o maior contingente de

leitores de literatura no Brasil concentrava-se nos estudantes cursando o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, o que reforça a importância da escola como importante agência de letramento literário. O que chama a atenção, no entanto, é o fato de que, “No tocante aos livros de literatura lidos, a média total entre os entrevistados é 0,28 livro de literatura indicado pela escola lido nos últimos três meses, contra a média de 0,81 livro de literatura lido por vontade própria” (Faleiros, 2021, p. 71). Conforme se pode deduzir, na escola os alunos leem, mas nem sempre é por causa da escola que o fazem, o que nos leva a concordar com Faleiros ao considerar que:

As tensões em jogo na diacronia desse binômio formação de leitores literários pela escola e a literatura em perigo (na escola?) passam, com já observado, pelos modelos de formação desenhados pelos currículos escolares, pela seleção das obras literárias a serem lidas na escola, mas também – e não menos importante – passam pelas obras literárias que não são lidas na escola, mas que conhecem expressivo sucesso fora dela em seus diferentes formatos (Faleiros, 2021, p. 71)

Constatações como essas justificam estudos que acompanham o movimento de implantação da nova matriz curricular proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), que passou a reger o ensino no Brasil a partir de 2022: “[...] documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7). No documento, as proposições para o ensino são construídas a partir de competências, definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)”, e habilidades “(práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8).

Entre os muitos debates provocados a partir da implantação da BNCC, inclui-se a abordagem acerca do termo letramento literário. Sacramento *et al.* (2021, p. 39-60), ao analisarem “as concepções, orientações e abrangência do letramento literário e da formação de leitores na BNCC”, dirigindo o olhar para os anos iniciais do Ensino Fundamental, constataram que termos como “experiência literária”, “competência literária” e “educação literária” estão ausentes no documento. Já a sequência “formação do leitor literário” foi encontrada em cinco trechos do componente curricular de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano nas práticas de linguagem “Leitura e escrita compartilhada”. Tal concepção “implica dizer que a formação do

leitor literário assume a função de objeto de conhecimento com habilidades a serem trabalhadas” (Sacramento *et al.* 2021, p. 39-60).

Em outro estudo atento à BNCC (Brasil, 2017), Zappone e Quadros (2021) apontam que, entre 206 habilidades propostas para serem desenvolvidas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, de 1^a a 5^a série, apenas 30 se referem ao conteúdo de literatura que se repete ao longo das cinco séries, de modo que, somadas as repetições, chega a 84 o número de habilidades referentes ao conteúdo de literatura. As autoras enfatizam que o ensino da literatura, por ser orientado muito mais por habilidades que denotam pragmatismo, como “identificar”, “relacionar”, “reconhecer”, “observar”, em detrimento de verbos como “apreciar” – que aparece em apenas três habilidades – pode esbarrar no risco de ficarem no ato de mera catalogação e classificação de textos. Apresentam o mesmo parecer Sacramento *et al.* (2019) ao considerarem que as habilidades que acompanham os conteúdos do ensino de literatura de 1^a a 5^a:

[...] são equiparadas a habilidades de outros campos de atuação, com especificidade didática mais instrutiva, como conteúdo a ser ministrado, em vez de ser prática, formativo-processual, lugar privilegiado para compartilhamento de experiências de leitura e produção de textos literários (Sacramento *et al.*, 2019, p. 59).

Considerando que as verificações citadas referem-se a um documento oficial como a BNCC, atual norteador das práticas pedagógicas, os estudos com o tema letramento literário tornam-se ainda muito importantes e, por conseguinte, as pesquisas buscam estreitar o conhecimento acerca de letramento literário de indivíduos supostamente leitores para analisar os contextos promotores do gosto pela leitura literária, comparando concepções presentes em documentos norteadores do ensino no processo da sua formação com a BNCC.

Para fundamentar teoricamente esta pesquisa, foram considerados os estudos sobre letramento em obras publicadas por Kleimann (2006) e Soares (1998, 1999, 2005, 2020). As vozes de Cosson (2015, 2020), Paulino e Cosson (2009) e Zappone (2008) dão respaldo às discussões acerca de letramento literário e práticas de letramento literário.

A produção escrita sobre letramento no Brasil despontou a partir de pesquisas realizadas por Magda Soares, Ângela Kleimann e Roxane Roxo, que têm como referencial os estudos realizados por Brian Street, apresentados em seus estudos sobre letramento publicados a partir da obra *Literacy in theory and practice* (Street, 1984). Traduzido do vocábulo *literacy*, palavra de origem inglesa, o termo letramento denota “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a

ler e a escrever: estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 1998, p. 19). O conceito surgiu para atender à necessidade de uma sociedade em que, à medida que se tornava mais grafocêntrica, mais variavam as práticas de leitura e escrita de acordo com o contexto social do cidadão.

No Brasil, as reflexões acerca do processo de letramento desenvolveram-se acompanhando uma curva ascendente de alunos na escola, resultado da crescente universalização do ensino fundamental. Algumas questões relacionadas com a aprendizagem da língua demonstram, no entanto, que apenas ser alfabetizado não é suficiente para atender às demandas de um mundo em que cada vez mais as habilidades de leitura e escrita se diversificam. Por conta disso é preciso aliar alfabetização e letramento, que, segundo Soares (2020), embora sejam processos cognitivos distintos, são simultâneos e interdependentes.

Do conjunto de letramentos, destaca-se, nesta pesquisa, o letramento literário concebido por Cosson (2020, p. 12) como “um processo de letramento que se faz via textos literários compreendendo não apenas a dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar o seu efetivo domínio”. Como a sociedade contemporânea é essencialmente letrada, o letramento literário é uma prática fundamental a ser adotada na escola para a constituição de um sujeito da escrita (Cosson, 2020).

Sendo profissionais envolvidas com o ensino de literatura e conscientes da necessidade de refletir sobre o ensino de literatura na escola, buscamos compreender como alunos concluintes do Ensino Médio que se autodeclaram leitores de livros de literatura concebem as práticas de letramento literário na sua trajetória pela Educação Básica. Para tal, partimos das seguintes questões: que agentes mediarão a relação entre o mundo da ficção e o acadêmico leitor? Que práticas de leitura na escola são significativas para o letramento literário de estudantes que se formam no Ensino Médio? Que atividades desenvolvidas na escola podem ser consideradas estimuladoras para a formação do leitor de obras literárias?

Norteados por esses questionamentos, propusemos um estudo cujo objetivo geral foi compreender como alunos concluintes do Ensino Médio que se declaram leitores de livros de literatura concebem o letramento literário na sua trajetória pela Educação Básica. Neste artigo apresentamos os resultados norteados por um dos objetivos específicos da pesquisa, cuja proposta era identificar as práticas de letramento literário que, segundo a concepção do acadêmico dos anos iniciais do curso de Letras, influenciaram a sua trajetória como leitor de obras literárias e investigar em que contexto essas práticas se desenvolveram. Para tal,

destacamos as análises oriundas das respostas a duas perguntas de um questionário composto por 14 perguntas fechadas e abertas. Uma dessas perguntas instiga a memória dos acadêmicos solicitando que apontem as primeiras histórias ouvidas na infância, e a outra solicita que selecionem atividades envolvendo literatura na sua trajetória pela Educação Básica.

As respostas foram categorizadas conforme análise de conteúdo respaldada em Bardin (2011). Para corroborar o nosso estudo, apresentamos a seguir uma ancoragem conceitual esclarecendo de que campo semântico partimos quando usamos os termos “práticas e eventos de letramento” e “agentes e agências de letramento.

1.1 Referencial teórico

Street e Castanheira (2014) explicam que eventos de letramento se caracterizam por atividades mais observáveis de leitura e escrita. Já práticas de letramento distanciam-se dos contextos imediatos e, por isso, acolhem significados atribuídos pelos participantes dos eventos dependentes dos contextos institucional e cultural das atividades de leitura e de escrita.

Soares (2005), por sua vez, considera práticas e eventos os componentes básicos de letramento, enquanto as práticas se evidenciam no modo como se comportam os participantes de eventos de letramento. Já, por terem relação com as concepções sociais e culturais que influenciam a interpretação, os eventos de letramento vêm carregados de sentidos atribuídos à leitura e à escrita numa situação particular. Para a autora, a distinção entre práticas e eventos é uma questão puramente metodológica por ambos ocorrerem numa mesma realidade. Importa ainda compreender que os eventos e as práticas de letramento acontecem na vida cotidiana, nas relações sociais de uso da escrita e variam conforme os grupos e as circunstâncias. Na escola, as práticas e os eventos de letramento são planejados, organizados e dirigidos por objetivos pedagógicos.

Street (2010) esclarece que é pela participação de um evento que as concepções sociais da prática de letramento se desenvolvem. É nos eventos que se identificam comportamentos exercidos por cada participante das práticas de letramento, dando sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. Os eventos são, pois, circunstâncias observáveis, ações que, no seu conjunto, caracterizam certas práticas de letramento.

De acordo com esse conceito, é possível relacionar as atividades nomeadas em contexto de letramento como um evento. Brasileiro (2020), citando Hamilton e Barton (1998), esclarece

que uma pesquisa na área de letramento parte da verificação de eventos, uma vez que estes fazem parte da rotina das instituições sociais. É sobre a rotina das práticas de letramento literário que nos debruçamos em nossa pesquisa, importando-nos, portanto, enfatizar o que se entende por práticas de letramento literário.

Para conceituarmos letramento seguido de um adjetivo, em nosso caso, “literário”, valemo-nos da explanação de Cosson (2015) acerca de letramento literário, para o qual o autor apresenta três concepções. Julgamos pertinente tal organização, uma vez que nos permite identificar as práticas de letramento literário a partir de cada uma dessas concepções.

A primeira concepção de letramento literário, segundo Cosson (2015), refere-se ao letramento que procede do texto literário. São as práticas de letramento na escola que usam o texto literário como meio de aquisição da escrita. Inclui-se nessa perspectiva a defesa da disponibilização de obras literárias de literatura infantil para crianças que não sabem ler. Em virtude disso, o autor questiona essa concepção de letramento literário, uma vez que retira do adjetivo a sua autonomia de sentido e coloca a aprendizagem da literatura como ancilar ao ensino da escrita (Cosson, 2015, p. 81).

Zappone (2008) corrobora esse ponto de vista ao alertar que, como qualquer prática de letramento pode ser “enformada”, as práticas de letramento literário também podem ser padronizadas ou determinadas pelas instituições sociais. Assim, há práticas de letramento literário mais valorizadas que outras. “No caso da literatura, é evidente que as práticas de letramento literário realizadas no espaço escolar são as mais visíveis e valorizadas” (Zappone, 2008, p. 53).

Ao se referir à segunda concepção de letramento literário, Cosson (2015) apresenta dois olhares diferentes. Para explicar a primeira maneira de interpretar letramento literário na segunda concepção, o autor faz referência a Zappone (2008, p. 53), para quem “o letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade”. Tomando os termos “práticas sociais”, “escrita literária” e “ficcionalidade” presentes na concepção de Zappone (2008, p. 53), as práticas de letramento literário ampliam-se, pois podem ser observadas em variados contextos e associadas a diversos domínios da vida em face dos objetivos específicos e situações específicas. “Assim, constituem práticas de letramento literário a audiência de novelas, séries, filmes televisivos, o próprio cinema, em alguns casos, a internet, a contação de histórias populares, de anedotas etc.” (Zappone, 2008, p. 53).

Ampliando a segunda concepção, Paulino e Cosson (2009, p. 67) conceituam letramento literário como “um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentido”. Assim definido, o literário assume um sentido mais amplo porque extrapola os limites da prática social da escrita por considerar o “repertório cultural constituído por uma grande variedade de textos e atividades que proporcionam uma forma muito singular – literária – de construção de sentidos” (Cosson, 2015, p. 182). Por se constituir, inclusive, de linguagem vazia, ainda não nomeada, essa concepção remete à apropriação do literário pela alimentação do corpo simbólico inserido numa comunidade. Nesse sentido, o letramento literário não se restringe ao espaço escolar, pois está presente nas interações sociais pela força da tradição, como aquelas repassadas também pela oralidade: lendas, “causos”, parlendas. Concebe-se, dessa maneira, o letramento literário como:

[...] um processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto, simultaneamente solitário e solidário porque implica negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos de nossa comunidade como literário (Cosson, 2015, p. 183).

Finalmente, ao expor a terceira concepção, Cosson (2015) faz referência ao letramento literário como trabalho específico realizado por estudiosos, em especial ao trabalho contemporâneo desenvolvido por críticos literários ao analisarem os textos literários na intenção de aprofundar as reflexões acerca de aspectos para aumentar a consciência crítica dos leitores, atentando para aspectos como ideologias, linguagem, cultura, valores presentes numa obra literária. Nessa concepção, portanto, o letramento literário ultrapassa a associação entre a aprendizagem e a escrita.

Como nossa pesquisa investiga, principalmente, as práticas de letramento literário desenvolvidas na escola pelo olhar de acadêmicos, a nossa concepção de prática de letramento literário, neste estudo, aproxima-se da concepção de Paulino e Cosson (2009), uma vez que consideramos a experiência dos acadêmicos o material mais importante para a composição das análises da resposta. As considerações sobre práticas de letramento literário, no entanto, também retomarão as concepções aqui apresentadas por Zappone (2008), visto que a ficcionalidade permeia muitas das práticas de leitura a que nos referimos desde a composição do questionário até a análise das respostas colhidas em nossa pesquisa. Da mesma forma, é de posse dessas concepções que consideramos práticas de letramento literário atividades que

envolvem a leitura de obras literárias na escola e todos os eventos promotores da leitura literária intermediados por agentes literários, sobre os quais discorreremos a seguir.

Além das concepções de letramento literário, para este estudo convém esclarecer o que é um agente de letramento. Kleimann (2006) resgata o sentido de agente em Vigotsky, que difunde a ideia de agente como mediador. Por sua vez, Kleimann (2006) apresenta uma perspectiva diferente, argumentando que “um agente se engaja em ações autônomas de uma atividade determinada e é responsável por sua ação, em contraposição ao paciente, recipiente ou objeto, ou ao sujeito coagido” (Kleiman, 2006, p. 414). Mesmo que todos sejamos agentes, uma vez que nossas ações refletem os objetos no mundo, nem todos exercemos a ação de agência social. Para isso é preciso agir na coletividade, articulando e partilhando interesses, visando a cumprir um objetivo num determinado grupo social.

Na escola, é o professor que assume o papel de agente de letramento, posto ser ele um mobilizador de estratégias para fazer emergir, nos educandos, “seus conhecimentos de livros e outros recursos escritos, assim como aqueles das suas redes comunicativas familiares, religiosas e outras” (Kleiman, 2006, p. 416) para dar sentido à palavra escrita.

Partindo-se, no entanto, de uma visão sócio-histórica que concebe letramento “como resultado de um processo de apropriação da escrita em um contexto social determinado” (Silva Filho; Rodrigues, 2012, p. 524), o agente de letramento também pode ser considerado um familiar, por exemplo, porquanto é dele a voz a mediar semioticamente o letramento literário, a dar sentido ao mundo da escrita e ao mundo da leitura.

As agências de letramento são concebidas como “instituições ou grupos sociais em que se promovam o letramento” (Silva Filho; Rodrigues, 2012, p. 526). Silva e Araújo (2010) consideram que, embora as instituições escolares assumam o papel de principal agência de letramento, outras instituições pertencentes a outras esferas também podem ser assim consideradas. Assim, concebem-se as esferas ligadas à religião, à política, à família e à profissão como agências de letramento. São áreas que “ultrapassam a concepção de lugar/ambiente físico, referindo-se a um espaço sociodiscursivo, no qual há eventos de letramento regidos por práticas letradas construídas socialmente pelos sujeitos participantes das agências” (Silva; Araújo, 2010, p. 318).

Em nosso estudo, a escola se assume como principal agência de letramento em cuja estrutura também está a biblioteca escolar, mais adiante apontada como espaço privilegiado para a prática de letramento literário e que recebe uma explanação especial no decorrer deste

artigo. Também discorreremos sobre a importância do professor como agente de letramento literário ao refletirmos sobre atividades desenvolvidas na escola que influenciaram o hábito de leitura dos acadêmicos.

Expostos os conceitos sobre práticas e eventos de letramento e sobre agentes e agência de letramento literário, apresentamos a seguir a metodologia adotada neste estudo.

2 Metodologia

É importante sublinhar que este artigo apresenta parte de um estudo maior realizado no ano de 2021. Levando-se em conta a intenção de dar atenção ao mundo do sujeito pesquisado, este estudo segue as concepções da abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1997, p. 67), na investigação qualitativa, “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos e não dar opinião sobre determinado contexto”. A tipologia adotada foi a descritiva, tendo-se em vista que os dados de pesquisa foram colhidos em contato direto com os sujeitos pesquisados.

Como nossa pesquisa ocorreu em tempos de pandemia, quando o contato pessoal ficou prejudicado, optamos por realizar um questionário com perguntas fechadas e abertas conceituado por Gil (2002) como uma técnica composta por um determinado número de questões apresentadas por escrito aos sujeitos de pesquisa e que têm o propósito de obter informações com objetivos dirigidos por um tema de estudo.

A opção por investigar letramento literário no curso de Letras parte da suposição de que o curso deva atrair sujeitos que se concebem leitores, uma vez que contempla em seus currículos disciplinas envolvendo literatura, pois, “para além da acessibilidade a importância potencial de um estudo é um facto a considerar” (Bogdan; Biklen, 1997, p. 88). Assim, foram escolhidos como sujeitos de pesquisa acadêmicos dos primeiros anos ou semestres do curso de Letras de uma universidade comunitária.

O contato com os acadêmicos, realizado logo após a aprovação do projeto expedido pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da universidade mediante o Parecer nº 5.118.271 em novembro de 2021, seguiu via e-mail, já que a maioria dos estudantes, na época, participava das aulas de forma *on-line*. As respostas ao questionário vieram acompanhadas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme rege o Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos.

O questionário foi composto por 14 perguntas, sendo três abertas e as demais permitindo o acréscimo de outras respostas além das opções listadas. Dos 42 alunos convidados para participarem da pesquisa, oito responderam ao e-mail aceitando o convite.

Quanto ao conteúdo das perguntas, as duas primeiras seguiam com o objetivo de identificar o perfil dos acadêmicos (idade e gênero); a terceira, de colher informação acerca do ano de conclusão do Ensino Médio; e a quarta tinha o propósito de situar o semestre ou ano em que se encontravam os acadêmicos. Neste artigo, apresentamos nossas reflexões acerca das respostas dadas à quinta e à oitava perguntas de nosso questionário e que faziam parte do conjunto de questionamentos cujo objetivo era instigar a memória dos participantes, buscando identificar se as experiências de letramento literário contribuíram para o seu gosto por literatura.

Para a análise dos dados serviram de suporte os pressupostos da análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2011, p. 15) é “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam os discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Assim, é possível ao pesquisador, fazendo uso dessa metodologia, considerar inferências sobre os elementos de comunicação, sejam eles orais ou escritos.

Por respeito aos participantes da pesquisa, optou-se por chamá-los por um nome fictício em vez de identificá-los simplesmente pelos termos “acadêmicos” ou “sujeitos de pesquisa”. Assim, por breves histórias, cada um dos participantes ganhou uma identidade. Flora, Ariel, Winnie, Bela e Sol ouviam histórias de princesas, de meninos e meninas perdidos na floresta. Magali era uma criança que gostava de ouvir as aventuras da turma da Mônica. Allan, assim como o Poe, gosta de escrever contos de terror. Evan, como um bom discípulo, lê muitos textos literários.

Adiante, muitas vezes faremos uso desses nomes para tecer e entrelaçar reflexões a respeito do propósito desta pesquisa, que é compreender como as práticas de letramento literário ficaram marcadas na vida de cada um dos que responderam ao nosso questionário de pesquisa.

3 Discussão

As perguntas encaminhadas aos acadêmicos pesquisados tinham a finalidade de compreender como se desenvolveu o gosto pela leitura desses acadêmicos. Que agentes se destacaram durante sua trajetória na Educação Básica? Que práticas importantes marcaram as

lembranças de cada um para a construção do sujeito leitor de obras literárias? A partir disso buscamos identificar as práticas desenvolvidas na escola que, segundo a concepção do acadêmico dos anos iniciais do curso de Letras, influenciaram seu percurso como leitores de obras literárias.

Neste artigo, damos ênfase às respostas dadas a duas perguntas do questionário de pesquisa. A primeira pergunta era aberta: *Quem leu o primeiro livro para você? Você lembra quantos anos tinha? E qual era o livro?*. A pergunta fechada – apresentada adiante mais detalhadamente – solicitava que os acadêmicos assinalassem as atividades envolvendo leitura na escola que contribuíram para o desenvolvimento de seu gosto pela leitura.

Para análise das categorias selecionadas que se seguem, buscamos respaldo nas obras de Cosson (2020), Abramovich (2009), Cagneti (2013) e Leite (2002), bem como nos documentos reguladores da Educação Básica no Brasil, entre outros.

3.1 As vozes dos familiares, primeiros agentes de letramento literário

Ao indagar aos oito acadêmicos sobre a lembrança que guardavam do primeiro livro lido para eles e que idade tinham, encontramos, em sete respostas, o eco das vozes familiares a semear o gosto pelo livro:

Flora – A primeira lembrança que tenho de alguém lendo para mim é do meu pai. (...) Eu devia ter 5/6 anos, não me recordo da época exatamente.

Ariel – Meu pai. Tinha uns quatro anos.

Winnie – Lembro sim, foi minha mãe.

Bela – Minha mãe. Aos dois anos.

Magali – Minha mãe. Eu tinha 4 anos.

Allan – Minha vó, entre 3 ou 4 anos.

Sol – Minha tia leu o primeiro livro para mim.

Muitos são os estudos que versam sobre a importância de se contar histórias para as crianças, com especial ênfase no papel dos familiares na criação pelo gosto pela leitura literária, uma vez que, no depoimento de sete acadêmicos foram identificadas as vozes parentais a apresentar-lhes o mundo da fantasia.

Ao contar histórias para uma criança, os adultos demonstram, em primeiro lugar, afeto. Na esteira dessa demonstração seguem-se valores, conhecimentos, concepções do mundo e sobre a função de cada um nele. Aragão e Job (2014) salientam que a família tem um relevante papel no sentido de inserir, desde muito cedo, a criança no mundo da leitura. É no ambiente familiar que a criança é estimulada a praticar o ato de ler. Assim, “os pais precisam e devem ser os primeiros leitores e mediadores da leitura” (Aragão; Job, 2014, p. 4). Para Abramovich (2009, p. 16), uma criança que ouve muitas histórias projeta-se no caminho da aprendizagem da leitura, um caminho “absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”. Sim. Quem não gosta de ouvir uma história bem contada, cheia de fantasias ou recheada de emoções que suscitam em nós sentimentos que nem sabíamos que tínhamos?

No livro *Literatura Infantil, Gostosuras e Bobices*, a mesma autora apresenta um estudo sobre o ato de contar histórias. Há um capítulo dedicado a contadores, orientando-os detalhadamente como devem contar histórias. Por entender que contar uma história é uma arte, Abramovich (2009, p. 18) defende que:

Para contar uma história – seja qual for – é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes... Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção... Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras... Contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declaração ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz (Abramovich, 2009, p. 18).

Coelho (1999, p. 21) acrescenta que “estudar uma história é, em primeiro lugar, divertir-se com ela, captar a mensagem que nela está implícita e, em seguida, após algumas leituras, identificar os elementos essenciais”. A orientação vem acompanhada de uma sugestão de como dividir os tipos de histórias infantis por faixa etária:

Até os três anos, a criança está na fase pré-mágica. Nesta fase, as histórias devem ter enredo simples e atraente, com situações que se aproximem da vida da criança, da sua vida afetiva, social e doméstica e conter, de preferência, ritmo e repetição. Dos três anos aos seis, é a fase mágica. As crianças ouvem com interesse e encanto e solicitam várias vezes a mesma história (Coelho, 1999, p. 21).

Além do mais, como argumenta Coelho (2006), crianças que escutam desde pequeninas histórias pela voz dos adultos têm maior probabilidade de gostar dos livros por neles encontrar escritas as histórias ouvidas.

Igualmente significativa torna-se a análise da lembrança que têm os acadêmicos do livro lido. Nas maioria das respostas colhidas, sublinhamos a presença dos clássicos da literatura:

Flora – ...histórias infantis, fábulas e contos de fadas

Ariel – ...algum conto clássico das princesas.

Winnie – o livro era *João e Maria*.

Bela – Provavelmente do Ursinho Pooh.

Sol – ...era o *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque.

Cagneti (2013) apresenta um estudo sobre o quanto as histórias infantis mantêm-se vivas na memória da humanidade. Para isso a autora faz uma busca sobre as várias releituras dos contos infantis, com outros olhares, muitos deles contextualizados em realidades diferentes. Conforme a autora, o ato de contar histórias para os infantes não é recente. A literatura dirigida para crianças surgiu no século XVII, durante o Classicismo francês, quando foram lançadas algumas obras escritas também consideradas apropriadas para a infância. Entre os anos de 1668 e 1694 foram editadas as fábulas *de La Fontaine*. Em 1697, Charles Perrault lançou as *Histórias da mamãe Gansa*, também denominadas *Histórias ou contos de tempo passado com moralidades* (Lajolo; Zilbermann, 2007; Cagneti, 2013). As histórias de Perrault mais conhecidas pelas crianças brasileiras, lançadas nesse mesmo período histórico, são *A Gata Borralheira (Cinderela)*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O Barba Azul*, *A Bela Adormecida*, *O gato de Botas* e o *Pequeno Polegar* (Cagneti, 2013).

Considerando, portanto, as respostas obtidas em nosso questionário, a tradição de ouvir clássicos da literatura infantil mantêm-se viva, o que nos licencia a concordar com Cagneti (2013) ao destacar que, apesar de termos vivido tantas revoluções – industrial, tecnológica – e concorrermos com outros apelos – midiáticos, imagéticos –, alguns clássicos da literatura continuam a fazer parte da prática de letramento literário na família.

3.2 Agentes e agências de letramento literário na escola

Considerando que nosso estudo dá ênfase às práticas de letramento literário na escola, nossa análise a seguir convida a uma reflexão sobre como as atividades envolvendo literatura ficaram marcadas na memória dos acadêmicos pesquisados em sua trajetória pela Educação Básica. Para isso encaminhamos uma questão fechada solicitando que os acadêmicos assinalassem eventos e práticas de letramento literário que marcaram as suas rotinas na escola (Quadro 1).

Quadro 1 – Questão sobre práticas e eventos de letramento literário na escola.

Você acredita que as atividades que envolveram leitura na escola contribuíram para o desenvolvimento de seu gosto pela literatura?

Sim ou não?

Se você respondeu sim, quais? (Você pode assinalar mais de uma opção e incluir outras que não aparecem a seguir)

- Atividades de contação de histórias
- A rotina de visita à biblioteca escolar
- Projetos vinculados à leitura de livros de literatura
- Convívio com grupos de leitores
- Atividades de escrita a partir de textos literários
- Atividades de leitura de obras literárias
- Participação em eventos culturais promovendo a literatura
- Estudo de obras canônicas/clássicas
- Estudo de textos vinculados às escolas literárias
- Outras _____

Fonte: Primária (2021).

As respostas apontaram que, para todos os acadêmicos participantes da pesquisa, as atividades que envolveram leitura na escola contribuíram para o desenvolvimento do gosto pela literatura.

O Quadro 2 apresenta uma ordem que dá maior visibilidade às atividades assinaladas como estimuladoras para o desenvolvimento do seu gosto pela literatura.

Quadro 2 – Ordem de atividades assinaladas pelos acadêmicos como importantes para o desenvolvimento do seu gosto pela literatura.

1. A rotina de visita à biblioteca escolar (8)
2. Atividades de escrita a partir de textos literários (7)
3. Atividades de contação de história / Atividades de leitura de obras literárias/Projetos vinculados à leitura de livros de literatura (6)
4. Estudo de textos vinculados às escolas literárias (4)
5. Participação em eventos culturais promovendo a literatura/ Estudo de obras canônicas/clássicas (3)
6. Convívio com grupos de leitores (2)

Fonte: Primária (2021).

Dos oito acadêmicos que responderam à questão sobre como as atividades de letramento literário contribuíram para desenvolver o seu gosto pela leitura literária, oito reconheceram a rotina de visitas à biblioteca como prática significativa em sua trajetória como leitores de livros de literatura. A unanimidade nas respostas aponta a importância desse espaço para a promoção do letramento literário.

O movimento que deu maior visibilidade à biblioteca escolar surgiu depois da criação do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).¹ Com objetivo de “promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (Brasil, 2018, n.p), o programa inclui em sua proposta a avaliação e a distribuição de livros para escolas de educação básica de todos os níveis. O PNBE divide-se em três grandes ações, entre as quais destacamos a avaliação e a

¹ Programa Nacional Biblioteca na Escola desenvolvido desde 1997 e promulgado como Lei Federal nº 12.244, de 2010.

distribuição de obras literárias de todos os gêneros, tanto em prosa – contos, novelas, crônicas, memórias, biografias e teatro – como em verso – poemas, cantigas, parlendas, adivinhas.

Sob a perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a biblioteca escolar tem como objetivo oferecer ao professor um referencial, “respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira” (Brasil, 1998, p. 3). No mesmo documento, orienta-se que cada escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros.

A partir dessas concepções veiculadas por documentos norteadores da educação no Brasil, intensificaram-se as ações no sentido de considerar as bibliotecas nos projetos escolares como espaço de constante revitalização, buscando repensar sua organização e seu funcionamento de modo a se tornar ambiente onde os alunos encontram pessoas comprometidas especialmente com o letramento literário, preocupadas em tornar atraentes as suas experiências vividas nesse espaço.

Na verdade, a preocupação com a formação de pessoas especializadas no gerenciamento das bibliotecas também foi fomentada pela Lei nº 12.244/2010, uma vez que o Art. 3º prevê que em cada biblioteca escolar haja uma bibliotecária (Brasil, 2010). Embora seja ainda uma meta distante de ser cumprida, a lei serviu para impulsionar ações a fim de preparar os profissionais responsáveis pela biblioteca.

Por essa mesma causa, pela revitalização da biblioteca infantil, outras vozes engajaram-se. Para Soares (1999), há ainda muitos desafios a serem vencidos para tornar a biblioteca escolar uma agência literária ainda mais significativa. Para a autora, ainda é preciso persistir para desvincular a visita à biblioteca da escola como se fosse apenas uma extensão da sala de aula. Isso acontece em decorrência de diversos fatores relacionados “ao local, à organização do espaço e do tempo de acesso aos livros, à seleção dos livros, e à socialização da leitura, quem orienta e/ou indica um livro para a leitura precisa ser uma pessoa que desempenhe o papel de mediador” (Soares 1999, p. 23). A autora defende, portanto, que é preciso reforçar a identidade da biblioteca como espaço de encontro entre leitores e leituras, estação de compartilhamentos sobre os livros ali expostos e lugar para onde se vai por vontade própria.

Seguindo a discussão sobre as práticas de letramento literário na escola importantes para desenvolver o gosto pela literatura, segundo as indicações dos acadêmicos, destacamos a leitura que se pode fazer a partir da constatação de que sete dos oito dos acadêmicos, sujeitos desta

pesquisa, confirmaram que, no seu trajeto como estudantes da Educação Básica, estão as atividades de escrita a partir de textos literários. Supondo que a produção de textos na escola é mediada por professores, é coerente identificá-los como agentes de letramento literário.

Sob essa perspectiva, consideramos procedente fazer um levantamento de autores, estudiosos e pensadores que provavelmente contribuem para sensibilizar professores em seu processo de eterna formação sobre o seu preponderante papel como intermediadores entre livros, alunos e textos.

O livro *O texto na sala de aula*, publicado pela primeira vez em 1984, organizado por José Wandelei Geraldi (2002), teve como objetivo servir de apoio para os professores da região oeste do Paraná refletirem sobre o ensino de Língua Portuguesa. No livro, Lígia Chiappini Leite, numa reflexão acerca do uso dos textos literários no ensino de gramática, apelava para que a literatura deixasse de ser apenas veículo para conteúdos gramaticais e passasse a integrar o seu papel dialógico numa “prática de alunos sujeitos do dizer e do pensar” (Leite, 2002, p. 25). O uso do passado neste parágrafo tem o propósito de demonstrar como o trabalho junto a professores para a valorização do texto literário na sala de aula é tema recorrente. Nos mesmos texto e página, a autora discorre sobre a concepção de literatura numa “prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo e, para, através de sua ação, afirmar sua liberdade e fugir à alienação”. Na minha experiência como professora, livros como esses fizeram toda a diferença para assumir meu papel como professora mediadora entre livros e meus alunos leitores.

Ao apresentar uma reflexão sobre o ensino de língua e literatura, Leite (2002) compreende que, para além de um sistema de obras e autores com informações históricas e informações técnicas precisas, é importante que se exercitem a linguagem e a expressão escrita por um trabalho criativo com a linguagem e a expressão escrita. Soares (2020) elenca, entre outros gêneros preferenciais para leitura no ciclo da alfabetização, textos literários como os contos (clássicos e outros), lendas, fábulas, histórias, contos de tradição popular, argumentando que são tipos de texto de interesse das crianças que, por “possibilitar momentos de fantasia e de prazer, colaboram no processo de amadurecimento emocional, ampliam a visão de mundo e a compreensão do ser humano” (Soares, 2020, p. 212). Na mesma recomendação há também a indicação para o trabalho com a poesia para servir como motivo para as brincadeiras com as palavras, com o jogo linguístico, que, na fase da infância, incentiva a percepção estética do mundo.

Para Paulo Freire (2001), pelo caminho da literatura é possível humanizar o mundo pela formação cultural e a transformação de todos os cidadãos, sujeitos de sua história. O filósofo acrescenta que:

(...) se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor elevadores da qualidade de nossa educação (Freire, 2001, p. 267).

Cosson (2020, p. 17) amplia esse ponto de vista considerando que “a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor”. No seu livro *Letramento Literário: teoria e prática* (2020), além de textos que refletem sobre a literatura na escola, Cosson apresenta um capítulo sugerindo atividades a que denomina “oficinas”. O autor expressa o desejo de que “as estratégias sirvam de inspiração para novas e tantas outras formas de desenvolver a competência de ler na escola” (Cosson, 2020, p. 121).

As vozes aqui apresentadas são apenas algumas entre tantas outras a sensibilizar professores desde a sua formação acadêmica até a sua rotina de docente. É no meio desse ciclo que acreditamos ter encontrado acadêmicos a seguir no seu curso de leitores de literatura, num curso de Licenciatura em Letras, preparando-se para o diálogo inconcluso que, segundo Bakhtin (1993), é a melhor expressão verbal para a vida humana.

4 Considerações finais

Na rotina de um professor, nem sempre é possível parar e olhar para o caminho, para os caminhantes e para si mesmo para ressignificar o próprio fazer docente. Pelas vias da prática docente e suas arestas, foi se desenhando parte do que se apresenta neste artigo.

Num traçado necessário para dar a este trabalho caráter científico, respaldadas por experientes pesquisadores como Rildo Cosson, Graça Paulino e Magda Soares, defensores de uma escola que preze por dar sentido à leitura literária, propusemos analisar que atividades de letramento literário foram significativas na trajetória escolar de acadêmicos de Letras que supúnhamos leitores de literatura. Para tal traçamos como objetivo geral compreender a trajetória do letramento literário dos acadêmicos dos anos iniciais no Curso de Letras da

Universidade da Região de Joinville (Univille) e se essas práticas pedagógicas de letramento literário na escola foram significativas para que o indivíduo se tornasse um leitor. Para tal organizamos um questionário com perguntas fechadas e abertas elencando temas que nos renderam material escrito sobre o qual nos debruçamos para refletir sobre letramento literário.

Por essa via, encontramos *Flora, Ariel, Winnie, Bela, Evan, Magali, Allan e Sol*. Pelas primeiras respostas que nos forneceram, foi possível identificar práticas de letramento literário na infância pelas vozes de familiares. Abramovich (2009) e Cagneti (2013) respaldaram os depoimentos dos acadêmicos, salientando a importância das contações de história para a criação de vínculos com o mundo do faz de conta. Da mesma forma, na escola, a biblioteca parece ser um espaço significativo e promotor do encontro entre leitores e livro.

Como vimos, ainda que desprovida de algumas características de uma biblioteca para onde se dirigem usuários espontaneamente, é inegável o quanto a biblioteca escolar vem se transformando a partir das reformas educacionais. Ainda há, no entanto, muitos desafios para que as bibliotecas escolares assumam o papel de agências do letramento literário.

Num levantamento feito pelo MEC em 2017 e publicado em *Retratos da leitura na biblioteca escolar no Brasil* (2019), há uma série de questões que tinham como objetivo analisar a situação das bibliotecas escolares no país. A pesquisa contou com 500 escolas públicas em 17 estados. Para compor a amostra, o Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper) considerou dados da *Prova Brasil* sobre a existência ou não de bibliotecas na escola entrevistando gestores, bibliotecários e professores de Língua Portuguesa. Segundo a percepção desses agentes, 60,6% das escolas possuem biblioteca, 33,2% têm salas de leitura e 6,5% dos agentes escolares indicaram não haver, em suas escolas, nem sala de leitura, nem biblioteca. A pesquisa também apontou que, embora 74% dos responsáveis pela biblioteca em suas escolas tenham curso superior, apenas 11,9% são formados em Biblioteconomia. Para além da avaliação das bibliotecas escolares, o levantamento visa a orientar políticas, programas e investimentos voltados para a melhoria do atendimento nas bibliotecas escolares diante do desafio a ser enfrentado até 2024, ano para o qual se adiou a meta de universalizar a biblioteca escolar no Brasil. É um desafio e tanto, mas que vale a pena ser enfrentado para que essas agências de letramento literário exerçam o seu papel, dando oportunidades a todas as crianças de viver na biblioteca de suas escolas o prazer da leitura literária.

Se realmente quisermos dar sentido ao texto literário, é importante a promoção da literatura sob as mais variadas estratégias, por isso é necessário dar importância à formação de

agentes de letramento literário desde a sua formação e incluir, nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, disciplinas abordando literatura num processo de letramento literário dos futuros professores.

Quando nos propomos a aprofundar um tema sobre o qual já temos alguma experiência, carregamos algumas impressões que se confirmam ao nos depararmos com outras experiências. Por outro lado, algumas constatações nos surpreendem e outras nos convidam ao desafio. Como professoras da área de Letras, na qual se concentra a responsabilidade pelo desenvolvimento do letramento literário dos estudantes da Educação Básica, embrenhamo-nos nesta pesquisa a partir de algumas angústias, mas também de algumas esperanças a respeito dos efeitos do trabalho de incansáveis agentes de letramento literário.

Enfim, temos consciência de que outros trabalhos e pesquisas se estenderão, acrescentando mais alguns pontos de vista aos muitos outros sobre o letramento literário na perene busca da reflexão sobre por que alguns se tornam leitores para sempre e outros, não.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil, gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2009.

ARAGÃO, R. D. L.; JOB, S. M. Letramento Literário: O papel da família e do professor como incentivadores à prática de leitura. *In: I COLÓQUIO DE LETRAS DA FALE/CUMB*, 2014, Belém. [Anais]... Belém, Universidade Federal do Pará, 2014.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética - A teoria do romance**. São Paulo: UNESP-HUCITEC, 1993.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: [S.n.], 1997.

BRASIL. Lei nº12.244, de 28 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 de maio de 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 7 ago. 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Leitura e Livro** (PNLL), Brasília: MEC/Minc/FBN, 2006.

BRASIL. **Programa Nacional Biblioteca na Escola** (PNBE), Brasília: MEC, 2018.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASILEIRO, A. F. **Letramento literário na sala de aula: as práticas pedagógicas de leitura e a atuação do aluno/leitor**. 2020. 204 f. Tese (Doutorado em Linguística) -

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12857/Letramento%20liter%C3%A1rio%20na%20sala%20de%20aula%20As%20pr%C3%A1ticas%20pedag%C3%B3gicas%20de%20leitura%20e%20a%20atua%C3%A7%C3%A3o%20do%20aluno%20leitor-mesclado.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em: 17 jan. 2023.

CAGNETI, S. S. **Leituras em contraponto: novos jeitos de ler**. São Paulo: Paulinas. 2013.

COELHO, B. **Contar histórias uma arte sem idade**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2006.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**. São Paulo: Moderna, 1999.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, R. Letramento Literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, v. 31, n. 3, p. 173-187, 2015. DOI: 10.14393/LL63-v31n3a2015-11. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>. Acesso em: 20 out. 2022.

FALEIROS, R. J. Leitores que perdemos no caminho. In: FAILA, Z. (org.). **Retratos de leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: GMT, 2021. p. 66- 77.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 9 jul. 2022.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIMANN, Â. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 409-424, 2006. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763>. Acesso em: 20 ago. 2022.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 2007.

LEITE, L. C. Gramática e Literatura: Desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002. p. 17-22.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMANN, R.; ROSING, T. (org.). **Escola e leitura: velha crise; novas**

alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79. Disponível em <https://www.repositorio.ufpop.br>. Acesso em: 28 set. 2022.

RETRATOS de leitura no Brasil. **Plataforma Pró-livro**. 2019. 4. ed. Disponível em <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>. Acesso em: 15 jun. 2022.

RETRATOS de leitura no Brasil. **Plataforma Pró-livro**. 2021. 5. ed. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>. Acesso em: 11 jul. 2022

SACRAMENTO, R. C. R.; SANTOS, S. V.; SILVA, A. M.; KARLO-GOMES, G. Letramento literário: uma análise da BNCC e dos currículos de Pernambuco e Bahia para o Ensino Fundamental – anos iniciais, **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 46, p. 39-60, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2448>. Acesso em: 22 out. 2022.

SILVA, E. M.; ARAÚJO, D. L. Correlação entre carta-protesto e histórico de letramento do candidato: uma análise de redações do vestibular. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v. 10, n. 2, p. 315-338, 2010. DOI: 10.1590/S1518-76322010000200005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KHYLXVHL9VQ5w9jybVrqvJb/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2022.

SILVA FILHO, V.; RODRIGUES, R. H. Letramento e construção de identidade na terceira idade: um estudo de caso. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 12, n. 2, p. 517-544, maio/ago. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ld/a/PDZZB43cHQNvDjv7d3Tgwrc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2022.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A.; BRINA, H.; MACHADO, M. Z. (org.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. Os Novos Estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 117-120.

STREET, B.; CASTANHEIRAS, M. L. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, [Maringá], v. 11, n. 1, p. 49-60, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22217964-Modelos-de-letramento-literario-e-ensino-da-literatura-problemas-e-perspectivas.html>. Acesso em 14 set. 2022.

ZAPPONE, M. H. Y.; QUADROS, C. M. Literatura nos anos iniciais. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 43, e53280, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3074/307468961001/movil>. Acesso em: 22 out. 2022.

Enviado em: 02/02/2023

Revisado em: 26/06/2023

Aprovado em: 27/06/2023