

**JNT-FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY
JOURNAL - ISSN: 2526-4281 QUALIS B1**



**LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA:
A FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES
NO ENSINO MÉDIO**

**LITERARY LETTERING IN SCHOOL:
THE TRAINING OF READERS AND WRITERS
IN HIGH SCHOOL**

Solange Cavalcante de MATOS
Universidade Federal do Tocantins UFT
Instituto Federal do Tocantins IFTO
E-mail: solangematos@ifto.edu.br

Eliane Cristina TESTA
Universidade Federal do Tocantins UFT
E-mail: poetisalia@gmail.com



RESUMO

O presente texto propõe discutir, a partir da leitura e da escrita de textos literários no Ensino Médio, experiências do trabalho pedagógico que contribuem para o letramento literário. Para tanto, utilizamos os conceitos de autores como Soares (2003, 2009); Kleiman (1995); Street (2014); Cosson (2014, 2017); Lajolo (1982, 2001, 2009); dentre outros. Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo e de revisão bibliográfica. Além disso, descrevemos práticas pedagógicas desenvolvidas durante as aulas de Língua Portuguesa, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO/Câmpus Gurupi – TO), para demonstrar como algumas atividades de literatura, que colocam o objeto texto como cerne em sala de aula, contribuem para a formação de leitores literários e de alunos-escretores.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Letramento literário. Práticas pedagógicas. Literatura.

ABSTRACT

This text proposes to discuss, from the reading and writing of literary texts in high school, experiences of pedagogical work that contribute to literary literacy. For that, we used the concepts of authors such as Soares (2003, 2009); Kleiman (1995); Street (2014); Cosson (2014, 2017); Lajolo (1982, 2001, 2009); among others. Methodologically, it is a qualitative study and bibliographic review. In addition, we describe pedagogical practices developed during Portuguese language classes, at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Tocantins (IFTO / Campus Gurupi - TO), to demonstrate how some literature activities, which place the text object as the core, contribute to the formation of literary readers and student-writers.

Keywords: Reading. Writing. Literary literacy. Pedagogical practices. Literature.

INTRODUÇÃO

Inicia-se este texto com uma assertiva complexa: a literatura não está morta na escola. A leitura e a produção de textos literários seguem firmes na escola (mesmo diante de tantas dificuldades para se efetivar o ensino da literatura). Como defende Marisa Lajolo (2001, p. 7), “[...] a literatura vai bem, obrigada, está vivinha da silva [...]”, para o nosso alívio. Mas, o que ocorre, de modo mais dificultante, é que existem diferentes formas de tornar, *a priori*, a literatura mais “viva” e dinâmica na sala de aula e/ou na vida dos jovens estudantes.

Mesmo sabendo que os professores, comumente, utilizam o livro didático de Língua Portuguesa como base no ensino de Literatura (o que não é ruim, de modo geral), é mister, como afirma Pinheiro (2018, p. 15), termos “[...] muito cuidado com o material que chega ao aluno, sobretudo, através do livro didático.” É necessário que saibamos que os materiais didáticos do Ensino Médio apresentam como foco principal questões “outras” que não uma experiência literária mais profunda com o objeto texto. Isso implica em um distanciamento das vivências com o texto literário, as quais ajudariam a concretizar os encontros “afetivos” e efetivos leitor-texto.

Lajolo (1984 [1982]), em um texto intitulado “O texto não é pretexto”, já chamava nossa atenção para essa questão, ao nos alertar para o fato do texto literário, em sala de aula, servir apenas como “pretexto” para o ensino da gramática ou da língua, ou para comprovar as características dos períodos literários, ou, ainda, para tentar passar valores morais e éticos (modelos de comportamento). Cita Lajolo (1984 [1982], p. 53) que “[...] o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo. E, no entanto, texto nenhum nasceu para ser objeto de estudo, de dissecação, de análise.” Em consonância, vemos que o texto literário não pode constituir-se como ilustração e/ou pretexto.

Contudo, Lajolo (2009), anos à frente, retoma essa abordagem, em um texto intitulado “O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?”, e acaba por rever/repensar sua concepção sobre a ideia de o texto literário não ser intermediário para o processo de aprendizagens de outras coisas que não ele mesmo objeto texto. Por isso, em termos mais “amplos ou revistos”, a autora rediscute os usos do texto literário em sala de aula, o que a leva a afirmar que “[...] o texto não é mesmo pretexto. **O texto é contexto**” (LAJOLO, 2009, p. 112) [grifo nosso]. Destarte, vemos que as suas “reconsiderações” são pautadas em questões de texto e contexto, isto é, nos modos em que ambos circulam dentro de uma rede (a que todo texto literário está agenciado) de relações ideológicas, afetivas, históricas, linguísticas e discursivas.

Também as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) ressaltam que “[...] não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias etc. [...]” (BRASIL, 2008, p. 54). Além disso, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada e homologada em 2017, fica estabelecido, para o ensino de Literatura no Ensino Médio, que essa deve ser trabalhada como linguagem artisticamente organizada, uma vez que a literatura enriquece e expande nossa percepção de mundo. Vejamos, a seguir, o que orienta a BNCC (2017):

Mediante os 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, 2017, p. 501) [grifo nosso].

Nessa acepção, como aponta o documento, o texto literário pode trazer muitos benefícios para a formação artística, emocional, social e crítica dos estudantes. É por isso que a BNCC (2017) enfatiza que a leitura do texto literário deve ocupar o centro do ensino de literatura nas escolas, não permitindo que ele dê lugar a outros gêneros artísticos substitutivos. Desse modo, “[...] é importante não só (re)colocá-lo [o texto literário] como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes” (BRASIL, 2017, p. 501). Isto posto, pensar o “convívio” mais intenso e profundo com a literatura, é também pensar a formação de leitores literários. Como aponta Lerner (2008, p. 73), “ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica, frente ao que se diz e ao que se quer dizer [...]”. Por isso, a leitura literária é capaz de tornar os sujeitos mais autônomos criticamente.

Todavia, não é só a leitura que faz parte do letramento literário, a escrita também faz parte desse processo. Como defendem as autoras Machado e Rangel (2012, p. 2), “a leitura e a escrita do mundo surgem como poderosas fontes de emancipação do aluno e dos professores como cidadãos, que vivem em uma sociedade letrada”. Já para Medeiros e Albuquerque (2015, p. 4), “[...] o escrever e o ler não servem apenas para conseguir uma melhor posição social e no mercado de trabalho, mas também para conseguir compreender melhor a realidade em que se vive”.

Neste contexto, o professor pode estimular os jovens discentes ao “contato-contágio” mais profundo com o texto literário, especialmente, por ser ele o mediador do processo de ensino-aprendizagem, como bem preconiza Zilberman (2009, p. 36), é necessário “[...] estimular uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípua ou cobranças ulteriores.” Contudo, sabemos que ler e escrever depende das circunstâncias de interação que emergem das realidades na sala de aula (ou fora dela também).

Por isso, este texto dá a conhecer o que, de fato, contribuiu para a efetivação do letramento literário dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO/Câmpus Gurupi – TO). São ações, como a publicação de livros (ou coletâneas) de poemas (e de outros gêneros textuais), as apresentações de peças teatrais e a produção de vídeos (curta metragens), que ajudam a (res)significar o letramento literário nas práticas docentes, bem como fazê-lo de modo consistente na vida dos jovens estudantes.

Destacamos que este trabalho está dividido em duas seções, a saber: (i) Letramento e letramento literário na escola; (ii) Vivências literárias: práticas de leitura e de escrita.

Letramento e Letramento Literário na Escola

O termo letramento é a versão em português da palavra em inglês *Literacy*, que significa, basicamente, a condição de ser letrado. Desse modo, o termo letramento assume dois significados “[...] primeiramente, é uma pessoa erudita, versada em letras (letras significando literatura, línguas), e, em segundo lugar, é o indivíduo que usa socialmente a leitura e a escrita, ou seja, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2009, p. 40).

Diante disso, é importante destacar que existe uma diferença considerável entre um cidadão apenas alfabetizado e um alfabetizado e letrado. O alfabetizado apenas possui a capacidade de ler e de escrever, enquanto o alfabetizado e letrado acaba por assumir a condição de utilizar a leitura e a escrita para atender as exigências que a sociedade impõe. Assim, Magda Soares (2003) distingue o processo de alfabetização e de letramento do seguinte modo:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento (SOARES, 2003, p. 90).

Desse modo, de acordo com a autora, a entrada (“inserção”) no mundo da escrita (pela aquisição de uma tecnologia) configura-se como alfabetização e o letramento é o “uso” implicado da escrita em práticas sociais. Além disso, Soares (2009) destaca que é possível uma pessoa não alfabetizada ser letrada, pois,

[...] Um indivíduo pode não saber ler e escrever, sendo, por isso, marginalizado social e economicamente, mas participa de práticas letradas: ouvir a leitura de um jornal feita por um alfabetizado; ditar cartas para que um alfabetizado as escreva; a criança que folheia e finge que lê livros (SOARES, 2009, p. 24).

Dessa maneira, vemos que as práticas letradas se efetivam de vários modos na sociedade, mas todas elas estão relacionadas aos estratos sociais e econômicos. O letramento, sobretudo, como uma prática social, não é unicamente pessoal, já que “[...] é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2009, p. 72). Portanto, cabe ressaltar que o conceito de letramento abarca dois fenômenos diferentes, embora complementares: a leitura e a escrita, que, por sua vez, são

constituídas por um “conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*” (SOARES, 2009 pp. 48-49). Desse modo, existem tipos e níveis diferentes de letramento(s), dependendo das necessidades concretas do indivíduo e do seu contexto sociocultural. Por isso, algumas pessoas podem ser capazes de escrever o nome e não conseguirem escrever um bilhete; podem conseguir ler e entender um bilhete e não conseguirem entender a mensagem central de um romance. E assim por diante.

Ângela Kleiman (1995) destaca que o letramento é um conjunto de práticas sociais que perpassa a escrita e ressalta que o papel da escola não deveria ser apenas o trabalho com o processo de aquisição do código linguístico, a alfabetização, mas sim, com o letramento, como prática social, posto que a alfabetização é concebida em termos de competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola, o que acaba atribuindo o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo, sobretudo, àquele pertencente às camadas subalternas e marginalizadas da sociedade. Desse modo, Kleiman (1995) compreende o letramento como práticas concretas e sociais, a partir de um modelo ideológico.

À luz dessa concepção, Vieira (2015) diz o seguinte: “Todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também, das estruturas de poder, presentes em uma sociedade. Portanto, para Kleiman, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos” (VIEIRA, 2015, p. 120).

Dessa maneira, como defende a autora, as relações de letramento também implicam estruturas de poder. Por isso, precisamos compreender as estruturas ideológicas e de poder de uma sociedade capitalista, como a nossa, que acabam por reforçar exclusões em diferentes frentes e contextos.

Brian Street (2014) aponta uma tendência atual rumo aos múltiplos letramentos, em que focaliza a natureza social da leitura e da escrita, bem como o caráter múltiplo das práticas letradas em contextos reais. Assim sendo, o autor sugere aos leitores que não privilegiem uma forma particular de letramento, em detrimento das demais existentes, ou seja, não se deve ter uma visão hierárquica e etnocêntrica a respeito das práticas letradas, mas sim, considerá-las em sua amplitude, além de vê-las como práticas sociais significativas e relevantes ao contexto em que são produzidas e sob a ótica de uma perspectiva transcultural.

Por isso, nesse viés, considerando as concepções de letramento dos teóricos supracitados, entendemos a importância de considerar o letramento como práticas sociais que ultrapassam as barreiras da escrita e que contribuam para a formação social dos jovens

estudantes. Ademais, é necessário trazeremos algumas noções de letramento literário, especialmente a fim de compreender o seu o real papel na formação dos alunos.

Neste contexto, de acordo com Graça Paulino (1998), o letramento literário, “[...] como outros tipos de letramento, continua sendo uma **apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela**” (PAULINO, 1998, p. 16) [grifo nosso]. Como defende a autora, o letramento literário não se resume apenas à escola, mas sabemos que a escola representa um espaço organizado e potencializador de tal processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Além disso, o letramento literário, de um modo geral, “acaba envolvendo somente o fenômeno da leitura. As habilidades de escrita literária não costumam ser cobradas dos indivíduos, uma vez que são concebidas como escolhas individuais” (PINHEIRO, 2006, *apud* VIEIRA, 2015, p. 121). Contudo, precisamos compreender o quanto a leitura e a escrita são habilidades necessárias na sociedade e que os adolescentes estudantes (em processo de formação educacional) precisam ser orientados para desenvolver, do melhor modo, tais habilidades.

Outrossim, sobre a formação do leitor literário, Paulino (1998) também ressalta que:

[a] formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 1998, p. 56).

O que Paulino (1998) preconiza corresponde ao comprometimento do leitor, frente ao texto ficcional, e o prazer que o texto literário pode trazer. Ter a consciência de que a literatura é um jogo artístico e de fruição também faz parte do letramento literário e diz respeito ainda as suas formações leitoras.

Também, de acordo com Silva e Silveira (2013), frente ao letramento literário, o foco na sala de aula não deve ser apenas desenvolver as habilidades de ler gêneros literários, mas capacitar os alunos a conseguir compreender e ressignificar os textos, principalmente, mediante a motivação do professor e do estudante. As autoras afirmam que a literatura precisa de um processo de “escolarização”, mas sem negar sua função social. Deste modo, “[...] o letramento literário é uma estratégia metodológica no direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos, a fim de torná-los

leitores proficientes, dentro e fora do contexto escolar. Noutras palavras, é o uso social da literatura” (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 93).

À vista disso, a leitura/interpretação do aluno deve ser discutida, questionada e analisada em sala de aula, juntamente com o professor e os demais colegas, para que se crie uma comunidade de leitores, cujo objetivo maior seja o letramento literário na escola, no intuito de que a leitura/interpretação seja, como diz Rildo Cosson (2014 [2006], p. 27), “[...] um ato solidário.” Por isso, a leitura compartilhada agencia muitas vezes em seu sentido amplamente transitivo, tornando-se, conforme Cosson (2014 [2006], p. 26), “[...] um lócus de conhecimento [e de fruição]”. Nesse sentido, o professor, enquanto mediador do processo da formação leitora, precisa engendrar modos e condições de alunas e alunos adolescentes explorarem o texto literário, bem como ajudar a promover a produção literária em sala de aula (ou fora dela). Por consequência, é preciso tomar o letramento literário na sala de aula, segundo Cosson (2017, p. 25), “[...] como processo, [...] um fenômeno dinâmico, que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico”.

Também, é importante frisar que essa leitura literária na escola não deve se pautar apenas nos fragmentos do livro didático, uma vez que, como afirma Fernandes (2011) apud Viera (2015),

Ler fragmentos de textos em livros didáticos, fazer fichas de leitura, provas e exercícios gramaticais baseados em textos literários parece não ter utilidade para os alunos, pois não objetivam trabalhar a leitura literária e muito menos o letramento. São tarefas enfadonhas, que nada acrescentam à vida do estudante (FERNANDES, (2011) *apud* VIEIRA, 2015, p. 123).

À luz desse raciocínio, o foco do letramento literário na escola não pode se restringir apenas à leitura literária. Então, além da leitura/reflexão/discussão/análise de textos e/ou obras literárias, é importante que o jovem estudante seja instigado a também escrever/produzir novos textos, a partir dos textos lidos. Diante disso, o letramento literário torna-se mais amplo e difundido. Quanto a isso, Cosson (2014 [2006], pp. 29-30) propõe que “[...] se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler [...] tem que conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem”. Por isso, a leitura e a escrita podem potencializar práticas sociais num mundo “feito de linguagem”.

Deste modo, para se conseguir concretizar as práticas de letramento, de modo estrategicamente variado, Sant’Ana (s/d), sugere o trabalho de dramatização com as obras literárias na escola (que podem ser textos narrativos ou poéticos), pois o aluno teria que ler

o texto literário e, em seguida, produzir um novo texto para ser encenado com os colegas. Vejamos o que diz Sant'Ana (s/d) a esse respeito:

Além da análise e interação com as obras literárias clássicas e contemporâneas, a encenação de peças teatrais ou de textos narrativos e poéticos **proporcionará o desenvolvimento da escrita, do senso crítico e artístico, da sociabilidade, do trabalho coletivo e o aperfeiçoamento da leitura**. Esse aperfeiçoamento se dará em dois âmbitos, o subjetivo, no que tange à interpretação, cognição e percepção de textos complexos e da presença de intertextualidade, e o objetivo, no que se refere à articulação, pronúncia, entonação e desenvolvimento vocabular (SANT'ANA, s/d, p. 7) [grifo nosso].

Por isso, como defende a autora supracitada, a encenação de textos literários pode funcionar como uma estratégia pedagógica em vias do desenvolvimento e do aperfeiçoamento da leitura literária e da produção escrita em sala de aula. Além disso, o processo de releitura de um texto literário pode engendrar diferentes ressignificações, alhures, constituir-se ainda mais próximo da(s) realidade(s) dos discentes. Ademais, quando o professor está diante do texto literário, ele tem inúmeras possibilidades de trabalhar com a literatura na escola. Todavia, cumpre salientar que, sempre que for possível, é fundamental inserir as tecnologias nas estratégias pedagógicas, principalmente no Ensino Médio, uma vez que a/o estudante adolescente faz “uso” constante de diferentes tecnologias (ou, pelo menos, aqueles que têm acesso).

Dito isto, é necessário que a literatura esteja presente na sala de aula (seja por vias do Livro Didático de Língua Portuguesa ou pelo uso das diferentes tecnologias), principalmente, dada a sua importância na formação “humana”, conforme aponta Zilberman (1990):

O texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências [...] o texto artístico talvez não ensine nada, nem se pretenda a isso, mas **seu consumo induz a algumas práticas socializantes**, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias (ZILBERMAN, 1990, p. 19) [grifo nosso].

Nesse sentido, a autora traz uma questão fulcral quando fala das “práticas socializantes” por meio da literatura, o que significa dizer também que o texto literário (prosa ou poesia) pode significar uma abertura para muitas vivências psíquicas e experiências sociais.

Franco e Testa (2018) chamam a atenção especificamente para o gênero textual poema, pois “parece” ser ele o mais colocado de lado na escola. Todavia, as autoras são otimistas e afirmam que:

Independente da crise evidenciada, entendemos, assim como Alfredo Bosi (1990, p. 196), que a poesia traz ‘aquela realidade pela qual, ou

contra a qual, vale a pena lutar'. Percebe-se, exatamente, por esse motivo, que as escolas devem investir para que a poesia permaneça em nossas vidas (FRANCO; TESTA, 2018, p. 205).

Desse modo, dentre outros fatores, o investimento da escola deve concentrar-se na arte literária (seja poesia ou prosa). Por isso, os textos de literatura devem ser lidos, discutidos, ressignificados e produzidos em sala de aula (ou fora dela), para que nossos estudantes experimentem um alto nível de letramento literário, principalmente, em vias de demandas de interação social, diante de contextos complexos como é a vida.

Vivências Literárias: Práticas De Leitura e de Escrita

Reiteramos que o letramento literário é importante para o desenvolvimento social dos jovens estudantes secundaristas. Por isso, passamos a apresentar, nesta seção, algumas das nossas práticas de leitura literária, de reflexão, de discussão, de releitura e de produção de textos (de gêneros literários diversos), que foram desenvolvidas com algumas turmas do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO/Câmpus de Gurupi¹. Destacamos, ainda, que procuramos sempre ouvir os estudantes e valorizar seus gostos.

Iniciamos nossas atividades distribuindo obras literárias clássicas diversificadas a cada grupo de alunos, para que fizessem a leitura em casa. As obras escolhidas pautavam-se naquelas constantes do currículo do Ensino Médio e que devem ser trabalhadas em sala de aula, como, por exemplo, “Auto da barca do inferno”, de Gil Vicente, “Senhora”, de José de Alencar, “Dom Casmurro”, de Machado de Assis, “Capitães de Areia”, de Jorge Amado, “Olhai os lírios dos campos”, de Erico Verissimo, dentre outras. Cumpre ressaltar que a maioria das obras escolhidas eram de fácil acesso aos estudantes, posto que tais obras fazem parte do acervo da biblioteca do Campus, sendo que aquelas que não estavam disponíveis na biblioteca poderiam ser baixadas na internet (se estivessem disponíveis) ou, até mesmo, emprestadas pela professora do seu acervo pessoal.

Após a leitura, foi estabelecido o “lanche literário”, uma ação para fins de compartilhamentos de leituras, de impressões, de pontos de vista etc. Além disso, destacamos que as características das escolas literárias também foram trabalhadas durante as nossas discussões, porém, não como foco principal da ação, assim, elas surgiam naturalmente durante as conversas.

Ademais, os estudantes conseguiam apontar as relações diretas entre as temáticas das obras literárias e a realidade cotidiana e acabavam por externar seus sentidos críticos e

¹ Há três cursos de Ensino Médio Integrado a cursos técnicos na instituição: Curso Técnico em Agronegócio; Curso Técnico em Edificações e Curso Técnico em Administração. Todos são em período integral, e a grade curricular engloba as disciplinas da base comum do Ensino Médio e disciplinas técnicas.

desejos de transformar a realidade. Outrossim, o “lanche literário” foi uma ação muito profícua e positiva (do nosso ponto de vista), realizada de modo bastante descontraído, sem perder, é claro, o engajamento de exigência a que a literatura implica.

Em relação à ação, ressaltamos que a professora levava uma toalha de mesa e a estendia no chão da sala de aula ou em outros espaços do Câmpus, como a garagem, o gramado, a área de convivência etc., e os estudantes colocavam sobre a toalha os lanches que traziam e os livros literários que seriam compartilhados. Todos faziam pelo menos uma fala a respeito do livro lido.

Observamos que a prática do “lanche literário”, a qual ajuda na construção dos compartilhamentos de leitura (de modo mais descontraído), pode configurar-se pedagogicamente de estímulo à leitura literária e acaba também por sistematizar modos de leituras literárias, que levam a um aprofundamento das interpretações do livro. Contudo, contar com a mediação do professor é fundamental no processo de formação leitora. Além do mais, nesse circuito de leitura, a curiosidade em ler os livros não lidos (pois cada grupo tinha sua obra) engendra uma mola propulsora para a comunidade de leitores, especialmente, em face às operações de apropriações dos sentidos textuais, como assevera Cosson (2017):

[...] durante a discussão, **toda contribuição é bem-vinda** e não há interesse em formas especialistas, antes reunir em um debate as diversas maneiras de como aquele texto pode ser lido, sem que uma interpretação seja considerada melhor do que outra ou se deva chegar a algum consenso, o que não impede que sejam examinadas, revistas e ampliadas à luz da contribuição de todos. (COSSON, 2017, p. 135) [grifo nosso].

Como afirma o autor, devemos sempre considerar que as leituras são construções coletivas e os compartilhamentos também, pois “[...] nossas leituras são construídas dentro do jogo de forças de uma comunidade e que é por meio da participação nessa comunidade [interpretativa] que nos constituímos como leitores” (COSSON, 2017, p. 138).

As nossas práticas de leitura também priorizaram obras mais contemporâneas (ou que não faziam parte especificamente das indicações de leitura do livro didático) e deixamos os próprios estudantes escolherem alguns títulos, de acordo com seus gostos, tais como: “A menina que roubava livros”, de Markus Zusak (2007); “O último adeus”, de Cynthia Hand (2016); e “O diário de Anne Frank”, de Anne Frank (1947).

Ressaltamos ainda que a ação “lanche literário” engajava um modo de avaliação processual. Assim, os estudantes não eram obrigados a fazerem exercícios escritos e/ou provas a partir de fragmentos de textos literários descontextualizados, como, muitas vezes, acontece quando se utiliza o manual didático, apenas, com fins de avaliação.

Outra atividade motivadora desenvolvida foi a releitura de obras literárias. Essa releitura se dava pela produção de um texto autoral, a partir da obra lida. Novamente, as obras eram distribuídas por grupos e cada grupo ficava responsável em produzir um gênero textual específico: uma peça teatral; um vídeo (curta metragem); uma mesa redonda; ou uma produção de História em Quadrinhos (HQs). As escolhas eram feitas de acordo com as aptidões dos grupos ou por meio de sorteio. Cumpre ressaltar que essas atividades coletivas ajudaram a desenvolver nos estudantes a habilidade de se trabalhar em grupo, que auxiliam resolver conflitos (que sempre surgiam), além de contribuírem para a produção textual. Os resultados foram ótimos e superaram as expectativas da professora.

Para a apresentação das peças teatrais, era reservado o laboratório de encenação do Câmpus (um lugar próprio, na instituição, para ensaios e apresentações teatrais, utilizado pelo Curso de Licenciatura em Teatro). Inclusive, às vezes, os estudantes e professores desse curso contribuíam com algumas dicas aos estudantes secundaristas durante os ensaios. Além disso, os alunos também puderam usar alguns figurinos do Laboratório de Indumentária e Adereços do curso de Teatro. Dito isto, destacamos que uma das peças apresentadas pela turma do 1º ano do Curso Técnico em Agronegócio Integrado ao ensino Médio, em março de 2019, se deu a partir da leitura da obra “Auto da Barca do Inferno”, de Gil Vicente. Os jovens estudantes usaram a criatividade para “atualizar” uma obra do início do século XVI e trazê-la para a contemporaneidade. Foram discutidos, de forma bastante crítica, temas como a corrupção na política, o preconceito racial, o *bullying*, a depressão e o suicídio entre os adolescentes e jovens, dentre outros.

Além disso, as apresentações das peças teatrais recebiam em suas exibições outras turmas de estudantes do IFTO/Câmpus Gurupi – TO e ainda contavam com a presença de professores e de servidores do Câmpus. Ao final das apresentações, ocorriam as rodas de conversas. Nesses momentos, os estudantes e o público tinham a oportunidade de se posicionarem criticamente e fazerem perguntas aos alunos “atores e produtores” das peças. Dessa maneira, concretizava-se, de modo interativo, as possibilidades de discussões sobre as temáticas presentes na “releitura” da obra vicentina. Tudo isso, sempre com o apoio da professora, que fazia intervenções, quando necessário.

Verificamos, também, que o desenvolvimento dessas atividades contribuiu, sobremaneira, com o “[...] o desenvolvimento da escrita, do senso crítico e artístico, da sociabilidade, do trabalho coletivo e o aperfeiçoamento da leitura [...]” (SANTA’ANA, s/d, p. 7), promovendo, assim, o letramento literário dos estudantes envolvidos (e, certamente, daqueles que participavam indiretamente como público). Quanto às produções de vídeos, às apresentações de mesas redondas e às produções de HQs, a dedicação dos estudantes era a mesma e os resultados também foram bastante satisfatórios.

No que concerne ao trabalho com o texto poético, esses não serviam apenas para fins de estudos estruturais e/ou gramaticais, pois as nossas metodologias envolviam momentos de leitura em voz alta (ou de leitura dramática) e de discussões de poemas de autores consagrados, a exemplo de Luís Vaz de Camões, Gregório de Matos, Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes (que contemplam parte do programa da disciplina). Além disso, também investimos nas leituras dos poemas produzidos pelos estudantes, o que, a nosso ver, é bastante positivo e bem-sucedido, uma vez que emana da parte do professor/escola uma valorização daquilo que os alunos produzem.

Para exemplificar um dos nossos trabalhos de releitura poética, citamos o trabalho com o “Poema da Necessidade”, de Carlos Drummond de Andrade, em que os estudantes escreveram suas próprias versões do poema. Depois, os textos foram expostos no mural da sala de aula, para que os colegas (e também alunas e alunos de outras turmas que tivessem acesso à sala) pudessem apreciar/vivenciar os poemas. Tal atividade contribuiu para despertar nos jovens estudantes os modos de usar a linguagem poética (requerentes sempre do uso da criatividade, da imaginação etc.) e de potencializar o senso crítico a respeito dos problemas sociais e políticos hodiernos.

Apresentamos, dentre outros poemas produzidos pelos jovens discentes, o poema da aluna Vitória Hellen Cardoso Saraiva, de 17 anos, do 3º ano do curso Técnico em Agronegócio Integrado ao Ensino Médio do IFTO/Câmpus Gurupi – TO, realizado a partir da releitura do “Poema da Necessidade”, de Carlos Drummond de Andrade. Vejamos, a seguir, o poema:

Quadro 1: “Poema da necessidade 2.0”, da aluna Vitória Hellen Cardoso Saraiva, de 17 anos.

<p>Poema da necessidade 2.0</p> <p>É preciso terminar o E.M. e entrar na Universidade, É preciso saber inglês, É preciso comprar muitas coisas.</p> <p>É preciso arrumar um emprego, É preciso ter um smartphone, É preciso não eleger corruptos, É preciso ser honesto, É preciso ter fé.</p>	<p>É preciso beber para esquecer, É preciso ser digital, É preciso ter muitos seguidores, É preciso vencer na vida aos 18, É preciso ter o corpo perfeito.</p> <p>É preciso aceitar as diferenças, É preciso não matar as pessoas, É preciso ter empatia, É preciso saber viver e NÃO PIRAR!</p> <p>Vitória Hellen Cardoso Saraiva, de 17 anos de idade, do 3º ano</p>
--	--

Fonte: elaboração das autoras

Como podemos notar a partir da leitura e releitura do poema de Drummond, a aluna traz em seu texto algumas questões que permeiam o nosso cotidiano, tais como: padrões de beleza, o consumismo e a necessidade de falar inglês e de estar inserido no mundo digital.

Além disso, a aluna alerta para questões relacionadas à corrupção política, ao respeito às diferenças, bem como às exigências e pressões para que os jovens ingressem em uma universidade e/ou no mercado de trabalho. Todas essas questões fazem parte do letramento social, provocado pela leitura literária, posto que, conforme afirma Zilberman, (1990, p. 19), “[...] o texto artístico talvez não ensine nada, nem se pretenda a isso; mas seu consumo induz a algumas práticas socializantes que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias”.

Destarte, notamos que a estudante-autora atingiu alto grau de letramento literário, o que lhe permitiu posicionar-se criticamente diante da realidade, a partir de uma releitura do “Poema da Necessidade”, de Carlos Drummond de Andrade. Isso é positivo, uma vez que seu posicionamento crítico, diante dos fatos sociais, poderá refletir diretamente em suas atitudes concretas no meio social em que está inserida. Conseqüentemente, diante de todas as leituras e produções de textos poéticos, vimos muitas possibilidades de efetivação do letramento literário, sendo que os jovens estudantes passaram a sentir muito mais prazer em ler e escrever poemas, pois compreenderam o sentido que esses textos podem ter para suas vidas.

Outro exemplo de atividade de produção textual que rendeu bons frutos foi a elaboração de textos literários de gêneros diversos (poemas, contos, desenhos, HQs etc.), a partir de fatos reais, a exemplo da tragédia do rompimento da barragem da Mina do Feijão, ocorrida em Minas Gerais, em janeiro de 2019, que matou centenas de pessoas. Para desenvolver a atividade, a professora levou para a sala de aula uma notícia escrita e uma reportagem (em vídeo) sobre a tragédia e, após lerem/assistirem, os adolescentes foram estimulados a discutirem a temática entre si e depois produzirem os textos. A maioria dos estudantes conseguiu descrever, em linguagem literária, o sofrimento das pessoas envolvidas no evento, bem como demonstrar o senso crítico a respeito das causas da tragédia.

Destacamos, ainda, que as diferenças entre o texto literário e o texto não literário foram bastante trabalhadas, durante o processo da escrita criativa, e a impressão é que os estudantes compreenderam as peculiaridades da linguagem literária, conforme verificamos em um conto escrito pela aluna Bruna Kauanny Sousa Martins Dias, de 16 anos de idade, do 1º ano do curso Técnico em Administração, IFTO/Câmpus Gurupi – TO. Ao lermos o conto, vemos que a estudante-autora demonstra domínio da linguagem literária e o faz de modo expressivo. Além disso, a aluna deixa seu ponto de vista e posicionamento crítico sobressaírem na personagem que aparece em primeira pessoa (autodiegética) e dá destaque a certos temas, como o medo, as perdas, a dor, a tragédia, a saudades etc., e, indubitavelmente, o que pode acabar por chamar a atenção do leitor é o pacto estabelecido

entre a “verdade” ficcional e o fato histórico real/concreto ocorrido em Minas Gerais, como podemos perceber no fragmento a seguir:

Quadro 2: Fragmento do conto “Perdas, tragédias e dor”, da aluna Bruna Kauanny Sousa Martins Dias, de 16 anos de idade.

Perdas, tragédia e dor. Senti na pele o que é medo de verdade, naquela tarde, em um horário em que milhares de pessoas, famílias e amigos se reúnem para compartilhar de um bom momento e uma boa refeição juntos. Em um tempo que deveria ter tido risadas e boas conversas compartilhadas, houve desespero, houve gritos, houve lágrimas misturadas à terra molhada que o mar de lama trouxe no romper da barragem de Minas Gerais. O tal tsunami de rejeitos levou embora muitos objetos, soterrou muitas almas, destruiu muitas vidas e deixou sequelas e marcas físicas e psicológicas em vários indivíduos.	[...] Agora a maior dor que sinto não é a do trauma vivenciado e sim do fato de ter recebido dois bombeiros em meu quarto hospitalar avisando-me que, por obra do destino, da vida, por obra daquela queda daquele tsunami de lama, nunca mais verei meu filho e minha mulher... Bruna Kauanny Sousa Martins Dias, 16 anos, 1º ano
--	--

Fonte: elaboração das autoras

Destacamos, também, que foi realizado no IFTO/Câmpus Gurupi – TO, no dia 20 de novembro de 2018, o evento “Arte & Manhã: integrando as linguagens”, organizado por professores e alunos, a fim de expor as diferentes obras literárias e artísticas produzidas por discentes. O evento contou com a participação ativa dos estudantes do Ensino Médio na organização. Dentre as atividades, destacamos as apresentações teatrais e de dança, a exposição de poemas (no varal de poesias); a exposição de trabalhos de outras áreas, como sociologia, filosofia, história e matemática²; as oficinas de *fanzine*, turbante e artesanato *hippie*; a exposição de artes visuais; mostra sociolinguística (apresentando as variações linguísticas regionais e seus respectivos pratos típicos e demais tradições culturais); concursos de poesias; batalha de rimas; rodas de conversas (com temáticas relacionadas à consciência negra, à literatura feminina produzida no estado do Tocantins, à depressão e suicídio entre os jovens); além de contar com shows musicais e aquecimentos corporais de zumba, dentre outras atividades que contribuíram, sobremaneira, para o letramento literário e social dos estudantes, além de proporcionarem momentos lúdicos e de interação entre os alunos, professores e público externo convidado³.

Merece destaque, no evento, o lançamento de três livros de poemas, sendo eles: “Luzes tênues”, de Ana Clara Vila; “Pequenos pensamentos de uma noite quente”, de Felipe Sousa Milhomem; “Lamentações”, de Breno Rodrigues Alves (todos publicados

² A exposição de área de matemática abordou a “etnomatemática” e trouxe alguns indígenas da etnia Javaé à instituição, os quais se dispuseram a fazer pinturas corporais indígenas nos visitantes da exposição.

³ Foram convidadas algumas escolas da rede municipal e estadual de ensino da cidade de Gurupi, que puderam participar como ouvintes e alguns como expositores.

pela Editora Veloso/Gurupi – TO, no ano de 2018); e um livro de gêneros diversificados (crônica, carta aberta e contos), intitulado “Edificações de textos”, de Bianca Aguiar da Silva e et al. Sendo este último escrito a partir do diálogo com obras literárias clássicas e também publicado pela Editora Veloso. O lançamento dessas obras literárias demonstrou que as atividades de incentivo à leitura e à produção de textos literários, realizadas no decorrer das aulas, contribuíram para o letramento literário dos estudantes, levando alguns deles a se tornarem escritores fora da escola. Os frutos dessas publicações renderam um convite para os estudantes/escritores participarem da “II Feira Literária Portuense” (FLIP), realizada em 22 de junho de 2019, na cidade de Porto Nacional – TO, e também o convite a dois de nossos jovens alunos escritores (Ana Clara Vila e Breno Rodrigues Alves) para participarem da “Academia Infanto-Juvenil de Literatura”, instituída pela “Academia Gurupiense de Letras”, em 31 de agosto de 2019.

Dado o aproveitamento da primeira edição do evento “Arte & Manhã: integrando as linguagens”, em 2019 ocorreu a sua segunda edição, que, além de ampliar as atividades desenvolvidas e a quantidade de dias dedicados ao evento, contou com o lançamento de mais duas obras literárias produzidas pelos jovens estudantes, sendo elas: “Fases”, uma coletânea de poemas de autoria da aluna Onira Dendena (Gurupi/Editora Veloso, 2019) e “Memórias Fragmentadas” (Gurupi/Editora Veloso, 2019), uma coletânea de poemas e contos de autoria de quatro jovens estudantes, a saber: Maria Eduarda Abreu, Breno Rodrigues Alves, Guilherme Henrique Vieira e Milton Gabriel Queiroz. Vejamos, a seguir, o poema “Irregular”, encontrado no livro “Fases” (2019):

Quadro 3: “Irregular”, da aluna Onira Dendena, de 15 anos (estudante do 1º Ano).

<p>Irregular</p> <p>Se eu te contasse meus segredos, Você me prometeria ficar Mesmo sabendo que a minha vida é irregular?</p> <p>Você me vê chorando E pergunta se eu estou bem Mas, na verdade, tenho medo de contar</p> <p>Mas se você ficar Prometo te falar Dos meus sonhos e pesadelos irregulares A vida é feita de momentos Mas as lembranças daquele tempo Só me maltratam ainda mais por dentro</p> <p>Tenho medo de você se assustar Com o que vai ouvir e pensar Do tempo que não quero lembrar</p>	<p>Sempre me viu sorrindo Mas a verdade Era que não era só isso</p> <p>Por mais que por fora Houvesse um sorriso Por dentro eram só cacos de vidro</p> <p>Não sei o que me leva a escrever isso Um desabafo em forma De estrofes de um livro</p> <p>Um livro antigo e empoeirado Tendo traças em sua capa E esquecido na estante de uma casa</p> <p>As palavras com o tempo Vão se perdendo Diante dos olhos dos ventos</p>	<p>O relógio me assusta Com o passar das horas Em sua cúpula</p> <p>Mas já me acostumei Com as pessoas me largarem Seria melhor me desligar</p> <p>Para poder voar Ou talvez me libertar Mas tenho medo de fracassar</p> <p>Enquanto isso não chega Vou vivendo e escrevendo Com a minha vida irregular</p> <p>DENDENA, Onira. Irregular. In: “Fases” (Gurupi/Veloso, 2019).</p>
---	---	--

Fonte: elaboração das autoras

Nesse poema, constatamos que a estudante expressa, pela voz do eu lírico, muitos sentimentos, revelando medos e angústias diante das incertezas da vida, o que também externa algumas dúvidas típicas da fase da adolescência. Em tom confessional e de desabafo, o eu lírico deseja contar segredos de uma vida “irregular”, mas, como parece não poder fazer isso a seu destinatário, ele segue “vivendo e escrevendo”, para poder fazer um “desabafo em forma De estrofes de um livro”. Assim, os estudantes, mais cedo ou mais tarde, podem tentar encontrar, na poesia, um papel psíquico, pois, consoante pinheiro (2018, p. 15-16), “[...] o interesse de nossos alunos por textos que tematizem experiências afetivas é muito grande [...]”. Por isso, pode haver uma identificação, por vias de espelhamento, de modo simbólico, e “cada leitor, livremente, tira ou não lições das leituras para a sua vida” (PINHEIRO, 2018, p. 16).

Também apresentamos, a seguir, o poema “Sou guerreiro”, do livro “Memórias Fragmentadas” (Gurupi/Editora Veloso, 2019):

Quadro 4: “Sou guerreiro”, da aluna Maria Eduarda Abreu, de 16 anos (estudante do 2º Ano).

<p>Sou guerreiro</p> <p>Ó minha terra! Deste verde aqui a pisar, Sou filho da selva Minha cultura venho recuperar</p> <p>Recuperar o que nos foi tomado Pelo homem branco que foi gentil, Um povo massacrado Por conta do Pau-Brasil</p> <p>Velejaram de tão longe Com seus quatro mastros erguidos, Com tantos integrantes Para termos nossos sonhos vencidos</p> <p>Cessaram nossas tradições Dominaram nossas terras, Agora só restam lamentações Desse ato, dessa guerra.</p>	<p>Plantamos nossas sementes Protegemos nossos animais, Nossa flora fez feliz muita gente Uma gente que só queria paz</p> <p>Represento o meu povo Represento cada tribo O desejo é novo Como se fosse antigo</p> <p>Sou índio, sou guerreiro A favor da felicidade, Luto pelos meus direitos Nessa nova sociedade.</p> <p>ABREU, Maria Eduarda. Sou guerreiro. In: ABREU, Maria Eduarda et al. Memórias Fragmentadas. Gurupi: Veloso, 2019.</p>
---	--

Fonte: elaboração das autoras

No poema acima epigrafado, notamos o engajamento social da autora/estudante, que tematiza, com versos brancos e rimados, a luta dos povos indígenas para recuperarem suas terras, acionando uma visão do passado e do presente. Então, por meio da escrita poética, a aluna assume uma postura crítica e sensível diante de fatos sociais e históricos. Como afirma Pinheiro (2018, p. 16), “[...] as temáticas sociais costumam ter também boa recepção [na sala de aula]. Textos que discutem preconceitos sociais, étnicos e questões de

gênero suscitam debates às vezes calorosos e podem contribuir para a formação humana dos leitores”. Nesse sentido, de acordo com Thomson (1997) *apud* Pinheiro (2018, p. 19), “em suas origens, toda poesia é um ato social, em que comungam o poeta e o povo”.

Assim, a partir dessas experiências pedagógicas, acreditamos que, para se ajudar na construção de leitores e alunos-escritores mais críticos e sensíveis, principalmente em face aos problemas sociais, a literatura deva ser colada em contato direto e dinâmico com os jovens, em pleno processo de formação, e não oferecer a literatura, não oferecer a poesia seria um grave equívoco educacional e poderia resultar num *déficit* muito grande.

Nesse sentido, é necessário que os adolescentes experimentem a leitura e a produção literária e as (re)signifiquem, dando-lhes também uma roupagem “nova” e/ou de acordo com suas habilidades e preferências particulares. Isso fará com que a literatura cumpra, de fato, seu papel de formar pessoas mais humanizadas, sensíveis e críticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto evidenciou o trabalho com a literatura no Ensino Médio, desenvolvido durante as aulas de Língua Portuguesa, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO/Câmpus Gurupi – TO), e apresentou algumas práticas pedagógicas e experiências bem-sucedidas com a literatura, as quais, de fato, contribuíram para o letramento literário (social) dos jovens estudantes. Deste modo, considerando as atividades pedagógicas descritas neste texto, percebemos que o foco do ensino de literatura deve ser a relação mais viva e dinâmica com o texto literário.

Além do mais, para que os jovens estudantes vejam mais sentido na literatura, certamente, seja preciso ela ir além dos muros da escola. Sabemos que o trabalho com a literatura pode começar na sala de aula, podendo ser árduo e exigente, não sendo todos os discentes atingidos do mesmo modo. Posto isto, devemos perceber que cada aluno tem seu ritmo de aprendizado (seus modos de letramento literário), assim, cabe ao professor respeitar e pensar o processo educacional (ou no ensino da literatura) como um processo contínuo e dinâmico. Todavia, o que não se pode deixar de fazer é que a escola proporcione o encontro com texto literário (o objeto texto), que é sempre repleto de múltiplas possibilidades de exploração e de vivências.

Portanto, a literatura deve estar sempre presente na sala de aula e, de maneira especial, ser trabalhada de forma sistematizada, pois ela contribui, sobremaneira, na formação do aluno, ampliando não somente o domínio da linguagem ou sua capacidade de construção do conhecimento, mas, sobretudo, construindo saberes e sensibilidades.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Eduarda et al. *Memórias fragmentadas*. Gurupi: Veloso, 2019.
- BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix, 1990.
- BRASIL. *Orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio*. Volume 1: Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Capítulo 2, Conhecimentos de Literatura. Brasília: MEC/SEB, 2006. OCEM (BRASÍLIA, 2006, p.59-60).
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Etapa do Ensino Médio – área de Linguagens e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2017, p. 461 – 505. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 28 de março de 2020.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2017.
- _____. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
- DENDENA, Onira. *Fases*. Gurupi: Veloso, 2019.
- FRANCO, Isaquia dos Santos Barros; TESTA, Eliane Cristina. Escolarização da poesia no ensino médio. *Revista Estação Literária*. Volume 20, p. 204-215, Londrina, mar. 2018.
- KLEIMAN, ANGELA B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- _____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.
- _____. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R., RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MACHADO, Jane do Carmo; RANGEL, Mary. O papel da leitura e da escrita na sala de aula: estratégias de ensino para dinamização dos processos de leitura e escrita. *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_229.pdf>. Acesso em 29 março 2020.
- MEDEIROS, Alessandra Melo; ALBUQUERQUE, Tereza Cristina Cavalcanti de. A formação de leitores e escritores a partir de poemas. *I Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca e VII Seminário de Estágio da Universidade Federal de Alagoas – Câmpus Arapiraca*, maio de 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/55639/Downloads/1950-7090-1-PB.pdf>>. Acesso em: 27 março 2020.
- PAULINO, Graça. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

PINHEIRO, Helder. *Poesia na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2018.

SANTA'ANA, Joana Amélia. *A importância da literatura na formação do homem: teatro e literatura dramatizada – uma perspectiva de leitura*. S/d. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/336-4.pdf>>. Acesso em: 30 março 2020.

SILVA, Antonieta Mirian de O.C., SILVEIRA, Maria Inez Matozo. Leitura para fruição e letramento literário: Desafios e possibilidades na formação de leitores. *Revista Eletrônica de Educação de Alagoas*, Volume 01. Nº 01. 1º Semestre de 2013.

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

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003.

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

VIEIRA, Hilluska de Figueiredo Sousa Carneiro. Letramento literário: um caminho possível. *Revista Arredia*. Dourados, MS, Editora UFGD, v.4, n.7: 117-126, jul./dez. 2015. Disponível em: <[file:///C:/Users/55639/Downloads/4307-14675-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/55639/Downloads/4307-14675-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em 30 março 2020.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. ZILBERMAN, Regina, RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). In: *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAR, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Orgs.). *Literatura e pedagogia: ponto e Contraponto*. Série Confrontos. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.