

LETRAMENTO, LEITURA E SALA DE AULA: COMO FORMAR UM LEITOR?

Eduardo de Mello Laime; Andrea de Moraes Costa Buhler

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

prograd@uepb.edu.br

Resumo: O presente estudo traz uma discussão acerca do problema das abordagens de leitura e a formação do leitor competente, a partir de algumas reflexões críticas da relação leitor, texto e mundo, como preconiza as concepções interacionistas da linguagem. A metodologia é constituída inicialmente pela apresentação dos limites das abordagens na prática da leitura, para depois seguir com algumas ponderações críticas que mobilizam visões mais amplas, como a proposta do letramento. O nosso percurso investigativo embasa-se na pesquisa bibliográfica e objetiva realizar uma sucinta exposição sobre o problema, ao mesmo tempo que apresenta as estratégias do letramento literário na formação do leitor competente. A questão inicial a ser respondida é a de que sendo a leitura um instrumento reconhecidamente relevante, como atestam os documentos curriculares e os programas de educação, por qual motivo a escola não consegue formar um leitor competente? Na verdade, a questão é complexa porque envolve um conjunto de fatores que vão desde a precariedade da formação do professor, passando pelos seus baixos salários, o problema logístico dos recursos, até propriamente a falta de compreensão das propostas interacionistas da leitura, as quais exigem uma lógica metodológica mais ampla sobre os textos. A proposta do letramento literário, tomando a literatura em sua capacidade plástica de se transformar em vários discursos, procura cotejar essa fluidez do texto no sentido de que texto e mundo se articulam dialeticamente de modo a realizar a literatura como construção de experiência. A nossa base teórica reflexiva estará principalmente apoiada nas ponderações de Rildo Cosson, mas também em estudiosos (as) como Zilberman, Eliana Albuquerque, Menegassi e Fuza.

Palavras-chave: letramento literário, propostas pedagógicas, modos de leitura, Cosson, Eliana Albuquerque.

Introdução

O presente estudo busca analisar a relação entre aluno, leitura e sala de aula, na busca pela formação do letramento e da competência por parte do aluno enquanto leitor. Ao longo do nosso trabalho estudaremos alguns desses elementos e sua relação na formação do leitor, embasados em pesquisas bibliográficas, tais como estudos acerca do letramento literário. Estaremos,

principalmente, embasados nos postulados de Rildo Cosson, cuja tipologia classificatória, baseada nos diferentes modos de ler um texto literário, estabelece as respectivas faces da leitura de acordo com o fim pretendido pelo leitor.

Apesar de discussões e debates permanentes sobre a prática de leitura ampliada, as abordagens ainda encontram-se arraigadas em métodos arcaicos no ensino da leitura, tais como o uso de textos literários para o ensino da gramática normativa, a mera competência do leitor em conseguir ler bem (ou seja, com fluência e entonação) e ler em voz alta, ou mesmo o puro e simples entendimento de vocabulários até então desconhecidos, sem a preocupação com a fruição do texto literário, por parte do alunado, ou mesmo o estudo do texto literário como fonte de conhecimento histórico/cultural, dentre outros, que serão abordados posteriormente, ao longo do ensaio em questão.

O célebre educador, estudioso e revolucionário Paulo Freire (1998, 2002) defende que o ato de ler é uma prática política cujo ponto fundamental é a emancipação dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, o letramento literário se apresenta como solução para o problema ante exposto. Segundo Cosson e Souza (2011, p. 102), “letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo”. Tratando especificamente do letramento literário, os mesmos estudiosos diferenciam que

em primeiro lugar, o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem [...]. Depois, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção do mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar. (COSSON E SOUZA, 2011, p. 102).

O debate que decorre desses estudos mostra-se pertinente na medida em que se faz necessário o confronto reflexivo entre as teorias e as práticas, uma vez que, como prescrito pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), a competência leitora (entenda-se como uma capacidade de compreensão e interação com o texto) é considerada um dos aspectos mais

relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, pois ela oportuniza o acesso aos mais diversos saberes, além de favorecer a construção de um sujeito crítico capaz de questionar as formas hegemônicas de controle. Não obstante, índices estatísticos e programas governamentais atestam que essa competência leitora está longe de ser alcançada. Os indicadores da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos – OCDE –, cujo objetivo é contribuir para o processo de qualificação da educação dos países, revelaram que o Brasil apresenta uma média de leitores bem abaixo do nível estabelecido. Dessa forma, é mister uma discussão contínua sobre o tema de modo a promover um interesse amplo com ações participativas, pedagógicas e políticas.

Para o nosso breve estudo lançaremos mão do artigo de Rildo Cosson (2011), em que o autor define diferentes modos de ler um texto literário de acordo com o almejado pelo leitor - modos esses que não são exaustivos, de acordo com o próprio Cosson (2011, p. 1), bem como faremos, ocasionalmente, breves considerações sobre a tese de doutorado da Doutora Eliana Borges Correia de Albuquerque, em que a referida estudiosa faz uma análise da proposta pedagógica da leitura e do ensino da língua portuguesa no município de Recife, problematizando as adversidades enfrentadas pelo professor em sala de aula, cujo desafio principal é adequar as novas orientações, advindas dos documentos oficiais em torno do ensino da língua e da leitura, à uma realidade local problemática. Também, quando oportuno, evocaremos as reflexões de autores com notório conhecimento no assunto para as ideias abordadas e discutidas em nossa pesquisa.

Metodologia

Nosso estudo é de caráter do tipo exploratória, retrospectiva, qualitativa e descritiva, feita com base em livros, artigos e tese de doutorado. Dessa forma, trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica. Nas palavras de Gil (2008, p. 50), uma pesquisa de revisão bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos”. Apoiados pela definição acima, buscamos unir informações de cunho científico relevantes sobre as semelhanças e diferenças entre a teoria e a prática no ensino de literatura.

Nosso referencial teórico toma, principalmente, as reflexões de Cosson, no estudo denominado *Literatura: modos de ler na escola*, mas, como já exposto acima, trabalharemos também com autores que venham iluminar o nosso percurso investigativo. Do ponto de vista

metodológico, situaremos inicialmente o problema das abordagens do texto de leitura e a formação do leitor, para depois refletir e comentar as contribuições de alguns estudos sobre o tema. A nossa reflexão estará, assim, orientada por dois momentos: o primeiro tentará mostrar a prática de leitura dominante no âmbito escolar; o segundo empreenderá, a partir de estudos, uma revisão crítica sobre esta prática, bem como, oportunamente, formulará alternativas.

Resultados e discussão

As abordagens, a partir da escolarização do texto, trazem frontalmente uma negligência com o aspecto estético do texto, já que o ensino da literatura (ZILBERMAN, 1988), apropriado pelo livro didático, aparece apoiado no tripé leitura-texto-exercício, de modo que o didatismo, agregado a um conjunto de informações, oblitera até mesmo as especificidades do gênero literário. Ou seja, o pragmatismo, embutido como orientação para a leitura, embota qualquer interpretação mais estética do texto. Nessa reflexão, como nos ensina Eagleton (1997), o conceito da literatura vai depender, sobremaneira, pela forma de como alguém propõe a leitura, e não pela natureza do que se ler.

Problematizando essa abordagem mecânica sobre o texto, Zilberman (1988), partindo da relação de que o texto propõe uma dialética entre sujeito e mundo, assim como Freire (1998) também o faz, a autora reflete que se a leitura tem um fim previsto, essa relação dialética do texto/sujeito/ mundo fica comprometida, uma vez que o leitor, privado da fruição, não é capaz de despertar a imaginação, bem como não se reconhece naquele mundo da leitura. Isso implode o princípio de interação texto/leitor proposto pela linha da estética da recepção.

Ainda que os documentos oficiais, a exemplo das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006, p. 49), tenham realizado o registro da especificidade do literário como valor artístico, inserido na dinâmica interacional texto/leitor, encontram-se várias pesquisas que deixam claro a distância entre a prática escolar e a compreensão do texto literário. Por exemplo, no trabalho de Eliana Borges Correia de Albuquerque (2002), observa-se o registro da dificuldade dos professores de entender e aplicar as novas abordagens de caráter interacionista. Elencando um conjunto de problemas, precariedade de formação do professor, de salário, nível sócio econômico, infraestrutura das escolas, o docente realiza apropriações dessas orientações, nem sempre compreendendo de fato do que se trata. Eliana (2002) destaca pontos em comum no que

tange os discursos de professoras de escolas de Recife, entrevistadas pela autora, suas práticas em sala de aula e a apropriação da Proposta Pedagógica de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação de Recife. A proposta pedagógica contém um discurso de negação, ou seja, ao longo do documento destaca-se o que poderá ocorrer em sala de aula, sob o ponto de vista pedagógico.

Práticas apontadas como ‘tradicionais’ nas pesquisas acadêmicas são negadas/criticadas no documento oficial. E, ao fazer isso, a crítica se estende aos professores, considerados como ‘resistentes’, ‘mal-formados’, ‘acomodados’, etc. As professoras, por sua vez, ao falar sobre suas práticas de ensino, também negaram aquelas que reconheciam como sendo ‘antigas’, ‘tradicionais’ e que estavam sendo criticadas. Nesse sentido, elas parecem se apropriar, primeiramente, do ‘que não deve mais ser feito’: uso exclusivo do livro didático, trabalho descontextualizado com a gramática, desenvolvimento de práticas avaliativas tradicionais (‘tomar lição em leitura’, fazer prova, riscar os erros dos alunos em suas produções), etc. (ALBUQUERQUE, 2002, p. 201).

Ou seja, Eliana Albuquerque, através do registro dos professores, descreve a preocupação desses em superar, conforme notifica os novos documentos preconizadores da abordagem interacionista, as práticas tradicionais do ensino dos textos. Não obstante, Albuquerque vai pontuando que os documentos oficiais, tais como a proposta pedagógica de Recife, intitulada *Tecendo a Proposta Pedagógica* (RECIFE, 1996) e o projeto político pedagógico do mesmo município (RECIFE, 1998), nem sempre são claros em torno da proposta de leitura, e espera-se que o professor encontre formas criativas e convincentes de abordagens. Na verdade, como Albuquerque conduz a discussão, há uma crítica em torno de métodos (tanto tradicionais quanto interacionistas) que não pressupõem o amadurecimento de postulados por parte do professor, este, quase sempre, deve seguir os discursos pedagógicos dominantes, ao mesmo tempo em que se conciliam realidades adversas que exige adaptações contínuas.

Santos (2010, p. 273) reforça o problema enfrentado no ensino de literatura, em que é possível verificar uma leitura focada exclusivamente no domínio da aprendizagem visando uma avaliação posterior, enquanto que a interpretação de texto e a compreensão do mesmo ficam restritas à recuperação de elementos da literatura presentes de forma explícita no texto. “Quase sempre, nessas atividades, só cabem respostas prontas, cristalizadas, em que apenas é aceita uma única interpretação tida como correta para o texto.” Voltando às palavras de Albuquerque (2002, p. 201-202), há, do mesmo modo, semelhanças entre o discurso da proposta pedagógica e a os argumentos usados pelas professoras no momento da apropriação de tal discurso. A proposta

interacionista na visão das professoras, segundo a autora, apresenta-se mediante uma diversidade de textos, não sendo restrito ao uso exclusivo de livros didáticos.

No entanto, a proposta pedagógica não aborda uma forma de desenvolver atividades de leituras ou mesmo de atividades que se assemelhem àquelas presenciadas de forma extra escolar. “Espera-se que o professor crie alternativas pedagógicas que garantam a vivência na escola, pelo aluno, de práticas sociais de leitura e de escrita.” (ALBUQUERQUE, 2002, p. 202).

As professoras, por sua vez, também estão se apropriando do discurso da diversidade textual e, com isso, trazem para a sala de aula textos diferentes, presentes em seus suportes ou em livros didáticos que contemplam essa variedade. [...] O ‘trabalho com texto’ tem se constituído em mais um conteúdo que deve ser ensinado e que, em muitos casos, é acrescentado aos considerados ‘tradicionais’ na área de Língua Portuguesa. O ‘trabalhar a partir do texto’ caracteriza-se pela utilização do ‘texto como pretexto’, utilização esta já constatada em diferentes pesquisas. (ALBUQUERQUE, 2002, p. 202).

Percebe-se, então, a apropriação das ideias da proposta pedagógica, por parte das professoras, na tentativa de provar a não utilização de práticas consideradas arcaicas ou tradicionais, mas que em muitos momentos acaba sendo apenas uma maquiagem, ou distorção, que se resume às mesmas práticas tradicionais sob um discurso novo.

Eliana (2002, p. 203) observou, ainda, que no aspecto relacionado à prática de leitura, ocorre a utilização de práticas utilizadas tradicionalmente no âmbito escolar, tais como: fluência, entonação e compreensão dos textos.

A rota do letramento literário

Veremos agora a formação do leitor e o papel do letramento literário seguindo as orientações de Zilberman (1988), em sua obra “A leitura e o ensino de literatura”. Uma crise de leitura foi levantada ainda no final da década de 70, devido a ausência de procura por livros. Ainda na década de 70, houve uma reforma na educação nacional que possibilitou um maior emprego dos textos literários em sala de aula, juntamente com a elevação da faixa de escolaridade obrigatória, que saiu inicialmente dos cinco anos, chegando, ao fim, aos nove anos.

A solução ao problema ante exposto liga-se ao conceito de leitura, no qual ler torna-se uma prática essencial no posicionamento do ser perante o mundo. A realização de tal solução, segundo Zilberman (1988, p. 18), “depende da frequência ao livro” e o meio em que se busca o gosto pela leitura é falho na medida que visa a mera aquisição de obras, “reforçando os procedimentos

consumistas próprios à sociedade burguesa; beneficiam, assim, mas quem os edita do que quem os lê”. Cabe à escola a tentativa de solução de tal problema. Mediante a alfabetização, a escola transforma o indivíduo em leitor.

Esse é o terreno sobre o qual se instala a prática da leitura, cuja assiduidade facilita suplementarmente a absorção dos ideais que determinam sua universalização: a primazia do racionalismo e da investigação científica; a crença nas propriedades transformadoras, do ponto de vista individual e social, da educação; a valorização do conhecimento intelectual. (ZILBERMAN, 1988, p. 19-20).

O vocábulo “letramento” origina-se da palavra, em Inglês, *literacy*, e foi abordado pela primeira vez pelo britânico Bryan Street (SILVA & PEREIRA, 2013, p. 185). O letramento foi introduzido no Brasil por volta dos anos oitenta, através da linguista Mary Kato, em uma tradução direta do termo em Inglês.

Em termos mais simples, o conceito de letramento remete à ideia de uso social da leitura e da escrita e de estado ou condição que assume o indivíduo alfabetizado, pressupondo que o uso da escrita pode trazer ao indivíduo consequências tanto políticas quanto socioculturais, seja para o grupo social no qual ele está inserido, seja para ele próprio, ‘independentemente’ do grupo a que se vincula. (SILVA & PEREIRA, 2013, p. 185-186).

“O letramento passou a constituir um segmento autônomo das teorias da leitura quando aplicadas à educação. Harvey J. Graff chama a atenção para o papel ideológico que exercem, adequando o aprendiz não apenas ao mundo dominado pela escrita, mas ao mundo regido pelas regras da sociedade capitalista [...]” (ZILBERMAN, 1988, p. 193).

O letramento literário, então, surge como uma renovação à prática mecanizada e engessada de se ler um texto literário. Mediante tal conceito, busca-se uma forma de utilização da literatura para promover a compreensão do mundo e de valores sociais e históricos mediante a leitura e as formas de leitura, que encontrarão diferentes informações de acordo com o fim desejado. Destacamos, ainda, um comentário pertinente do que fora exposto anteriormente:

A literatura pode constituir um gênero de discurso, como sugere Bakhtin em seus ensaios [...]. Similar concepção, contudo exclui a natureza material da literatura, que se configura na forma do livro, este sendo o grande excluído do ensino, porque, como se verificou antes, quando ele se apresenta, toma a configuração da obra didática [...]. (ZILBERMAN, 1988, p. 195).

É dentro dessa perspectiva de ressignificação do texto literário que Cosson investe na pluralidade das leituras. Cosson (2011) lista uma série de diferentes modos de ler um texto, na tentativa de organizá-los em um sistema que atenda os fins pedagógicos; “[...] para tanto, é

preciso que fique claro que esse mapeamento tem caráter constructo teórico, ou seja, trata-se não de revelar práticas escolares de uso do texto literário, mas sim de indicar as possibilidades de leitura escolar da literatura”.

O processo de leitura (COSSON, 2011, p. 2) está vinculado a três elementos, quais sejam: o texto, o autor, o leitor e o contexto. O processo de leitura, então, ocorre mediante interação dos quatro elementos supracitados. A relação dos quatro elementos é mediada pelo que Cosson (2011, p. 2) chama de “objetos de leitura”, quais sejam: texto, contexto e intertexto.

Dessa forma, o ponto de encontro entre o leitor e autor, o diálogo que se trava com o outro acontece, obviamente, no texto que, enquanto objeto de leitura, é tanto o material físico quanto a teia de sentidos que nos referimos acima. A leitura do texto implica necessariamente um contexto, que é o espaço que possibilita a conversa nos termos referidos anteriormente. Sendo tudo que caminha com o texto, o contexto estabelece as coordenadas para que o leitor possa se movimentar na reconstrução do texto. Texto e contexto são permeados, ainda, pelo intertexto, que é a tradução da experiência da leitura de outros textos. A rigor, o processo de leitura é sempre a leitura desses três objetos simultaneamente. (COSSON, 2011, p. 2).

É através do contato com o texto literário que as escolas promovem diferentes formas de ler um texto literário. Cosson nos mostra todas as ligações possíveis entre os quatro elementos do processo de leitura (autor, leitor, texto e contexto) e os três objetos de tal processo (texto, contexto e intertexto), bem como os modos de ser ler textos literários que surgem através de tais ligações. Para tais ligações, o autor (COSSON, 2011, p. 3) explica que “[...] antes buscamos construir um quadro de possibilidades do modo de ler literatura na escola. Obviamente, não pretendemos com tal mapeamento esgotar as muitas possibilidades de leitura do texto literário dentro e fora da escola”.

No que tange a forma contexto-autor de ler literatura (COSSON, 2011), tal modo é um leitura biográfica, “que busca ler na obra indícios ou elementos da vida do escritor” (p. 5); a leitura contexto-leitor “busca traçar paralelos entre a obra e o leitor” (p. 5), ao passo que o modo contexto-texto “explora a temática da obra” (p. 5). Já o modo contexto-intertexto busca a leitura da obra como uma forma de se conhecer fatores e questões da sociedade da época da obra. Temos também a forma de leitura texto-autor que visa encontrar os traços característicos da escrita do autor do texto literário e o modo texto-leitor que busca “os efeitos do texto sobre o leitor” (p. 6). No que diz respeito ao modo texto-contexto, a leitura observa “aspectos que vão do papel ao projeto editorial, valorizando paratextos e outro elementos que compõem o texto”. Já a forma

texto-intertexto tem por meta a “língua literária da obra” (p. 6), ou seja, o que “ela diz sobre a literatura e sobre a própria forma sentidos por meio da língua enquanto um código” (p. 6). O modo intertexto-autor faz o leitor buscar “o rastro das leituras de outros textos que levaram à elaboração daquela obra” (p. 6). A especificidade do modo intertexto-texto “identifica as referências a outros textos, as citações e as alusões que compõem a tessitura da obra” (p. 6-7). Já a particularidade da forma intertexto-leitor é o modo que aproxima o texto lido com os demais textos lidos pelo autor “a partir da história de leitura do leitor” (p. 7). E por fim, registra-se o modo intertexto-contexto que tenta “identificar na leitura da obra os arranjos dos gêneros e estilos literários”. (p. 7).

Santos (2010, p. 274) complementa o raciocínio de Cosson ao afirmar que há “a necessidade de trabalharmos as práticas leitoras de maneira que a leitura de um texto não se restrinja aos limites dela mesma, mas que remeta o leitor para a percepção, o conhecimento e a análise da realidade”. Ora, embora a proposta se desdobre por entre os fios complexos da leitura, é justamente este entrelaçamento de pontos literários capazes de construir a competência do leitor, uma vez que articula o questionamento desde ao texto, passando pelo contexto, intertexto até a relação entre o texto e o leitor, demais obras e o próprio mundo.

Conclusões

Ante tudo que fora exposto percebemos que a formação do leitor competente, aquele que se utiliza do letramento literário e de textos literários para formação do intelecto e inserção no mundo mediante o saber crítico dos fatos resultante da relação texto-leitor, típico do letramento literário, não se reduz a prática tradicional e mecanicista de uma leitura monológica ou mera competência em ler com entonação e em voz alta, mas depende sim de ler as entrelinhas, os detalhes espalhados pelo texto. O leitor competente deve ser capaz de usar seu conhecimento de mundo e sua crítica ao questionar e obter as respostas do texto literário, que o conduzirá à sua própria construção intelectual e sua formação enquanto leitor. Como explanado por Santos (2010, p. 274), “ao buscarmos a compreensão de um texto, não podemos nos limitar aos horizontes da mensagem do autor, é preciso reagir, questionar, problematizar as informações recebidas à luz das nossas experiências e conhecimentos prévios”.

Em nosso breve estudo, examinamos alguns autores que refletem o tema da leitura e de suas abordagens. Mesmo sob o norte de documentos com o PCNs, a escola não promove a competência de leitor esperada nos Parâmetros. É possível, como nos instrui Eliana Albuquerque em seu trabalho, que os professores, mesmo entendendo que devem evitar as velhas práticas nomeadas mecanicistas, não compreendam “a competência interativa” que os documentos preconizam. Vimos com Zilberman que a escola, ao abordar o texto literário em seu aspecto didático, não promove no leitor a experiência ampla da fruição estética.

Vimos que para facilitar e catalisar as diferentes informações e detalhes existentes nas entrelinhas de um texto literário, podemos utilizar dos métodos de leitura sugeridos por Rildo Cosson (2011). A mera apropriação do discurso existente nas propostas pedagógicas sem uma fundação concreta e embasamento em estudos acadêmicos de abordagem não gerará frutos benéficos aos alunos quanto leitores em formação, como bem observa Eliana Albuquerque (2002).

Percebemos que há um abismo entre a teoria do letramento literário inserido nos discursos dos documentos oficiais e sua prática aplicada em sala de aula pela figura do professor. É necessária uma ação conjunta de cunho político educacional, visando à qualificação dos professores, tanto técnica (mediante discussões, debates, etc.) quanto salarial, para que o resultado final seja a formação de leitores competentes.

Por fim, acercando-se do fosso significativo que há entre a teoria e a prática em sala de aula, é possível pensar em algumas estratégias para essa aproximação. É bem verdade que o mundo em suas relações apresenta um dinamismo contínuo, por isso os métodos nunca podem se apresentar engessados. Nesse sentido, para o momento atual, o letramento literário se apresenta como uma estratégia fecunda, uma vez que compreende a plasticidade do texto literário como uma experiência a se realizar. Não obstante, como atestam algumas pesquisas, a escola, apresentando um conjunto de impasses, ainda continua travancada por métodos antigos ou pela não compreensão dessa concepção interativa da linguagem, especificamente da literatura. Talvez, se faça mais do que necessário, através de políticas e programas educacionais, promover um debate permanente entre essas novas teorias e a escola, de modo que esta assimile eficazmente os novos métodos.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores (o caso do Recife)**. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

COSSON, Rildo. Literatura: modos de ler na escola. **Anais da XI Semana de Letras**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

_____ ; SOUZA, Renata Junqueira de. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 2, p. 101-108, 2011.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**. 3. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1998.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed São Paulo: Atlas, 2008.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3ªed. São Paulo: Ática, 2009a.

LINGUAGENS, códigos e suas tecnológicas. Brasília: Ministério da Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o Ensino Médio, v.1)

MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Angela Francine. O conceito de leitura nos documentos oficiais. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 13, n. 2, p. 315-336, 2010.

RECIFE, Secretaria de Educação e Cultura. **Tecendo a Proposta Pedagógica: Língua Portuguesa**, 1996.

_____, Secretaria de Educação e Cultura. **O Projeto Político Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade do Recife: a prática revisitada**, 1998.

SANTOS, Maria Fátima Silva. Práticas de leitura na escola: concepções e abordagens. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 13, n. 1, p. 257-276, 2010.

SILVA, Maurício; PEREIRA, Márcia Moreira. DA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA AO LETRAMENTO LITERÁRIO: ALGUMAS DIRETRIZES METODOLÓGICAS ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LITERATURA. **Revista (Con) textos Linguísticos**, v. 7, n. 9, p. 178-191, 2013.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Ed. Contexto, 1988