

# Avanços e possibilidades da prática docente com o letramento literário na Educação Básica

Telma Borges\*  
Maria da Penha Brandim de Lima\*

## Resumo

O termo Letramento surgiu no Brasil em 1986, no livro *No mundo da escrita*: uma perspectiva psicolinguística, de Mary Kato. Desde então, pesquisadores como Ângela Kleiman, Magda Soares, Luiz Antônio Marcuschi e Leda Verdiani Tfouni têm explorado o conceito, ampliando seu uso na educação. Magda Soares distingue alfabetização e letramento, enfatizando que o último envolve o uso social da leitura e da escrita. O letramento literário, introduzido por Graça Paulino, destaca a importância de uma relação pessoal com a literatura, indo além do ensino formal. Rildo Cosson propõe práticas que combinam aprendizado e prazer na leitura literária. O Proletras, programa de pós-graduação, busca capacitar professores de Língua Portuguesa, promovendo o letramento literário como parte essencial da educação. O curso aborda temas como diversidade textual e estratégias de ensino, visando a melhoria do ensino fundamental. O programa inclui uma dissertação de mestrado e propostas de intervenção pedagógica, como as analisadas em três estudos de caso: *Poesia. Presente! A leitura literária nos anos finais do ensino fundamental*, *Alunos booktubers*, o protagonismo nos vlogs literários e *Letramento Literário: redescobrimo a leitura por meio de contos infantojuvenis*. Analisamos, neste artigo, o uso de ferramentas metodológicas na perspectiva do letramento nas atividades elaboradas nas dissertações e aplicadas em sala de aula de ensino fundamental da rede pública de ensino.

Palavras-chave: letramento; letramento literário; formação docente.

---

\* Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutorado em Literatura Comparada. Atua com Ensino de Literatura no Departamento de Métodos e técnicas da Faculdade de Educação. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9019-5053>

\*\* Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Docente efetiva do Departamento de Comunicação e Letras do Programa de Pós-graduação em Letras, Proletras (Unimontes). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3483-0072>

# Avances y posibilidades de lá práctica docente con la alfabetización literária em la Educación Básica

## Resumen

El término Alfabetización apareció en Brasil en 1986, en el libro *En el mundo de la escritura: una perspectiva psicolingüística*, de Mary Kato. Desde entonces, investigadores como Angela Kleiman, Magda Soares, Luiz Antônio Marcuschi y Leda Verdiani Tfouni exploraron el concepto, ampliando su uso en educación. Magda Soares distingue alfabetización y “letramento”, enfatizando que lo último implica el uso social de la lectura y la escritura. El “letramento literário”, introducido por Graça Paulino, destaca la importancia de una relación personal con la literatura, más allá de la educación formal. Rildo Cosson propone prácticas que combinan aprendizaje y placer en la lectura literaria. Profletras, un programa de posgrado, busca formar profesores de lengua portuguesa, promoviendo el “letramento literário” como parte esencial de la educación. El curso aborda temas como diversidad textual y estrategias de enseñanza, con el objetivo de mejorar la educación primaria. El programa incluye un trabajo de fin de máster y propuestas de intervención pedagógica, como las analizadas en tres casos de estudio: *Poesía. ¡presente!* Lectura literaria en los últimos años de la escuela primaria, *Alumnos Booktubers*, protagonismo en los vlogs literarios y *Letramento literário*: redescubriendo la lectura a través de los cuentos infantiles. En este artículo analizamos el uso de herramientas metodológicas desde la perspectiva del “letramento” en actividades desarrolladas en disertaciones y aplicadas en las aulas de educación básica de la red de educación pública.

Palabras clave: “letramento literário”; formación docente

O termo Letramento apareceu pela primeira vez no Brasil no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, em 1986, de autoria de Mary Kato. Desde então, outros pesquisadores se dedicaram à compreensão do conceito e ampliação de seus usos no campo educacional. Dentre eles estão Ângela Kleiman (1995), Magda Soares (1995), Luiz Antônio Marcuschi (2001) e Leda Verdiani Tfouni (2004). Para Magda Soares,

[u]m indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 1998, p. 39-40).

A expressão “usos sociais da leitura e da escrita”, como uma síntese da concepção de letramento, se aclimatou no ambiente acadêmico brasileiro e, tendo motivado muitas investigações, foi base para outros conceitos, tais como letramento digital, científico, acadêmico, racial, literário. Este último é objeto de nosso interesse neste artigo.

Durante a 22ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 1989, Graça Paulino apresentou o trabalho intitulado *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Nele, a expressão “letramento literário” aparece pela primeira vez. Para a estudiosa, “o letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (Paulino, 1999, p. 16). Já no título, Paulino evidencia uma tensão entre duas concepções de literatura que circulam no ambiente escolar, associadas ambas à ideia de cânone. O cânone estético estaria para as obras consagradas pela crítica literária, anterior aos estudos culturais, enquanto o cânone escolar são aquelas obras cuja forma tem menos relevância do que o conteúdo textual. Dentre outras, essa é uma questão que afeta a escolarização adequada da literatura. E não é raro que a experiência estética também seja deixada de lado para favorecer estudos linguístico-gramaticais, comprometendo a formação de um leitor literário que “[...] saiba escolher suas leituras, que

aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres” (Paulino, 1999, p. 12).

Rildo Cosson, por sua vez, com a publicação de *Letramento literário: teoria e prática* (2006), ocupa-se não somente de pensar os pilares do conceito de letramento literário, mas também como uma maneira de ensinar a literatura que, “[...] rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (Cosson, 2006, p. 23). Percebemos aqui o pesquisador assumindo, na esteira das reflexões de Magda Soares (2001), quando reflete sobre a escolarização da literatura, que há meios adequados de fazê-lo. No *Glossário Ceale* há um verbete dedicado ao conceito. Cosson (2014, s. p.) assim o sintetiza: “Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”.

O processo indica uma ação ininterrupta ao longo da vida. Nesse quesito, percebemos que a concepção de literatura tem perspectivas bastante amplas, pois engloba cantigas, relatos orais, novelas, filmes; enfim, experiências nas quais o literário venha a se manifestar. Trata-se de um processo de apropriação porque permite ao leitor tomar para si uma obra, internalizando-a a ponto de considerá-la algo seu. Essa apropriação da literatura enquanto linguagem literária, entretanto, não é algo que ocorra de forma aleatória. Faz parte de um modo singular de construir sentidos, possível somente em contato direto com a obra literária. Nesse caso, independente do gênero literário, o contato direto com uma obra é um dos pressupostos que favorece uma leitura eficaz e os suportes originais em que circulam garantem a integralidade das experiências literárias.

Outro aspecto relevante, e que deve estar na base das aulas de literatura, é a construção de uma comunidade de leitores. Partilhar com os outros nossas vivências de leitura, detalhes relevantes, frases marcantes e dificuldades no processo colabora para esse fim. Ler pode até ser um ato solitário, mas a interpretação é solidária, já que ler, segundo Cosson (2006, p. 27), “implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.” Em *Círculos de leitura e letramento literário* (2020), Cosson se dedica a pensar diferentes concepções e modos de leitura, seus alcances, limites e usos no processo de letramento literário. Discute as

possibilidades de realização e funcionamento de vários círculos de leitura, os quais compreendem variadas estratégias e recursos, em particular aqueles que acontecem na escola. Para o autor, as atividades aí inseridas devem estar integradas, de modo a fortalecer a “comunidade de leitores que deve ser cada escola” (Cosson, 2020, p. 178).

Cabe ao professor, ainda, cuidar da ampliação do repertório literário dos estudantes garantindo a presença de textos que circulem por outros suportes, não apenas o escrito. A literatura, com seus avatares, está presente em meios diversos, tais como a canção, o cinema, nos games, nos quadrinhos, conforme discutido por Cosson (2014) em “A literatura em todo lugar”. Mais do que isso, a bibliodiversidade deve ser uma das possibilidades de o estudante ter contato com outros gêneros, autores, temas, suportes, ideologias, editoras, projetos gráficos, ilustrações, traduções etc. Bibliodiversidade é um termo inspirado no conceito de biodiversidade, que surgiu nos anos 1990, na América Latina, para se referir à necessidade de diversidade na produção editorial e nos acervos disponibilizados aos leitores em bibliotecas, livrarias e outros ambientes. O repertório literário oferecerá “uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo” (Cosson, 2006, p. 47).

Destacamos, por fim, o desenvolvimento da competência literária, que são atividades sistematizadas e contínuas, as quais devem levar o estudante a ultrapassar o consumo supérfluo dos textos literários. Para tanto, “[a]s práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno” (Cosson, 2006, p. 47). Para o desenvolvimento dessa competência, Cosson apresenta dois exemplos do que pode ser feito em sala de aula do ensino básico, que são as sequências simples e expandida, com base em três perspectivas metodológicas. São elas a oficina, a técnica do andaime e o portfólio. No primeiro caso, aprende-se a fazer fazendo; no segundo, o professor divide com o aluno a edificação do conhecimento ou, em algumas circunstâncias, transfere a ele essa tarefa, mas permanece como o andaime que dá sustentação em cada etapa dessa construção. No terceiro caso, o uso do portfólio oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registro das atividades realizadas ao longo do processo de letramento literário (Cosson, 2006). A sequência básica está estruturada em quatro etapas: motivação,

introdução, leitura e interpretação, enquanto a sequência expandida é constituída por sete etapas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora, temática), segunda interpretação e expansão.

Feitas essas considerações e, como parte de nossa proposta de analisar a compreensão e a aplicação do conceito de letramento literário, conforme a perspectiva de Cosson, tendo em vista sua efetivação na ponta, a Educação Básica, faremos, a partir de agora, uma apresentação do Profletras, Programa de Pós-graduação Profissional, da Universidade Estadual de Montes Claros, que inseriu recentemente a linha de pesquisa Estudos Literários.

Oferecido em rede nacional, o Profletras é um curso de pós-graduação *stricto sensu*, que conta com a participação de instituições de ensino superior públicas, sob a coordenação geral da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Seu objetivo é capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País. Em Minas Gerais existem cinco instituições públicas associadas ao Programa. São elas: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Trata-se de um programa destinado a profissionais graduados em Letras, com habilitação em Português, que estejam ministrando aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental, do 1.º ao 9.º anos.

O Programa visa propiciar a formação continuada de docentes, com aprimoramento das práticas profissionais e promoção da melhoria do ensino fundamental, objetivando a efetivação da desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita; o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o ensino fundamental; o multiletramento exigido no mundo globalizado, com a presença da internet; o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos compatível aos nove anos cursados durante o ensino fundamental.

Nesse sentido, exige-se dos mestrandos apreciação e proposta de intervenção relativa a um problema identificado em sala de aula para a

elaboração de sua dissertação de mestrado. Os trabalhos seguem, portanto, uma linha relativamente padronizada, que configura a pesquisa por meio de estudo teórico, diagnóstico das dificuldades de aprendizagem nas salas de aula das quais os mestrandos são regentes, e elaboração de uma proposta de intervenção didático-pedagógica teoricamente fundamentada, tal como proposto pelo Conselho Gestor do Profletras, considerando o parágrafo 3º. do art. 7º, da Portaria Normativa No. 17 – CAPES, de 28 de dezembro de 2009, que define as diretrizes básicas para o trabalho de conclusão: “1 – A pesquisa deverá ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental”. Na Universidade Estadual de Montes Claros, o curso é ofertado desde 2013, tem entrada anual e encontra-se na décima turma, que iniciou em 2024, com previsão de conclusão em 2026. As vagas oferecidas são de acordo com a disponibilidade do quadro docente. O curso está estruturado a partir de uma carga-horária de 360 horas, distribuídas entre quatro disciplinas obrigatórias e duas optativas, organizadas a partir da área de concentração “Linguagens e Letramentos”, subdividida em duas linhas de pesquisa: “Estudos da Linguagem e Práticas Sociais” e “Estudos literários”, esta recentemente introduzida (2021), após reformulação curricular realizada em nível nacional. A formação dos mestrandos deve ser integralizada em até dois anos.

Das 10 turmas que ingressaram no Programa, duas estão em andamento. Das oito concluídas há um total de 152 mestres, cujas dissertações contam com 24 trabalhos realizados na perspectiva da literatura ou do letramento literário, incluindo, nesse conjunto, uma dissertação que teve o funk por temática. Dos trabalhos produzidos, em 128 predominam temas ligados ao ensino de gramática ou de aspectos específicos da tessitura textual. De modo geral, as tirinhas, as revistas em quadrinhos, as charges, os cartazes e infográficos são muito requisitados. Observa-se que a literatura está presente como recurso para o ensino de outros tópicos que não as questões literárias em si. Oito dissertações têm a crônica, o conto ou literatura infantil como objeto para investigar a referência, a progressão temática, o interacionismo sociodiscursivo, a modalização, a argumentatividade, estratégias metacognitivas, a leitura intertextual, o domínio discursivo, entre outros. Por esse breve panorama, percebemos que a baixa prevalência

de temáticas ligadas à literatura pode indicar sua rarefeita presença nas salas de aula do ensino fundamental onde esses profissionais atuam. Embora haja um número crescente de dissertações cuja temática é o letramento literário, nem todas fazem uso das discussões realizadas por Graça Paulino e Rildo Cosson. Por essa razão, entre as 24 dissertações que discutem a literatura e seu ensino, destacamos para analisar neste artigo apenas três, notadamente comprometidas com as questões relativas ao letramento, de acordo com seus objetivos, embora apresentem especificidades a serem discutidas. São elas *Poesia. Presente!* A leitura literária nos anos finais do ensino fundamental, de Marcone Mendes da Conceição, defendida em 2020, *Alunos booktubers*, o protagonismo nos vlogs literários, de Hellen Darlla Alves Rocha Soares Guimarães e *Letramento Literário: redescobrimo a leitura por meio de contos infantojuvenis*, de Solange Amaral da Silva, defendidas em 2021. Sendo um dos requisitos do Programa de Mestrado Profissional que o pesquisador, além da dissertação, apresente uma proposta de intervenção pedagógica, nossa análise recairá sobre elas, as quais apresentaremos a partir de agora, partindo de uma breve constatação de ocorrência de termos (quadro 1), o que demonstra, em parte, o foco de atenção dos trabalhos:

**Quadro 1 – Ocorrência de termos**

Termo	Dissertação <i>Letramento literário</i>	Dissertação <i>Booktubers</i>	Dissertação <i>Poesia. Presente!</i>
Letramento	72	61	81
Letramento literário	32	40	58
Cosson	36	27	23
BNCC	19	28	04

**Fonte: Dados da pesquisa, 2024.**

A intervenção elaborada na dissertação *Poesia. Presente!* foi realizada com alunos do sexto ano do ensino fundamental. Intitulada “Retiro Literário”, foi organizada na forma de 10 oficinas, com um plano de ação dividido em três etapas: “Retiro Literário”, “Que abram as cortinas” e “Sarau poético”. Durante as oito oficinas da primeira parte, os alunos foram motivados a adentrar o reino das palavras através do acesso a poesias, a outras obras de arte e a rodas de conversa. Os estudantes deveriam

providenciar um caderno que funcionaria como diário de bordo, no qual eles não só colariam as folhas com os poemas apresentados em cada oficina, mas também faziam anotações com suas impressões sobre as performances assistidas. Os poemas selecionados correspondiam aos eixos temáticos da proposta, quais sejam, “O Eu”, “O tempo”, “O Lugar” e “O Ritmo e a Melodia” e contemplaram escritores como Manoel de Barros, Ferreira Gullar, Oswaldo Montenegro, Padre Fábio de Melo, Fernando Pessoa, Gonçalves Dias, Bráulio Bessa, Mário Quintana, Carlos Drummond de Andrade, o slammer Wellington Sabino e Cecília Meireles.

Os conceitos de performance, oralidade e estética da recepção orientaram a proposta de intervenção. As oficinas foram organizadas em três momentos: *poiesis*, *aesthesis* e *katharsis*. A cada oficina, performances poéticas eram apresentadas aos estudantes. As declamações foram exibidas através de projeções selecionadas em diferentes *sites*, ora com os próprios autores, ora com intérpretes. O professor também preparou performances de alguns poemas. Ao longo das atividades, o docente, na condição de mediador, estimulava os alunos a refletirem sobre as apresentações, do ponto de vista de sua performance oral e a lerem os poemas colados nos cadernos, imprimindo-lhes dicção própria.

Na oficina seis, o professor apresentou trechos do poema “Juca Pirama”, de Gonçalves Dias, para os alunos realizarem performances com base na teatralidade e na dramatização poética. Contou, nesse momento, com a colaboração da professora de Artes. A música também esteve presente na sua forma original, como a canção “Oração ao tempo”, de Caetano Veloso, e “Metade”, de Oswaldo Montenegro, assumidas pelo professor, ainda que não o mencione, como um avatar da literatura, conforme nomeia Cosson. Na oficina sete, para trabalhar ritmo e melodia, o professor apresentou três poemas de Mario Quintana, musicados por Márcio de Camillo, do projeto Crianças. Nas oficinas de 08 a 10, os alunos assumem o protagonismo, realizando performances poéticas, e tornam-se autores de poemas, apresentam suas produções para a escola e estimulam colegas que não participaram da intervenção a escreverem seus próprios textos. Na sequência, a proposta foi ultrapassar os limites da escola e levar a poesia para as ruas da cidade, com duas atividades: “Chuva de poesia – recita-me um verso?”, quando os alunos faziam leituras de poemas nas vias e pediam aos passantes que recitassem também; a outra, “Blitz poética”, foi realizada

nos semáforos da cidade, quando os estudantes levantavam cartazes com dizeres poéticos e entregavam poemas aos transeuntes. Por fim, foi realizado um “Sarau Poético” para toda a comunidade escolar. Na ocasião, os alunos apresentaram textos autorais, no formato de slam.

Ao analisarmos a intervenção na perspectiva do letramento literário, alguns detalhes devem ser destacados: a escolha do gênero poesia, cada vez menos presente em sala de aula e uma seleção variada de autores, embora apenas uma seja mulher. São poetas de tempos distintos, com temáticas e formas diversas, sendo Fernando Pessoa o único estrangeiro. Com certeza, essa variedade de autores contribui para ampliar o repertório dos estudantes, embora em nenhum momento o livro tenha aparecido como uma materialidade a ser colocada nas mãos dos alunos, ainda que fosse um único exemplar para apreciarem. O recurso de utilizar poesia musicada para apresentar ritmo e melodia, na Oficina 7, nos pareceu equivocado, já que a canção não necessariamente ajuda a compreender a noção de ritmo e melodia próprios da poesia. A performance do professor talvez tivesse mais eficácia nesse caso.

A escolha pela realização de oficina, prática na qual está explícita a ideia do aprender fazendo e o uso do caderno de registro ou portfólio, evidencia a atitude de cuidar dos registros que servirão de base para o trabalho criativo ao final da sequência, quando os estudantes se tornam autores. Essa convivência com a poesia durante as oficinas possibilita a existência de uma comunidade de leitores e as atividades que envolvem a comunidade escolar, até mesmo a cidade, dão uma dimensão do desejo de compartilhamento da experiência leitora que ambiciona não só informar, mas envolver e comprometer a cidade na formação leitora de si mesma. O professor se posiciona como mediador e em determinados momentos dá aos alunos o protagonismo necessário na realização de tarefas e etapas das oficinas. Por fim, a sistematização das atividades dá uma ideia de como o docente se organiza para que os alunos adquiram a competência leitora de poesia.

A dissertação *Alunos booktubers*, o protagonismo nos vlogs literários, parte da preocupação de incentivar a leitura literária e a formação de uma comunidade leitora no âmbito da comunidade escolar, aliando o forte apelo da internet para a faixa etária a que se destina (adolescentes) à necessidade de desenvolvimento da leitura crítica entre esses sujeitos. Como produto, a dissertação, fundamentada, entre outros autores, nos pressupostos de

Cosson, gerou um Caderno Didático que apresenta a sugestão de 4 oficinas a serem desenvolvidas em um período estimado de oito aulas, em uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo Artes, Ciências e Educação Física. O caderno didático indica que as atividades podem ser desenvolvidas, além da sala de aula, na biblioteca e sala de vídeo, de acordo com a oficina a ser realizada.

As oficinas 1 — “A pesquisa” — e 2 — “Características dos *vlogs*” — destinam-se à investigação e análise de *vlogs* literários a fim de que os estudantes compreendam o funcionamento de um *vlog* e a figura do *booktuber*, com ênfase no estudo dos gêneros textuais. Considerando a identificação e o reconhecimento do papel da oralidade, essas oficinas baseiam-se na pesquisa a partir de *links* sugeridos pela professora e contam com a observação e a seleção de dois vídeos para discussão acerca de sua elaboração. A oficina 3 — “Os gêneros textuais” — destina-se ao desenvolvimento dos gêneros textuais mais comuns encontrados nos vídeos sobre leitura literária; a atividade se organiza em torno de trabalho em grupos e aponta para a elaboração de um diário de leitura. A proposta é o estudo dos gêneros encontrados (resenhas, entrevistas, entre outros) e encenação a partir de experiências leitoras anteriores com textos já conhecidos. A oficina 4 — “A escolha do livro e o diário de leitura” — objetiva a realização da escolha de livro, com opções de obras diversificadas, previamente selecionadas pelo professor, em intersecção com o diário de leitura para acompanhamento da leitura e como parte do material a ser usado para a gravação de vídeo. Também nessa oficina são realizadas as orientações gerais para gravação dos vídeos, como a elaboração de um roteiro, além do cuidado específico para o combate ao *cyberbullying*.

As ações indicadas nas oficinas apresentam alguns destaques em torno da proposta de letramento literário, mas, prioritariamente centradas na formação da comunidade leitora, com uma grande preocupação na bibliodiversidade, porém, fundamentalmente apoiada na figura do professor como mediador na apresentação de títulos, autores, épocas e gêneros. O protagonismo do estudante é explorado na medida em que se propõe a gravação de vídeos e outras atividades performáticas e aposta no apelo tecnológico para a motivação do estudante. Não fica evidente se a leitura será de um único título ou de títulos diferentes, previamente selecionados pela docente. Ainda que o foco dessa intervenção seja a formação de uma

comunidade de leitores, há indícios de que faltam estratégias metodológicas para alcançar esse objetivo.

A dissertação *Letramento Literário*: redescobrimo a leitura por meio de contos infantojuvenis também apresenta um produto, o “Caderno Didático-Pedagógico-Instrucional Reinventando estratégias de leitura a partir dos contos literários”. O material foi organizado em seis oficinas, as quais descrevemos a seguir. Cada uma está relacionada a um conto, a partir do qual foi desenvolvida uma sequência básica de leitura. Antes de iniciar a realização das oficinas, é proposta uma atividade diagnóstica, a fim de traçar o perfil de leitura dos estudantes, um teste de leitura que se destina a identificar dificuldades de compreensão e interpretação de contos. Para todas as atividades, há a apresentação dos objetivos e recursos necessários, e as oficinas estão organizadas nas etapas de uma Sequência Didática Básica, conforme Cosson (2006): motivação, introdução, leitura e interpretação, além de uma avaliação. O ponto de partida é a discussão acerca da temática do conto, sua estrutura, elementos adjacentes e leitura em diferentes formatos (voz alta, dramatização etc).

Oficina 1: “Bruxas não existem”, de Moacyr Scliar: para a leitura, a proposta é de que os alunos assumam as vozes do narrador e personagens em voz alta; no que se refere à realização de atividade em torno do texto, propõe-se a elaboração de cartazes a partir da temática (respeito) e sua exposição no interior da escola. Oficina 2: “Um apólogo”, de Machado de Assis: propõe-se inicialmente uma reflexão acerca da temática relativa à importância das profissões; em seguida, parte-se para a leitura dramatizada do conto e realização de uma feira de valorização das profissões locais.

Na introdução, há uma recorrência teórica ao evocar Cosson (2007) na contextualização histórica do autor, com a apresentação da vida e obra de Machado de Assis, por meio de uma leitura breve e sugestão de um vídeo do Youtube. Em seguida, em grupos, os alunos receberão as partes do conto, devendo juntá-las garantindo sua unidade e, ainda em grupos, são solicitados a fazer uma leitura dramatizada do conto.

Oficina 3: “A senhora Holle”, dos Irmãos Grimm: nessa atividade retomam-se aspectos estruturais na discussão dos elementos constitutivos da narrativa e observação de aspectos intertextuais presentes; como proposta final, existe a solicitação de que o estudante produza uma nova versão da história. Oficina 4: “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector: propõe a

realização de dinâmica (Caixinha da Felicidade), a apresentação da autora, tal como na segunda oficina e o momento de leitura silenciosa, seguido de leitura partilhada e leitura do professor, indicando-se a necessidade de uma leitura envolvente a partir da entonação. Há também uma atividade prioritariamente linguística em torno de marcas de personalidade e uma atividade final de produção textual com posterior gravação de vídeo.

Oficina 5: “A Moça Tecelã”, de Marina Colasanti: introduz a produção de um conto e sua encenação e também considera a apresentação da escritora. Novamente, a pesquisadora faz o chamamento à teorização a partir de Cosson (2007), indicando a necessidade da leitura acompanhada pelo professor e do auxílio no processo de constituição de inferências. Além disso, reitera a necessidade da leitura com entonação. Oficina 6: “O Flautista de Hamelin”, dos irmãos Grimm: a sugestão é a produção de uma peça teatral a partir do conto. Na introdução, há a contextualização geográfica da cidade de Hamelin, na Alemanha. O procedimento de leitura se dá na biblioteca para leitura silenciosa e dramatizada, e a leitura do professor. Finalmente, será realizada a adaptação para peça teatral, prevendo-se todas as etapas e elementos necessários à sua realização.

A especificação do gênero contos literários no título do trabalho aponta a delimitação de uma escolha, de acordo com a autora, por ser um **gênero** literário capaz de contribuir para a leitura proficiente, tendo em vista a abordagem de diversas temáticas, elementos figurativos, simbólicos, mágicos, entre outros aspectos que colaboram para os processos reflexivos acerca da vida e da historicidade humana.

A abordagem teórica apresenta o escopo linguístico, com preocupações da ordem do texto e da leitura e não se vincula à linha de pesquisa de Estudos Literários, embora indique claramente o vínculo com o letramento literário na apresentação didático-pedagógica. Além disso, tem-se a impressão de que os contos não estão sendo considerados no conjunto das obras de onde foram retirados e funcionam como peças avulsas. Se, por um lado, há preocupação com a bibliodiversidade, por outro, ela é compreendida ainda por uma lógica que fragmenta a obra e até mesmo limita o acesso do estudante ao livro em sua totalidade. Percebemos a crença em tarefas que fragmentam o texto ou que propõem atividades tradutórias — do conto para o teatro — sem que fique claro quais foram as discussões prévias ou exercícios realizados para garantir uma tradução de fato de um gênero a outro.

## Considerações finais

Os professores têm se preocupado em apropriarem-se de aspectos conceituais em torno do letramento literário. Os trabalhos apresentados demonstram sensibilidade na busca de atividades interdisciplinares e comprometidas com temáticas sociais. Essa preocupação, inclusive, leva os docentes aos programas de pós-graduação, a fim de melhor se qualificarem para as exigências de um ensino contemporâneo e renovado, pautado na formação de leitores proficientes (ou críticos) e de aplicarem as contribuições teóricas de estudiosos a suas práticas docentes. Por muito tempo, esperou-se do professor de Língua Portuguesa uma atuação pautada na aula de gramática; depois que ele fizesse do texto um estudo abrangente, levando-o a usá-lo como pretexto para a aprendizagem de aspectos linguísticos. Atualmente, com as discussões acerca da leitura enquanto prática social, acredita-se no domínio crítico da dimensão leitora, com ênfase na compreensão e atuação do/no mundo, com implicações na ordem das competências digitais. Nesse sentido, percebemos que o livro, em seu formato físico e a leitura, por si e para si, vem sendo forçosamente impulsionada para outros atributos. Além disso, a BNCC (2018) amplamente citada nos documentos analisados (quarenta e uma vezes ao todo), e sobre a qual recaem diversas críticas, destaca os procedimentos performáticos e interconexão digital ao trabalho docente, o que não significa um demérito, mas que também não enfatiza o trabalho de leitura do texto literário em seu principal suporte: o livro.

Em que pese a relevância, a importância e o cuidado apresentados nos trabalhos analisados, consideramos ainda a necessidade premente de compreensão do objeto literário em sua dimensão artística e uma abordagem teórico-metodológica do letramento literário, contemplando a literatura em seus suportes. Ressaltamos a importância de se evitar: i) o uso de fragmentos de textos; e ii) atividades que sejam dirigidas ao entendimento da língua, mas aos aspectos literários de uma obra.

Destacamos a necessidade de se compreender uma comunidade de leitores não somente limitada ao ambiente escolar, pois as trocas podem ocorrer em diferentes espaços, os quais devem ser criados no contexto das comunidades, como as bibliotecas públicas, os centros culturais, os clubes de leitura etc, bem como o investimento no acervo literário tanto nesses

espaços quanto nas escolas públicas. É fundamental que o letramento literário seja, de fato, uma prática de apropriação da leitura e da escrita na e para a vida. A escola segue sendo o espaço privilegiado de sua realização, porém não é o único.

## Referências

CONCEIÇÃO, Marcone Mendes. *Poesia. Presente! A leitura literária nos anos finais do ensino fundamental*. 226 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Unimontes: Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, Montes Claros, 2020.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. Letramento Literário. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva Frade *et al.* (org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte; Ceale, 2016. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 17/05/2024.

COSSON, Rildo. A literatura em todo lugar. In: COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 11-29.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

GUIMARÃES, Hellen Darlla Alves Rocha Soares. *Alunos BOOKTUBERS, o protagonismo nos VLOGS literários*. 89 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Unimontes: Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, Montes Claros, 2021.

Jornal da Usp. *Diversidade em Ciência#39: Marisa Midori fala sobre bibliodiversidade e história do livro*. Disponível em: <https://jornal.usp.br/podcast/marisa-midori-fala-sobre-bibliodiversidade-e-historia-do-livro/>. Acesso em: 17/05/2024.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). *Os significados do letramento*. Novas perspectivas sobre a prática social da escrita. 6. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

UFRN. Pró-Reitoria de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras-*Diretrizes para a Pesquisa do Trabalho Final no Mestrado Profissional em Letras – Profletras*. Conselho Gestor. Maria das Graças Soares Rodrigues (Presidente). Natal, 23 de abril de 2014.

PAULINO, Graça. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1999.

PAULINO, Graça; ROSA, Cristina (org.). *Das leituras ao letramento literário — 1979 —1999*. Belo Horizonte: FaE/UFMG; Pelotas: UFPel, 2010.

SILVA, Solange Amaral da. *Letramento literário: redescobrimo a leitura por meio de contos infantojuvenis*. 115 fls. (Mestrado Profissional em Letras). Unimontes: Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, Montes Claros, 2021.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani *et al.* *A abordagem histórica do letramento: ecos da memória na atualidade*. Scripta, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 23-48, 1º sem. 2013.