

Uma prática guiada de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental

A guided practice of literary reading
in the early years of elementary school

 Rossana Emanuele Dias da Silva

 Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

Resumo: O presente artigo aborda um conjunto de encontros, na sala de aula, relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da leitura literária vivenciados com uma turma do 3º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Cícero Virgíneo, localizada na cidade de Campina Grande/PB. Analisamos e discutimos, neste trabalho, os limites e alcances vivenciados no projeto de extensão “O Ensino da Leitura de Gêneros Textuais no Ciclo de Alfabetização na Rede Municipal de Campina Grande/PB” PROBEX/UEPB 2017-2018 nos pontos relacionados à formação do leitor literário nos anos iniciais do ensino fundamental. Para este artigo, foram escolhidas as aulas referentes aos gêneros literário poesia e conto infantil, uma vez que, durante toda a extensão, foram trabalhados gêneros textuais diferentes. Para o desenvolvimento das atividades realizadas em sala de aula tomamos como base a sequência básica proposta por Cosson (2006) composta por quatro passos, a saber: motivação,

Rossana Emanuele Dias da Silva. Graduação em Letras Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: rossana1uepb@gmail.com

Fabíola Mônica da Silva Gonçalves. Doutorado em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: francesfabiola@gmail.com

introdução, leitura e interpretação. Utilizamos, nas aulas, dois poemas escritos por Souza (2016, 2018). Como principal resultado, observou-se uma evolução considerável em relação à leitura e interpretação de textos. Como conclusão, realizou-se uma explanação sobre como se pode melhorar nos próximos trabalhos em relação a leitura literária e as sequências didáticas nas atividades pedagógicas em sala de aula.

Palavras-chave: Letramento. Ensino. Leitura literária.

Abstract: This article discusses a set of meetings in the classroom, related to the teaching-learning process of the literary reading experience with a class of the 3rd year of elementary school at Escola Municipal Cícero Virgíneo, located in the city of Campina Grande/PB. We analyze and discuss, in this work, the limits and scope experienced in the extension project “The Teaching of Reading of Textual Genres in the Literacy Cycle in Campina Grande/PB” PROBEX/UEPB 2017-2018 related to the formation of the literature reader in the early years of elementary school. For this article, classes referring to the literary genres such as poetry and children’s tale were chosen, since, throughout the entire extension, many textual genres were used. For the development of activities carried out in the classroom, we took as a basis the basic sequence proposed by Cosson (2006) composed of four steps, namely: motivation, introduction, reading, and interpretation. We used two poems written by Souza (2016, 2018) in the classes. As the main result, a considerable evolution was observed concerning the reading and interpretation of texts. In conclusion, there was an explanation on how to improve in the next works about literary reading and the didactic sequences in the pedagogical activities in the classroom.

Keywords: Literacy. Teaching. Literary reading.

Introdução

Não é mais novidade para nós, do meio acadêmico, como também para especialistas e críticos literários, que a Literatura, no nosso país, não recebe a devida importância que lhe deveria ser dada. Estamos acostumados a ver a Literatura, como já dizia Todorov (1939, p. 25) “reduzida ao absurdo”. A forma como a literatura vem sendo conduzida, desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino superior, deixam lacunas no ensino e aprendizagem da leitura. Nos anos iniciais, o que deveria ser um estudo voltado para o texto literário em si, com todos os elementos que neles estão contidos, como a questão da estética, a mensagem trazida na obra, as ilustrações (quando presente) e sua importância para o entendimento do conjunto da obra, como também o compartilhamento de ideias ao final da leitura, entre outros – e despertar no aluno o ato reflexivo sobre a obra dada e o que ela traz de contribuição para sua realidade e conhecimento de mundo – é substituído pelo simples pretexto de se aplicar o ensino de gramática, de se estudar as classes gramaticais ou para medir o nível de leitura do aluno, esquecendo-se, assim, o objetivo principal de um texto em sala de aula, que é a formação de um leitor consciente e crítico. Porém, muitos de nós, talvez por não ter tido contado com uma leitura mais significativa nas séries iniciais, passamos a acreditar que esse contato e esse despertar do leitor reflexivo só se pode conseguir no ensino médio, quando de fato os alunos entram em contato com a “verdadeira literatu-

ra” (por justamente termos uma matéria separada com o nome Literatura e vermos trechos de obras do cânone, que são considerados como essenciais e importantes), adiando assim, uma maior interação dos discentes, nos anos iniciais, com os diversos textos e com o que eles nos tem a oferecer.

Quando voltamos o olhar para o ensino da leitura literária no ciclo de alfabetização, em especial nas escolas da rede pública de ensino, fica evidente que nem sempre o que se discute nas salas de aula dos cursos de Letras, acerca das teorias que tratam sobre leitura, letramento literário, entre outros temas da mesma vertente – na busca do melhoramento do sistema de ensino da Literatura enquanto linguagem – entram na prática. São inúmeros os obstáculos a serem enfrentados, principalmente quando adentramos e passamos a ver, vivenciar e a fazer parte da realidade das escolas públicas. As dificuldades são imensuráveis, e muitas delas, também, já foram discutidas e lembradas por diversas vezes no curso de Letras, do qual faço parte (na UEPB), em especial nas disciplinas de Prática Pedagógica e Estágio. Tais dificuldades já são de nosso conhecimento, como por exemplo, a falta de estrutura na escola, falta de biblioteca e livros adequados para atividades de leitura, o apego dos professores aos livros didáticos e aos trechos de obras que nestes estão presentes, além, claro, de muitos professores ficarem reféns de uma grade curricular que visa a gramática como um dos pontos mais importantes do ensino da Língua; e quando se trata de leitura e interpretação de texto, ficam presos ao “*ensinar a ler bem e fluente*” e presos à interpretações textu-

ais óbvias, como: “*quem era o personagem principal?*”, “*o que tal personagem fazia?*” “*Qual o clímax da estória?*”.

Ao fugirem da leitura de trechos de obras dos livros didáticos, e passarem a usar o livro literário propriamente dito (nas raras vezes em que a escola pública possui tais obras), alguns professores, ainda sim, prendem-se a utilização das fichas de leitura, que vem na maioria das literaturas destinadas às escolas, alimentando a crença de que estão fazendo um trabalho diferente, porém sem atentar que tais fichas trazem quase ou o mesmo objetivo dos livros didáticos, que é justamente a didatização da obra literária.

Outro ponto a ser mencionado é que, em muitos casos, quando se tem o livro literário e este vem com a ficha literária de perguntas e respostas, essas obras se passam por livros paradidáticos, porém existem diferenças entre o livro paradidático e o livro literário. De acordo com a escritora Pit Larah – criadora do blog Ribalta Literária – os paradidáticos diferem dos literários em seus objetivos. Enquanto nos paradidáticos a intenção é passar uma informação de forma aprofundada, ou seja, tratar os temas transversais ao assunto ou matéria que está sendo estudado – servindo como um auxílio à aula e à leitura de uma determinada obra ou matéria – o livro literário infantil traz um compromisso com a estética, com a linguagem lúdica e poética, possibilitando ao leitor trazer suas suposições e fazer sua própria interpretação a respeito da obra que está lendo, de acordo com sua visão de mundo e as experiências prévias que trazem consigo, tornando assim uma leitura mais significativa. Diante desse quadro, como formar leitores literários críticos e reflexivos nas escolas?

Sendo assim, este trabalho explorou a formação do leitor literário nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isto, abordarei, aqui, sobre minha experiência enquanto aluna bolsista do projeto de extensão intitulado “O Ensino da Leitura de Gêneros Textuais no Ciclo de Alfabetização na Rede Municipal de Campina Grande/PB”, com uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, do turno vespertino, da escola pública municipal Cícero Virgíneo, onde, juntamente com os demais membros da equipe, executamos um planejamento colaborativo com os professores da escola supracitada, afim de explorar a capacidade de leitura do leitor, quando em contato com os gêneros textuais; porém, para este trabalho de conclusão de curso, trato algumas situações de ensino da leitura do gênero literário. Como objetivos específicos desse trabalho, almejo: (i) descrever um conjunto de encontros, na sala de aula, relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da leitura literária vivenciados com a turma aqui já mencionada e (ii) analisar e discutir sobre os limites e alcances da vivência acerca da formação do leitor literário nos anos iniciais do ensino fundamental.

Dados referentes à educação básica brasileira

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), responsável por avaliar mundialmente o desempenho escolar de alunos com faixa etária de até 15 anos, em três áreas do conhecimento (leitura, matemática e ciências), visa o favorecimento de

discussão com a finalidade de se adotar medidas para o melhoramento educacional no ensino básico dos países participantes.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) – responsável pela coordenação do Pisa em território nacional – o Brasil apresentou, em 2015¹, baixíssimo aproveitamento na avaliação, sendo apontado como um dos países com pior rendimento, no qual atingiu as seguintes posições: 59^a leitura, 66^a matemática e 63^a ciências. O resultado preocupou os responsáveis pela educação do país, pois o Brasil está estagnado nessa colocação acerca de 10 anos.

Mas por que falar do Pisa? Por que falar de resultados de avaliações feitas com alunos com faixa etária de até 15 anos, que estão cursando o 7^o ano, se o objetivo deste trabalho de conclusão de curso é voltado para os anos iniciais do ensino fundamental?

Esses resultados e apontamentos, aqui mencionados, nos mostram o quão frágil está a situação da educação no país, principalmente no que se refere ao ensino infantil (em especial das escolas públicas). Se hoje temos resultados tão alarmantes, seja nos anos iniciais do ensino fundamental, que também integram o ensino básico, ou no ensino médio, provavelmente é decorrente de falhas nas medidas educacionais referentes aos anos iniciais, problemas estes que não foram sanados e se prolongaram no decorrer da vida escolar de muitas crianças brasileiras e, muito pro-


1. As provas do Pisa acontecem a cada três anos, sendo a última realizada em 2018, no qual, até a apresentação deste trabalho (julho de 2019), não foi publicado resultado do desempenho das escolas nesse ano. Os dados aqui mencionados são referentes ao Pisa 2015.

vavelmente, se não resolvidos, serão levados para o ensino médio e, talvez, para o ensino superior.

Apesar das pesquisas ainda apontarem que o Brasil continua inserido no patamar dos países com graves problemas relacionados à educação, o índice de alfabetização de crianças e jovens, segundo o MEC, vem aumentando ao longo dos anos no país. O Ministério da Educação e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que o analfabetismo no país caiu de 11,5% em 2004 para 8,7% em 2012. Mas por que, apesar do índice de analfabetismo no Brasil ter baixado, ainda são encontrados problemas no desempenho escolar das crianças?

A corrida das escolas em alfabetizar as crianças até o 3º ano do fundamental, e agora até o 2º ano, de acordo com as mudanças ocorridas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), faz com que muitas instituições de ensino formem, equivocadamente, apenas decodificadores de palavras, leitores mecânicos que não conseguem ler um texto e atribuir a este um sentido, como também não saber interpretar uma questão de prova ou atividade proposta em sala de aula, ou em qualquer local onde utiliza-se desse método de avaliação, alcançando, assim, um desempenho insatisfatório no ano letivo ou até mesmo passando para a série posterior não estando alfabetizados em leitura.

Não basta somente alfabetizar tecnicamente um aluno, dando-lhe apenas a capacidade de ler (decodificar a escrita e os números) e escrever, para que assim a escola venha a atingir as metas propostas por programas governamentais relacionados à educação. O que deve ocorrer, também, é um processo de letramen-



to que garanta que essas crianças desenvolvam as competências necessárias para que se venha fazer o uso da leitura (e por que não da escrita?) de forma reflexiva nos mais variados contextos sociais onde estão e serão inseridas. Ao garantir tão somente o ensino e aprendizagem do código linguístico, nos anos iniciais do fundamental, nossas escolas estarão fadando os estudantes a um ensino repleto de grandes dificuldades quase que irreparáveis, e as consequências são essas que vemos nas várias avaliações do sistema educacional brasileiro (Provinha Brasil, Prova Brasil, Pisa), onde os resultados, em sua grande maioria, não são nada satisfatórios, além, claro, de um problema muito maior, não estarão contribuindo para que esses alunos venham desenvolver sua capacidade interativa nas práticas sociais, pois sem o ensino adequado da leitura, onde o aluno possa refletir sobre aquilo que está lendo e construir sentido a partir do seu conhecimento prévio e de sua vivência, não estarão formando leitores reflexivos capazes não somente de fazer uma leitura consciente de um texto, mas também articulando essa leitura textual à leitura de mundo que possuem.

É a partir dessas dificuldades, que enfrentamos no dia a dia das salas de aula, que o processo de letramento não deve ficar apenas como uma proposta, mas ser efetivado nas instituições de ensino, passando a fazer parte da realidade destas.

Letramento nas escolas: uma proposta que se deve levar a sério

Se procurarmos no dicionário, seja ele físico ou virtual, sobre a definição de leitura, nos deparamos com o conceito geral de que leitura é a *ação de ler, ato de decifrar o conteúdo escrito de algo* (Dicio, 2009), e assim por diante. Já os amantes dos livros, aqueles que leem por prazer (a chamada leitura deleite), nos dizem que a leitura é o ato “de dar asas à imaginação, viajar para outros lugares sem sair do lugar”. Em se tratando de ensino da leitura, o papel da escola e dos professores não é unicamente mostrar para o aluno que a leitura vai muito além de decifrar o conteúdo de um texto através da junção de palavras e frases e/ou também ler por simples prazer, mas orientá-los, conduzi-los à uma forma de leitura que traga para esse alunado a troca de experiência, onde ele, como leitor, em conjunto com o suas vivências, com o texto e com seu conhecimento prévio sobre aquilo que está lendo, venha construir um sentido e, assim, agregar conhecimentos, transformando o ato de ler em uma leitura interativa.

Gonçalves et. al. (2020), destacam a relevância da leitura na emancipação humana em uma sociedade letrada, cujo eixo central é a prática comunicativa via gêneros textuais. Com isso, a escola ocupa um lugar de destaque com vistas na sistematização “dos usos sociais da língua materializada por uma infinidade de gêneros textuais que circulam no cotidiano” (p. 174).

Sobre leitura, Harvey e Gouvis (2008 *apud* COSSON e SOUZA, 2011, p. 104) afirmam:

Quando lemos, os pensamentos preenchem nossa mente, fazemos conexões com o que já conhecemos ou, ainda, inferimos o que vai acontecer na história. São as conversas interiores com o texto que está sendo lido e o que passa pela nossa mente quando lemos que nos ajudam a criar um sentido (HARVEY; GOUVIS, 2008 *apud* COSSON; SOUZA, 2011, p. 104).

Dessa forma, não há dúvidas de que a leitura é importante e ajuda no processo de desenvolvimento do indivíduo, tanto no que se refere à parte cognitiva como também na interação com o mundo fora dos muros da escola. Quando falamos, aqui, em leitura, não estamos falando apenas do ato de ler e interagir com um texto escrito, mas de saber ler e compreender tudo que há ao nosso redor e na sociedade, pois se pararmos para analisar, o mundo é constituído de uma grande leitura. A todo momento estamos lendo, seja um panfleto entregue na rua ou o olhar de re-preensão de uma mãe, seja a leitura de um texto não verbal - em que conseguimos entender a mensagem que a imagem quer passar, sem a mesma trazer uma letra sequer - ou lermos no discurso de uma pessoa suas intenções.

Ainda sobre a importância da leitura Cosson e Souza (2011, p. 101) afirmam que:

Ler é fundamental em nossa sociedade porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita. Ao nascer, recebemos um nome e um registro escrito. Ao morrer,

não é diferente. Precisamos da escrita para atestar nossa morte. Entre um ponto e outro que tece a linha da existência, somos crianças e os brinquedos, como o videogame, demandam que saibamos ler (COSSON; SOUZA, 2011, p. 101).

Mas existe uma forma de leitura que possa despertar o aluno para tudo o que foi mencionado até agora? Podemos trazer esse tipo de ensino de leitura, para sala de aula, através do Letramento Literário. Mas antes de adentrarmos ao que se refere o letramento literário, precisamos deixar claro o que é, e do que se trata o Letramento.

Segundo Street (2003 *apud* COSSON; SOUZA, 2011, p. 102):

Designamos por letramento os usos que fazemos da escrita em nossa sociedade. Dessa forma, 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, tudo isso de maneira bem específica. Falando de uma maneira mais elaborada, letramento designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados (STREET, 2003 *apud* COSSON; SOUZA, 2011, p. 102).

Tendo em vista que o Letramento abrange as diversas práticas sociais da escrita, podemos falar, aqui, que o Letramento é um fenômeno que engloba às mais variadas áreas de conhecimento, dentre elas estão: letramento digital, letramento midiático, letra-

mento financeiro e por que não o letramento literário. (COSSON; SOUZA, 2011).

Portanto, é através do letramento que o professor capacita o aluno a fazer o uso social da linguagem, seja ele na leitura ou na escrita, tornando o aluno um sujeito que possa interagir com as mais variadas formas de textos nos mais variados contextos sociais; e não formar um indivíduo passivo, no qual tão somente recebe e armazena informações.

Literatura e Letramento Literário

Hoje, uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação é como incentivar seus alunos a adquirirem o hábito da leitura e por consequência despertar nesses alunos o gosto por esta prática.

Tendo em vista que uma boa parte dos jovens de nosso país não gostam de ler as obras do cânone brasileiro, e tão pouco fazem dessa prática algo presente em suas vidas, não é de se espantar que ao entrarem em contato com o conteúdo literário, em sala de aula, esses mesmos jovens “torçam o nariz” e digam que não gostam de estudar Literatura. Esse fato se deve porque desde o princípio, nos anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3º ano), a Literatura não é levada para a sala de aula como uma forma de despertar no aluno uma prática, inicialmente prazerosa (levando em consideração o tipo de textos e obras que mais atraem os alunos e que estes estão habituados a ler) e tão pouco como um elemento que tenha um peso significativo na vida

escolar e social das crianças, ficando a Literatura apenas com a função de auxiliar no ensino das primeiras leituras e exercitar o que foi aprendido (a chamada “tomar a leitura”); ou seja, avaliar através do ato de ler, do aluno, seu nível quanto à decodificação. Quando essas crianças chegam no 4º e 5º ano, a leitura de textos literários passa a integrar o ensino da gramática, fazendo dessa leitura – que deveria ser literária – um pretexto para estudar e tirar exemplos de conteúdos puramente gramaticais. Ao atingir os anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano), a leitura passa a ser por “obrigação”, para se obter uma nota no bimestre ou para responder às atividades propostas pelos livros didáticos – estas, que são baseadas na leitura de trechos de obras literárias ou no resumo destas – com perguntas que, na maior parte das vezes, exigem do aluno apenas a transcrição do conteúdo que foi lido, fazendo com que esses discentes sempre recorram ao texto para retirarem, de lá, a resposta já pronta, concluindo-se, assim, que a leitura foi automática, pois se ela tivesse, de fato, sido significativa para o aluno, o mesmo quase não (ou não) recorreria ao texto, expressando ali a sua própria resposta de forma reflexiva, de acordo com o que assimilou da leitura.

Observa-se, assim, que o ensino da Literatura, como também da leitura literária, ainda não recebe a devida importância, seja pela pouca atenção com essa área do conhecimento (por parte de alguns órgãos que regem as leis e diretrizes referentes à educação), seja pelo tradicionalismo – ainda existente na maior parte das escolas – que preza pelo ensino técnico e sistemático, vendo a literatura como uma “atividade” à parte; ou por alguma falha

na formação do professor e, em último caso, pelo professor não ter afeição com a área literária, caindo, assim, no comodismo do livro didático, quando este deveria funcionar como um respaldo e não a parte mais importante que engloba toda a aula.

Diante disso, surge a pergunta já feita por milhares de pessoas, dentre elas educadores, e já respondida por diversos estudiosos e teóricos da área: afinal, qual a importância da Literatura? Fiquemos, nós, com a resposta de Antônio Cândido (1995, *apud* COSSON, 2006, p. 15):

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CÂNDIDO, 1995 *apud* COSSON, 2006, p. 15).

A importância do ensino da literatura vai além de ajudar o aluno a ampliar seu vocabulário e melhorar sua escrita (não que isto também não seja uma de suas contribuições). A literatura tem o poder de libertar e humanizar o indivíduo, dando a este a capacidade de conhecer outros mundos e outras formas de pensar, contribuindo para que se desperte no leitor um senso crítico e um posicionamento não só diante do texto que está sendo lido, mas diante da sociedade, pois a literatura nada mais é do que um espelho que reflete nossa sociedade em forma de arte. Devido a isto, o ensino literário também é uma prática social e é função da escola garantir esse ensinamento a seus educandos; pois, ao en-

contrar sentido nos textos literários, os alunos acabam, uma hora ou outra, pegando apreço pela leitura e fazendo dela uma prática habitual em sua vida. Por todos esses motivos é que se deve levar em consideração o letramento literário como forma mais eficaz de se ensinar leitura e literatura, fazendo com que os que recebem esse ensino ampliem seus horizontes, não só intelectuais, mas também pessoais.

Quando falamos em capacitar o aluno através do letramento literário, não nos referimos apenas à interpretação e compreensão de texto, mas nos referimos a contribuir para que esse aluno tenha autonomia e que através disso ele também venha a mudar de forma positiva sua própria realidade. Para isto, é necessário que se venha mostrar a importância do letramento literário no ensino da leitura nos anos iniciais e torná-la uma realidade presente nas escolas, pois é trabalhando na base inicial que se pode obter sucesso nos anos posteriores os quais irão cobrar mais do indivíduo leitor. E cabe ao professor ser mediador desse processo de aprendizagem do aluno no que se refere à leitura literária, como bem fala Barbosa (2011, p. 156 *apud* SOUZA; LEÃO, 2015, p. 429):

Atuar como mediador no processo de aquisição de habilidades de leitura, inclusive no texto literário, é papel central do professor. Organizar o espaço de sala de aula, propor objetivos de leitura, fazer perguntas que facilitem o processo interpretativo, são formas de atuar positivamente nesse processo (BARBOSA, 2011, p. 156 *apud* SOUZA; LEÃO, 2015, p. 429).

Mas o que viria a ser de fato o letramento literário enquanto conceito? Para Paulino e Cosson (2009, p. 67 *apud* SOUZA; COSSON, 2011, p.103). “O processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Souza e Cosson ainda completam:

Nessa definição, é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67 *apud* SOUZA; COSSON 2011, p. 103).

Em suma, essa definição defendida por estudiosos da área, como os citados acima, assegura o que aqui foi exposto, até o momento, sobre o ensino da leitura, leitura literária e as transformações sociais que o letramento literário pode proporcionar aos estudantes do ensino básico. É através de uma educação de qualidade que podemos galgar novos horizontes em relação ao ensino e aprendizagem e aos poucos fazer com que o Brasil saia do patamar dos países com pior índice no quesito educação. É só através da educação que o indivíduo pode sair da sua própria “caixinha particular” e alçar voou em direção à sua autonomia e ao mundo.

Sobre o projeto e a entrada no campo de extensão

O objetivo desse projeto, intitulado “O Ensino da Leitura de Gêneros Textuais no Ciclo de Alfabetização na Rede Municipal de Campina Grande/PB”, foi construir um planejamento pedagógico colaborativo com professores alfabetizadores de uma escola municipal de Campina Grande. Tendo realizado, a equipe, uma pesquisa sobre em quais escolas poderia ser aplicado o projeto de extensão, chegamos à Escola Municipal de Ensino Fundamental Cícero Virgíneo, situada na zona urbana de Campina Grande/PB (PROBEX/UEPB 2017-2018), a qual escolhemos a fim de avaliar o nível de aprendizagem das crianças, do 3º ano fundamental, em relação a função comunicativa, social e estrutural dos gêneros textuais trabalhados no eixo da leitura.

A aproximação com o campo da extensão

O primeiro contato com a escola ocorreu através de uma reunião entre a coordenadora do projeto de extensão e a gestão da unidade escolar selecionada. Na reunião, foram apresentadas, para a gestora, todas as propostas do projeto. O segundo contato ocorreu dias depois; dessa vez, com os professores das turmas que seriam avaliadas (1º, 2º e 3º ano das séries iniciais), onde lhes foram apresentadas as propostas do planejamento pedagógico (este, que também seria construído em conjunto com as educadoras) e as sequências didáticas feitas pelos alunos partici-

pantes do projeto de extensão sob a orientação da coordenadora do referido projeto. No momento, também foi discutido com as professoras sobre a quantidade de alunos de cada turma, como elas trabalham a leitura em sala, o desempenho da turma, as dificuldades e facilidades que os educandos vinham apresentando no processo de aprendizagem.

Feito esse primeiro contato com a comunidade escolar escolhida, passamos a ajustar as sequências didáticas – referente ao ensino da leitura através dos gêneros textuais – a partir das sugestões dadas pelas professoras, dos respectivos anos escolares, no tocante aos gêneros textuais que elas julgaram mais oportuno, no momento, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A sequência didática elaborada, para ser vivenciada com essa turma, foi baseada na sequência básica proposta por Cosson (2006), compostas por quatro passos por ele apresentados: motivação, introdução, leitura e interpretação. A sequência didática básica foi aplicada em uma aula, no que se refere ao gênero poema. No último dia de encontro, quando foi realizada a roda de leitura, a mesma também foi aplicada.

Sobre a turma do terceiro ano do ensino fundamental

As atividades de leitura de gêneros literários foram vivenciadas com uma turma do 3º ano do fundamental no turno da tarde. Ao todo foram seis encontros (sendo que dois foram reservados para o gênero literário), que se iniciaram no dia 28/08/2018 e foram finalizados no dia 14/11/2018. A classe era composta por 32

alunos, com faixa etária entre 8 e 10 anos de idade. A professora responsável pela turma sempre se mostrou receptiva ao projeto na escola e principalmente em sua turma; quero destacar, aqui, a ajuda prestada pela mesma, quanto à informações sobre sua turma, aos materiais que disponibilizou (que em grande parte eram da própria professora, pois a escola não dispunha de muitos recursos para o desenvolvimento das aulas), aos momentos de intervenção da mesma na aula, como também o seu compromisso no trabalho pedagógico realizado com a referida turma.

Quanto ao desempenho dos educandos na leitura, haviam alunos que já possuíam habilidade de decodificação da leitura e outros que apresentavam dificuldades; porém, as limitações na leitura, apresentadas por estes, não impediam que os mesmos participassem de maneira efetiva nas atividades propostas em sala, destacando-se principalmente nos momentos de interpretação dos textos, mostrando que conseguiam compreender e interpretar o texto lido e devido a isso demonstravam-se felizes e satisfeitos ao serem elogiados. Essa turma em questão, era sempre entusiasmada e contente com os encontros realizados, sempre fui recebida com muito carinho e abraços por parte das crianças e também da professora.


Sobre o desenvolvimento da sequência didática

Para o desenvolvimento dessa atividade, foram escolhidos dois poemas de Souza (2016). Antes de iniciar a leitura dos versos, o gênero textual poema foi abordado em sala.

Quadro 1 - Etapas da Sequência didática

| | |
|--|---|
| Primeiro momento: a motivação Poema: O peso das gotas (Souza, 2016) | Foi colocado no quadro o título de um dos poemas, chamado “ <i>O peso das gotas</i> ” e em seguida foi perguntado aos alunos o que vinha à mente deles quando liam esse título, que ideia eles tinham, do que eles achavam que iria tratar um poema com tal título. |
| Segundo momento: a introdução | Foi apresentado, às crianças, o autor dos poemas que seriam lidos em sala. A apresentação do autor foi feita de forma breve, uma vez que os alunos já o conheciam devido ao estudo realizado sobre o gênero textual biografia, em aulas anteriores. |
| Terceiro momento: leitura e releitura | Foram distribuídas folhas de ofício com os poemas escolhidos. Inicialmente, a leitura feita pelos alunos foi silenciosa. Concluído a primeira leitura, foi feita uma releitura do poema (realizada pela extensionista responsável pela turma) acompanhada pelos alunos. |
| Quarto momento: interpretação | Efetuada a leitura, começamos com a parte de interpretação textual, onde o alunos puderam comparar as respostas por eles dadas a respeito do título do poema com o que realmente o texto trazia em seu conteúdo, e as respostas condiziam com a temática do texto. |
| Poema 2: Cantiga para não crescer (Souza, 2016) | Com o segundo poema, “ <i>Cantiga para não crescer</i> ”, se deu o mesmo procedimento, em relação à motivação. |
| Introdução e interpretação | A parte introdutória não foi realizada, uma que vez que se tratava do mesmo autor. A motivação funcionou da mesma forma que no primeiro poema, foi colocado no quadro o nome do poema e a partir disso as crianças fizeram suas suposições sobre o que poderia falar o poema. A interpretação textual ocorreu como o esperado, sem que as crianças fugissem da ideia exposta no texto, no entanto, o poema abriu margem para que fosse gerado entre eles o questionamento do que queriam ser quando crescer. Porém, não pudemos dar continuidade à discussão e à interpretação devido ao horário, pois já estávamos no final da aula. |

Fonte: SILVA (2018; p. 14-15)



No momento da motivação, a medida em que os alunos iam falando a respeito do título do poema, suas respostas eram escritas no quadro (poderíamos, neste momento, escolher uma forma mais elaborada de motivação, porém a escola não disponibilizava recurso nem materiais para que se fosse feita uma atividade mais lúdica). Essa forma de motivação foi escolhida, pois aciona no aluno o conhecimento que eles já possuem em relação ao que estava escrito no quadro, ao que eles associam e remetem quando veem a frase *O peso das gotas*, dando-lhes a oportunidade de criar suposição a respeito do que possa vir tratar o poema.

No tocante à compreensão textual, a interpretação foi mais além do que fazer comparações. O que mais impressionou foi a capacidade interpretativa dos alunos, que até então estavam acostumadas apenas à leitura de trechos de obras infantis trazidas pelo livro didático, como também a responder questões óbvias relacionadas ao texto, também contidas no livro didático.

Durante a interpretação do poema, foi gerada uma grande discussão entre as crianças à respeito do último verso, onde está escrito: *“de um céu em prantos”*. Uma das alunas falou que a palavra “gota”, escrita no título, remetia à lágrima e ao último verso; prontamente outros alunos protestaram falando que nada tinha a ver com lágrima e sim com chuva, como bem dava a entender no poema, porém a aluna defendeu sua ideia explicando que: *“um céu em prantos também tem a ver com lágrimas, pois um céu em prantos é um céu que chora e se chora tem lágrimas mesmo que não sejam lágrimas de gente, mas lágrimas de chuva”* (Palavras do aluno). Após trabalhar o segundo poema,

Cantiga para não crescer, o qual já foi mencionada a metodologia adotada, finalizou-se a aula sobre o gênero poema.

O segundo poema escolhido foi “Cantiga para não crescer”, também do livro “O Peso das Gotas” e as etapas da leitura foram realizadas logo após o recreio.

Inicialmente, a interpretação se deu da mesma maneira que no primeiro poema, como foi mencionado no quadro 1. Após a leitura, começamos a analisar se as respostas dadas pelos alunos, na motivação, condiziam com a temática do poema, e os resultados foram satisfatórios. Logo em seguida, fizemos a análise do poema seguindo cada verso.


Durante a discussão sobre o poema, surgiu, entre as crianças, um assunto paralelo ao texto, mas que não fugia totalmente da temática, que foi: o que vou ser quando crescer? Entre as respostas dadas pelas crianças, uma delas foi: *“quando eu crescer vou ser grande”*, imediatamente uma aluna falou: *“você pode crescer no corpo, mas no coração pode continuar sendo criança igual a esse homem do poema”*, mostrando assim, que as crianças entenderam a mensagem do poema, além da primeira leitura, e não se prenderam ao “pé da letra”, mas interpretaram as metáforas do poema do jeito delas.

Continuamos, entusiasmados, com a interpretação do poema e as impressões das crianças sobre o mesmo; porém, não prolongamos a discussão sobre o texto, pois o horário de término da aula se aproximava. Numa visão geral, sobre o dia de aula, os resultados foram positivos e os objetivos propostos pela sequência didática foram alcançados.

O dia 14/11/18, foi a data do nosso último encontro na Escola Municipal Cícero Virgíneo, onde as atividades foram encerradas com uma roda de leitura em todas as salas. Na ocasião, a equipe de comunicação social da UEPB estava presente para cobrir todo o evento. Ao final das rodas de leitura houve uma singela confraternização entre os professores, funcionários, extensionistas e os alunos da escola.

Na roda de leitura do 3º ano, foi utilizado o livro “O Menino que Roubava Gaiolas”, de Souza (2018). Iniciei a aula perguntando aos alunos se eles lembravam quem era esse autor, já que eles estudaram o gênero biografia a partir dos dados biográficos do mesmo; em seguida expliquei que esse escritor lançou um novo livro, no ano de 2018, e mostrei um cartaz com o título da obra. Perguntei aos alunos qual a primeira ideia que vêm à mente de deles ao ler o título. Após as respostas dadas, apresentei a obra e entreguei o livro para que os alunos olhassem, folhassem e fosse repassado entre eles. Terminada a circulação do livro entre os alunos, fiz as seguintes perguntas: O que vocês acham sobre a atitude do menino, de roubar gaiolas? Vocês acham que ele roubava gaiolas porquê? O que vocês acham que acontece com ele na estória? As respostas foram variadas, e os alunos se mostraram entusiasmado para saber o que trazia aquela estória. Em seguida a roda de leitura foi iniciada. Terminada a leitura, partimos para a interpretação.

A interpretação se deu utilizando-se de materiais levados pela extensionista. Foi levado um pássaro no palito, onde o mesmo passava nas mão dos alunos ao som da canção ‘Alecrim Dourado’,



que as próprias crianças cantaram. Assim que a música cessava, quem ficava com o pássaro em mãos receberia outro passarinho, feito de papel, e respondia à perguntas referentes ao texto, que vinham coladas nas asas deste pássaro. As perguntas contidas nas asas dos passarinhos eram tanto sobre o enredo da estória e seus personagens, como principalmente sobre as questões sociais trazidas na leitura, mas tudo isso foi tratado, claro, de acordo com a faixa etária das crianças da turma. Dentre os questionamentos, estavam incluídos: trabalho infantil, a importância da escola e da leitura na vida da criança.

O resultado desse último dia de encontro foi satisfatório, pois as crianças se mostraram bastante interessadas, participativas e mais uma vez surpreenderam em relação à interpretação textual. Para finalizar nossa participação na escola, foi feita uma pequena confraternização entre os extensionistas, a coordenadora do projeto, os professores da escola, os funcionários, alunos e a gestão.

Análise e discussão

Durante este projeto, foi notado um progresso na aprendizagem dos alunos. Desde o dia em que iniciamos nossa intervenção, até o último dia, os educandos apresentaram uma evolução considerável em relação à leitura e interpretação de textos, principalmente os literários.

Ao vivenciar a sequência didática básica, aqui já mencionada, foi observado que as crianças trouxeram vários sentidos para o texto, inclusive os que não estavam no poema, mas que se encai-

xaram perfeitamente ao que trazia a obra, mostrando, assim, que a leitura compreende a produção de múltiplos sentidos através da relação que se estabelece, no momento da leitura, entre o autor e o leitor, via texto, em um jogo interacional e não em uma leitura restrita à decodificação dos componentes linguísticos.

Diante dessa vivência, se pode perceber a interação das crianças com o texto e também uma ligação entre a etapa de motivação, onde as crianças trouxeram suas suposições a partir da leitura do título do poema, e a interpretação – a partir das respostas dadas em relação ao que foi compreendido após a leitura. Tal interação, surgiu a partir do contato leitor/autor e também da forma como a leitura e a aula foram conduzidas, para que os alunos, ali, construíssem um sentido diante do que estavam lendo e, também, para que houvesse entre eles (os alunos) uma troca de experiência – e não só entre leitor/texto/autor – o que gerou resultados positivos, atingido, assim, os objetivos propostos pela sequência didática.

Também não podemos ignorar as vivências que eles trouxeram consigo para a aula – conhecimentos externos, sejam eles uma lembrança, uma vivência ou até mesmo uma outra leitura de algo que remetia ao tema dos poemas – que facilitaram a construção de sentido, mostrando que a leitura dos dois poemas foi além do que uma simples decodificação; e isto foi percebido na fala de uma aluna durante a discussão do poema “O Peso das Gotas”, onde a mesma ressaltou sobre o último verso: “*um céu em prantos também tem a ver com lágrimas, pois um céu em prantos é um céu que chora*” (fala da aluna). Demonstrando que,

além da troca dentro da sala de aula, no momento da leitura, o conhecimento prévio e/ou as vivências externas, que as fizeram remeter ao que o texto apresentava, contribuíram para a criação do sentido, resultando, assim, nas suas interpretações.

Em um outro momento da aula, se pôde notar a troca de ideias, entre os alunos, e a capacidade interativa que os fizeram enveredar para outros assuntos (sem que fugissem por completo da temática do poema). Foi o que aconteceu no caso da leitura e interpretação de “Cantiga para não crescer”, em que os alunos, ao falarem suas impressões e interpretações do poema, começaram a falar sobre o que queriam ser quando crescer e a darem suposições do porquê o eu-lírico do poema desejava continuar sendo criança mesmo depois de adulto.

Observou-se, também, durante esse tempo na escola, que alguns alunos não tinham o domínio da leitura (decodificação) e que essas crianças apresentavam certas dificuldades em acompanhar as aulas, precisando, dessa forma, de uma atenção especial por parte da professora da turma. No entanto, isso não foi obstáculo que as impedissem de participar das aulas; pelo contrário, apenas ouvindo, elas conseguiam entender e interagir durante a aula, se mostrando muito participativas em todas as etapas das atividades.

Partindo desse ponto de vista, é nessa área que devemos voltar um pouco mais a nossa atenção. Como abordar a leitura de uma forma que o aluno, com alguma necessidade educacional especial, também possa participar sem que fique um “passo atrás” de seus colegas de turma? E como passar para uma nova sequência didática que vise uma abordagem mais avançada, as-

pirando, também, a evolução desses alunos em relação à leitura literária? Diante disso, devemos atentar para o fato de que ainda tem-se muito a evoluir e trabalhar para conseguir, juntamente com os professores, uma melhor maneira de desenvolver o ensino-aprendizagem dos alunos, visando a inclusão daqueles que precisam de uma atenção especial, principalmente no tocante da leitura e letramento literário.

Dessa forma, quando falamos em leitura literária, estamos falando em capacitar o aluno a realizar uma leitura mais aprofundada, que ultrapasse a superfície da decodificação. Porém, para que este aluno consiga ter mais autonomia diante não só dos textos lidos em sala, mas diante da sociedade e também dos vários gêneros textuais que circulam no seu dia a dia, as instituições de ensino tem que de fato tornar o letramento literário uma realidade dentro das salas de aula e que os professores participem como mediadores e orientadores nessa formação de leitores mais conscientes e autônomos. (COSSON, 2011).

Considerações finais

Ao entramos em contato com os professores do local onde se deseja desenvolver um projeto didático, inicialmente esse encontro pode gerar certo incômodo nesses docentes, pois ainda paira sobre muitos educadores a ideia de que os grupos de projetos universitários, com caráter intervencionista e avaliativo, aparecem apenas para observar a aula do professor da escola escolhida

e produzir um relatório com críticas e apontamentos negativos em relação as suas aulas.

No entanto, deve-se mostrar, para a comunidade escolar, que os projetos presentes na escola não estão ali para apontar defeitos, mas para, juntamente com eles (os professores), analisar o que deve ser melhorado em relação ao ensino na instituição escolar na qual trabalham e assim elaborar, de modo eficaz, uma melhor maneira de conduzir e mediar a aprendizagem da leitura literária. É através de projetos como estes, que muitas escolas têm pela primeira vez o contato com uma forma de ensino diferenciado, onde se é levado em consideração as experiências e os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos.

A troca aluno/texto/professor pode contribuir para o processo de letramento literário voltados a formação do leitor e os projetos universitários abrem estas possibilidades, para que, assim, o professor da escola assistida possa inovar e ver que existem outros recursos mais eficazes em relação ao ensino da leitura do que o livro didático; onde a literatura não é vista apenas como um texto que serve de base para o estudo da gramática ou para interpretações de texto óbvias. É através do ensino e aprendizagem do letramento literário que o educador irá formar não apenas leitores conscientes, mas também cidadãos pensantes, capazes de se posicionar não só diante de um texto, mas diante do mundo.

Dessa forma, obtivemos resultados satisfatórios com essa intervenção, atingindo os objetivos propostos pelo projeto. Como também, conseguimos descrever os encontros, na sala de aula, relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da leitura literária,

analisar e discutir acerca dos limites e alcances da vivência acerca da formação do leitor literário nos anos iniciais do ensino fundamental.

Sobre as vivências acerca da formação do leitor, observou-se que, apesar de se ter alcançado resultados positivos, ainda se tem muito a refletir e trabalhar, principalmente sobre a elaboração de meios para que venhamos adaptar as sequências didáticas para que alunos que necessitam de educação especial venham ter mais participação nas aulas e se juntem aos demais colegas de sala no processo de aprendizagem; tendo em vista que é a escola e as aulas que devem adaptar-se para abranger e incluir a diversidade que vêm compor a comunidade escolar.

Em relação aos alunos que ainda não possuem muita habilidade no quesito decodificação, poderia ser feito um trabalho junto aos professores (e a escola já possui um programa que funciona como apoio pedagógico para o desenvolvimento do leitor) para que se venham acrescentar nas novas sequências, atividades que também apresentem um auxílio a esse público, levando em consideração que estes alunos conseguem compreender o sentido do texto, para assim ajudar na ampliação das interpretações que irão fazer a respeito dos textos que serão lidos com a continuidade do projeto.

No entanto, também se deverá dar uma atenção especial aos alunos que além de apresentarem dificuldades com a decodificação, também apontam dificuldades em relação à interpretação, que não foi o caso da turma ao qual fora realizada a intervenção. Ressaltamos ainda, a disponibilidade e acolhida da escola conosco e principalmente com os resultados obtidos no desenvolvimento da prática guiada de leitura literária tratada aqui.

Referências

ALFABETIZAÇÃO e Letramento. *In*: Diferença. [S.l.: s.n.], c2019. Disponível em: <https://www.diferenca.com/alfabetizacao-e-letramento/>. Acesso em: 25 abr. 2019.

BARBOSA, Begma Tavares. *Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem*. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n.1, p. 145-167. mar./ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf>. Acesso em 20 abr. 2019.

BLOG PORTABILIS. *Entenda o que é o Pisa: Programa Internacional de Avaliação de Alunos*. [S.l.: s.n.], c2019. Disponível em: <https://blog.portabilis.com.br/entenda-o-que-e-o-pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos/>. Acesso em: 25 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília/DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 20 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resultado do Pisa de 2015 é tragédia para o futuro dos jovens brasileiros, afirma ministro*. [S.l.: s.n.], 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/42741-resultado-do-pisa-de-2015-e-tragedia-para-o-futuro-dos-jovens-brasileiros-afirma-ministro?> Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Combater analfabetismo funcional e consolidar Base Comum são grandes desafios [...]*. [S.l.: s.n.], 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/38231-combater-analfabetismo-e-consolidar-a-base-comum-sao-grandes-desafios-diz-secretario>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL ESCOLA. *O texto, o leitor e o contexto: A leitura numa perspectiva interacionista*. [S.l.: s.n.], c2019. Disponível em: <https://meuarquivo.brasilescuela.uol.com.br/portugues/o-texto-leitor-contexto-leitura-numa-perspectiva-interacionista.htm>. Acesso em: 28 abr. 2019.

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

DICIO. *Dicionário Online de Português*. <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 22 de abr. 2019.

GONÇALVES, Fabíola Mônica da Silva; SOUZA, Ângela Maria Ferreira, SOUZA, Robson dos Santos; SILVA, Rossana Emanuele Dias da. Uma experiência didática com gêneros textuais no ciclo de alfabetização. In *Formação de professor e trabalho pedagógico: produção e edição de material didático* / organizadoras, Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, Ana Carolina Souza da Silva Aragão, Giulianne Monteiro Pereira. – João Pessoa : IFPB, 2020.

IBGE. *Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015*. [S.l.: s.n.], 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 21 abr. 2019.

INEP. *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 20 Abr. 2019.

KERSCH, D.R.; GUMARÃES, A.M.M. *A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa*. RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 533-556, 2012.

LEÃO, Cleonice de Moraes Evangelista & SOUZA, Dalma Flávia Barros Guimarães de. *Letramento literário em círculos de leitura na escola*. *Palimpsesto*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 427-441, jul./dez. 2015. Dispo-

nível em: <http://www.pgletras.uerj.br/Palimpsesto/num21/estudos/palimpsesto21estudos06.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

LITERATURA infantil. In: Ribalta Literária, [S.l.: s.n.], 2016. Disponível em: <http://ribaltaliteraria.blogspot.com/2016/10/literatura-infantil.html>. Acesso em: 22 abr. 2019.

MARTINS, Vicente. *A Lei 9.394 Proíbe A Reprovação*. Portal Jurídico Investidura, Florianópolis/SC, 13 jan. 2009. Disponível em: investidura.com.br/biblioteca-juridica/artigos/direito-administrativo/2524-a-lei-9394-proibe-a-reprovacao. Acesso em: 22 abr. 2019.

SILVA, Rossana Emanuele Dias da. *O ensino da leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental: um relato de experiência*. 2019. 24p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Portuguesa) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2020.

SOUZA, Jairo César Soares de. *O Peso das Gotas*. São Paulo: Editora Penalux, 2016.

SOUZA, Jairo César Soares de. *O Menino que Roubava Gaiolas*. Paraíba: Paraibook Editorial, 2018.

SOUZA, R.J.; COSSON, R. *Letramento Literário: Uma proposta para a sala de aula*. In: Acervo digital da UNESP, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16to8.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in Comparative Education*, [New York], v. 5, n. 2, p. 77-91, Columbia University, 2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/5.2/52street.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

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

VASQUES, Cristina Maria. *Os Caminhos da Formação do Leitor Literário Contemporâneo: tradição, tensões, carências e possibilidades. Itinerários*, Araraquara, n. 25, p. 293-295, 2007.

Recebido em 02/07/2020.

Aceito em 07/07/2020.

Licenciado por

