

## LEITURA LITERÁRIA E PRÁTICA SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA

## LITERARY READING AND SOCIAL PRACTICE: REFLECTIONS ON LITERATURE EDUCATION

PINHEIRO NETO, José Elias  
OLIVEIRA, Antonio  
SANTOS, Guilherme da Silva e

**Resumo:** Há, recentemente, uma vastainquietação no campo científico que acena para o mapeamento e para proposições que (con)versem sobre a compreensão do/s lugar/es da Literatura na forma como os sujeitos leem o mundo, as palavras e a si mesmos. Neste estudo bibliográfico (MARCONI; LAKATOS, 2003), em específico, à luz do *corpus* teórico sobre leitura (LAJOLO, 1993; MARTINS, 1997), literatura (MAIA, 2007; MARTINS; VERSIANI, 2008; SANCHES NETO, 2013; PAIVA; MACIEL, 2008) e letramento (SOARES, 2003), acrescido pela ótica *decolonial* (WALSH, 2017) e de *função social e humanizadora* da Literatura (CANDIDO, 2006; 2011), objetiva-se compreender a leitura literária como prática social a partir de reflexões sobre o ensino de Literatura na escola. Embora o diagnóstico se constitua de dados/contextos restritos, verificou-se que a *aescolarização da literatura* (SOARES, 1999 *apud* MARTINS; VERSIANI, 2008) é, em grande parte das situações-problemas, responsável por distorcer o texto literário em “pretexto literário”, tornando-o, superficialmente, um exercício crítico de memorização conceitual, histórica ou de mero estudo gramatical de/em excertos. Dessa forma não há o dever de refletir e contextualizar as obras com as práticas sociais dos partícipes. Notavelmente, tais decorrências revelam que a “velha” e/ou tradicional aula de Literatura, pouco comprometida com estratégias que visem o desenvolvimento pleno da leitura crítica, mostra-se imprópria para a atual conjuntura educacional. Destarte, em face do exposto, letrar literariamente significa extrapolar os limites linguísticos de qualquer gênero textual/discursivo. Lê-se, nessa perspectiva, para ver/viver/(trans)formar o mundo!

**Palavras-chave:** Letramento Literário. Prática Social. Literatura.

**Abstract:** Nowadays, we can see a great deal of preoccupation on the scientific which show us mapping and propositions talking about comprehension of the Literature places on the way as people read the world, the words and themselves. In this bibliographic study (MARCONI; LAKATOS, 2003). Specifically, according to the theoretical *corpus* about reading (LAJOLO, 1993; MARTINS, 1997). Literature (MAIA, 2007; MARTINS; VERSIANI, 2008; SANCHES NETO, 2013; PAIVA; MACIEL 2008) and literacy (SOARES, 2003), added by *decolonial* optics (WALSH, 2017) and by social function and humanizing of Literature (CANDIDO, 2006; 2011), there is as objective understanding literary reading as social practice from reflections about Literature teaching in the school. Although the diagnosis is done of restricted data/context, we have verified literature schooling (SOARES, 1999 *apud* MARTINS; VERSIANI, 2008) is, on the great part of situations-problems, responsible for distorting the literary text in “literary pretext”, what can change it superficially in an uncritical exercise just a conceptual memorization, historical or only a simple grammatical study about excerpts. There is no obligation to reflect and contextualize the literary works to social practices of students. This show us that the “old” and traditional Literature class, that has no commitment to strategies for the reading critical development, is not appropriate to the current educational situation. Besides, according to these studies, “letrar” literarily is to extrapolate the linguistic limits of some textual/discursive gender. In this perspective, it is read to see/live/(trans)form the world.

**Keywords:** Literary Literacy. Social Practice; Literature.

## 1 INTRODUÇÃO

Inúmeras publicações, respaldadas nas máximas de “crise de leitura” e “crise literária” apontam para um só cenário: *ostatus quo* da educação brasileira beira o descrédito. Por agentes des/conhecidos, o/s lugar/es da Literatura e do/s leitor/es literário/s são frequentemente postos em cheque. Sabendo-se que outros autores já se ocuparam desse campo, sobretudo, com análises voltadas ao parecer docente (Cf. GERALDI, 1984)<sup>1</sup> e/ou traçando um panorama geral sobre o ato de ler (Cf. LAJOLO; ZILBERMAN, 1996)<sup>2</sup>, propõe-se averiguar a suposta “crise no ensino de Literatura”, a precariedade metodológica por parte docente, bem como a incapacidade interpretativa discente.

Trata-se de um estudo bibliográfico, um “apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 158). *A priori*, à luz do *corpus* teórico sobre leitura (LAJOLO, 1993; MARTINS, 1997), literatura (MAIA, 2007; MARTINS; VERSIANI, 2008; SANCHES NETO, 2013; PAIVA; MACIEL, 2008) e letramento (SOARES, 2003), acrescido pela ótica *decolonial* (WALSH, 2017) e de *função social e humanizadora* da Literatura (CANDIDO, 2006; 2011), espera-se fornecer subsídios teóricos que, porventura, auxiliem na compreensão de casos locais/globais.

Em um segundo momento, para que essa proposta se concretize, demonstra-se a voz/vez das práticas sociais via leitura literária, compreendendo, pois, o/s lugar/es da Literatura na forma como as pessoas leem o mundo, as palavras e a si mesmos. Afinal, o que dizem as “*Entrelinhas*: (não) ensinar Literatura ou aprender com ela?”.

## 2 De capa a capa: uma (re)leituras dos (con)textos

Há um consenso entre os estudos linguísticos e culturais: leitura e Literatura são pilares da re/existência humana. A Literatura é, antes de tudo, uma construção social, “uma forma específica de conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 29). Por sua vez, um retorno histórico aos primórdios da civilização, por exemplo, é capaz de averiguar que os sujeitos com menor vivência “liam” os hábitos dos seus antecessores, imitando-os para o perpetuar da espécie, da cultura e dos valores mantidos em dada sociedade. Dos primeiros manuscritos, passando-se

---

<sup>1</sup> GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

<sup>2</sup> LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.  
REVELLI v.10 n.2. Junho/2018. p. 385 - 384. ISSN 1984 – 6576.  
Dossiê Estudos de Linguagem e Interculturalidade.

pela invenção da máquina de imprensa<sup>3</sup> (por Johannes Gutenberg, 1397-1468) até o surgimento e disseminação dos livros digitais<sup>4</sup> (*e-Books*), é fato que a Literatura esteve/está atrelada à produção e ao propagar dos diversos campos do conhecimento, mesmo que, naquela época, ainda não se apregoasse a democratização do saber.

Em movimento de ajustes sutis e constantes, a literatura tanto gera comportamentos, sentimentos e atitudes, quanto, prevendo-os, dirige-os reforça-os, matiza-os, atenua-os; pode revertê-los, alterá-los. É, pois, por atuar na construção, difusão e alteração de sensibilidades, de representações e do imaginário coletivo, que a literatura torna-se fator importante na imagem que socialmente circula [...] (LAJOLO, 1993, p. 26-27).

Em síntese, por intermédio de diferentes suportes – do papiro ao *iPad* –, a leitura literária foi res/significada pelo transformar das sociedades, culturas, valores, línguas, tornando-se um marco que reflete determinada época. Sob este prisma, pode-se afirmar que “[a] literatura é um produto cultural que surge com a própria civilização [...], pelo fato de que textos literários figuram entre os indivíduos mais remotos da existência histórica” (SOUZA, 1990, p. 08). Desse modo, por meio daquelas e das atuais interações sociais, mediadas via linguagem e/ou literatura, os indivíduos eram/são constituídos e constituem uns aos outros – em um processo de mão dupla (VYGOSKY, 1993). Lê-se, portanto, para ver/viver/(trans)formar o mundo!

Haja vista as novas demandas e perspectivas da educação na sociedade atual, torna-se válido refletir sobre as estratégias que visam o desenvolvimento da leitura crítica nos alunos. Isto porque, acredita-se, tal qual Antonio Candido, citado por Martins; Versiani (2008, p. 13), que “a Literatura sempre fala alguma coisa a qualquer pessoa” e, por essa razão, buscase, *na e pela* Literatura, compreender a leitura como prática social no que versa ao ensino literário na escola. Um desafio em todos os níveis de escolaridade, visto que nos espaços formais de leitura, nos quais a língua atua como mediadora, é preciso que se conceba o ensino-aprendizado como um processo dialógico (BAKHTIN, 1992).

Desde o final da década de 1970, como certifica Joseane Maia (2007), a leitura se tornou um objeto de estudo recorrente no contexto brasileiro. Trata-se, dessa maneira, de um/a

---

<sup>3</sup> Cf. GASPAR, Pedro João. **O milênio de Gutenberg**: do desenvolvimento da imprensa à popularização da ciência. Portugal: Revista Cultura e Ciência, 2004. p. 01-08. Disponível em: <<https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/112/1/O%20Mil%C3%A9nio%20de%20Gutenberg%20do%20desenvolvimento%20da%20Imprensa%20%C3%A0.pdf>>. Acesso em 08 de dezembro de 2017.

<sup>4</sup> EXAME. **Leitura digital cresce no Brasil e mercado de e-Books registra aumento**. 15 dez 2017, 05h31. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/negocios/dino/leitura-digital-cresce-no-brasil-e-mercado-de-e-books-registra-aumento/>>. Acesso em 07 de abril de 2018.

problema-situação de raízes históricas que, após um longo processo rodeado de mudanças estruturais e institucionais na conjuntura social (CASTELLS, 1999), ramificou-se em novos debates que emanam no campo educacional e, de modo mais específico, no compreender da formação do leitor literário. Discute-se, assim, o lugar da leitura literária e dos leitores na escola e na sociedade.

Para Miguel Sanches Neto (2013, p. 89), o texto literário “padece de autonomia” dentro do panorama das Ciências Humanas. Ao encontro disso, Marisa Lajolo (1993, p. 11) escreve que “o que fazer *com* ou *do* texto literário em sala de aula funda-se, ou devia fundar-se, em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas”. Em sinopse, como diagnosticam os autores, o ensino literário preocupa-se, ultimamente, sobretudo em preencher os requisitos universitários/escolares, porém, mostra-se incapaz de agregar uma reflexão crítica profunda daquilo ou do que se lê.

[...] Não se prioriza o literário, mas as questões de linguagem que podem ser extraídas do texto criativo. É uma exploração extrativista da literatura, devastada por inúmeros interesses, sociais, teóricos, o que constrói – quando constrói – uma percepção errônea do valor da literatura (SANCHES NETO, 2013, p. 91).

Por razões diversas, como “a falência do livro didático enquanto instrumento de ensino”, a falta de “formação docente e a compreensão do que seja a literatura” (COSSON, 2014, p. 131) ou por “políticas educacionais equivocadas” (LAJOLO, 1993, p. 14), fala-se em uma “crise da leitura” e/ou “crise no ensino da literatura” (MAIA, 2007, p. 15). Ao mesmo tempo, acredita-se que, justamente na/pela leitura, perpassa a solução para crises ainda mais abrangentes – como a crise no ensino de Língua Portuguesa e, até mesmo, a crise da educação brasileira.

Todavia, o pano de fundo escancara a formação de “alunos sem literatura”, que “leram alguns livros obrigatórios, dominam informações periféricas, lembram-se de um ou outro episódio de obras clássicas e de “professores sem literatura” que, oriundos de uma fragmentação do conhecimento em recortes, têm a tarefa laboriosa de ensinar aquilo que nem mesmo eles estudaram (SANCHES NETO, 2013, p. 91-92). São docentes e discentes reféns de um ensino estilhaçado, sem objetivos claros, o que culmina na resistência às práticas de leitura.

Imersas nesse roteiro, as escolas (e universidades) multiplicam e alimentam esse ciclo aparentemente infundável. São formados leitores que, na melhor das hipóteses, “leram

literatura”. Cosson (2014, p. 130), indica que “essa atitude minimalista, [...] termina por levar o ensino de literatura ao descrédito porque com ela se está renunciando à própria razão de ser da escola e, por extensão, ao letramento literário enquanto um processo de aprendizagem”. Eis justamente o objetivo da escola diante da problemática: tornar compreensível ao aluno-leitor a leitura literária como prática social, de modo que seja possível aprendê-la com o outro em espaços formais e/ou informais de aprendizagem, “a partir do nosso contexto pessoal” (MARTINS, 1997, p. 15), tornando-a, assim, uma atividade que extrapola os limites da aula de leitura.

Para que isso seja evidenciado, parte-se, a princípio, da ideia de que a leitura não é algo inato, mas uma prática contínua/infinita na qual cada leitor, a partir das leituras que já acumula, tece significados. Ou seja, “ninguém ensina ninguém a ler; o aprendizado é, em última instância, solitário, embora se desencadeie e se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo”, como ousa parodiar MARTINS (1997, p. 12). Trata-se de um aprendizado gradual que requer maturidade linguística e experiencial capaz de estabelecer elos entre o texto e o leitor, munindo-o de conhecimentos que o auxiliarão em futuras leituras/vivências. Nas palavras da própria Marisa Lajolo (1993, p. 106-107), “leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os outros textos que leu”.

Antes de tudo, “a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua” (BRASIL, 1997, p. 39) que, a depender do estágio (sensorial, emocional ou racional) em que o leitor se encontra, extrapola os limites textuais. Tais níveis de leitura estão inter-relacionados, de modo que não há uma hierarquia entre eles; mas existe a “tendência de a leitura sensorial anteceder a emocional e a esta suceder a racional” (MARTINS, 1997, p. 17).

É o amadurecimento do leitor que, ao aprender a ler lendo (LAJOLO, 1993), torna-o, em consequência, um sujeito “mais que alfabetizado”, pois, “[as] pessoas se alfabetizam, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita”, como assinala Soares (2004, p. 45-46 *apud* BRASIL, 2006, p. 54). Ao compreender que os textos falados e escritos re/produzem a sua própria história, cultura, existência, o leitor antes alfabetizado, agora se torna alfabetizado e letrado, mostrando-se capaz de aplicar usualmente aquilo que um dia lera/escrevera, o chamado letramento: as “práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas”

(SOARES, 2003, p. 02), não sendo, apesar disso, coerente conceber um único e monolítico letramento (Cf. STREET, 2014)<sup>5</sup>, mas *letramentos* ou *multiletramentos* (Cf. ROJO; MOURA, 2012)<sup>6</sup> – no plural.

E é justamente o letramento literário uma das extensões do conceito de letramento que, singularmente, distingue-se por ocupar um lugar específico em relação à linguagem. Ao oposto de outros letramentos, o 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” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102). Trata-se, portanto, de não apenas compreender o letramento literário como a capacidade de ler textos literários, mas a competência de atribuir sentido/significado ao mundo a partir do que falam as palavras.

Deste modo, ao contrário da alfabetização – voltada à codificação e decodificação de signos, o letramento (literário) estende-se ao domínio linguístico que o sujeito-leitor detém e aplica visando a sua inserção no mundo e nas práticas sociais via leitura/escrita; é “[o] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2004, p. 47 *apud* BRASIL, 2006, p. 54-55).

Para Xavier (2005), valendo-se dos construtos teóricos de David Barton (1998), é o letramento que dá ao indivíduo a possibilidade de se apoderar das práticas socioculturais e historicamente estabelecidas, tornando-o apto a ir além de dominar o código linguístico. Não basta, nesse sentido, somente “saber ler e escrever” ou “ler literatura”. Enfim, espera-se que os alunos não somente tenham o contato com a produção literária no ambiente escolar, mas que, sobretudo, vivenciem situações reais daquilo que observam na leitura (e na escrita) literária.

Nesse sentido, torna-se crucial formar o aluno consciente de que todas e quaisquer produções que se valham da língua não são apenas um requisito avaliativo do sistema educacional, mas “uma forma de ação social e histórica que, ao dizer, também constitui a realidade”, como descreve Marcuschi (2008, p. 03). Em acréscimo, ainda segundo esse autor, a língua

[é] um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua [...]. [É] um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas

---

<sup>5</sup> STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

<sup>6</sup> ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

aos objetivos em cada circunstância [...], mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Ainda a respeito disso, Elisabeth D'angelo Serra, em entrevista à revista *Mundo Jovem* (2009), defende que o hábito de ler se configura como uma atitude inteligente, sustentada a partir da familiaridade com a cultura letrada. Nesse percurso, a leitura alimenta a capacidade criativa, imaginária e fantasiosa de quem se debruça sobre os mais variados tipos de fontes. A partir de então, o mundo da leitura entremeia-se com a leitura de mundo (LAJOLO, 1993) e (in)conscientemente o leitor de *Otelo* e *Dom Casmurro* compreende que a vida imita a arte ou a arte re/cria a sua própria existência. O papel da Literatura é, nesse sentido, o de “experienciar a liberdade de um mundo de palavras ao mesmo tempo que nos oferece palavras para dizer o mundo e a nós mesmos” (COSSON, 2014, p. 132).

No que diz respeito à leitura literária, observa-se na Literatura a presença de um gênero textual que fala por si só ao transitar pelos questionamentos socioculturais e psicológicos que intrigam o ser. Ao ler o texto literário, o leitor inicia um diálogo entre o seu *eu* e os outros *eus* que constituem a obra; imerge-se no contexto cultural, estabelece uma viagem infinita – só de ida, pois *o mais difícil mesmo é a arte de desler*, como disse Mário Quintana. O desafio da aula de Literatura – nesse contexto – é, portanto, letrar literariamente o aluno, para que a sua leitura fuja dos isolamentos radicalizados no imediatismo (nível sensorial), conservadorismo (nível emocional) ou progressismo (nível racional) (MARTINS, 1997).

Outro ponto se mostra importante: demonstrar ao aluno e, crer enquanto professor, na existência por si mesma da Literatura. Como assegura Antonio Candido (2006, p. 28), “dizer que [a Literatura] exprime a sociedade constitui hoje verdadeiro truísmo; mas houve tempo em que foi novidade e representou algo historicamente considerável”. Sendo assim, não se trata de uma disciplina ou, ao contrário do que se imagina, a leitura literária não se restringe a um simples ato de prazer, um *hobby* que se tem ou não. Na verdade, lê-se – ou devia se ler – Literaturanão só como passatempo ou para enriquecer o vocabulário, mas, redundantemente, lê-se para ler-se o mundo.

Contudo, ao que parece, ainda hoje essa lição de casa não foi apreendida na/pela escola. O que se vê, em grande parte dos currículos e aulas de Literatura do Ensino Médio, é a “velha” Literatura engessada. Via excertos literários, explica-se gramática e estimula-se a produção textual, entretanto desconsidera-se a ampla capacidade da Literatura de abrir um

leque cultural, histórico e social no aluno. Em pesquisa anterior, durante as aulas de Literatura no Ensino Médio em um contexto escolar de uma escola do interior de Goiás, notou-se

[...] a apatia por parte de alguns estudantes especialmente endereçada às aulas de leitura. Nesses momentos, muitos alunos sentem-se desconfortados com a leitura dos cânones literários e de trechos de obras clássicas. Talvez um caminho para a contaminação pela leitura por parte desse grupo de alunos se reserve na estratégia docente de (re)pensar a leitura prezando por tendências que contemplem a realidade dos alunos em questão. [...] a leitura/literatura só apresentará sentido para o aluno quando esse descobrir nela os seus valores sociais. A rejeição por essas aulas parece partir da falta de acesso discente ao legado literário desde sua infância, no seu seio familiar, o que configura, automaticamente, a relação dessa lacuna com outras (a serem) evidenciadas. Consequentemente, o desinteresse pelas aulas de leitura literária compromete, seja como elemento que resulta ou como elemento que contribui para algum tipo de resultado, o nível de compreensão e interpretação de textos por parte dos alunos. [...] (GONÇALVES *et al.*, 2014, p. 05-06).

Como visto naquela conjuntura, a leitura literária ainda não era considerada em sua totalidade como uma prática social. Pouco ou nenhum acesso às obras, excertos literários canônicos utilizados para a discussão marginal de temáticas, reflexões que desconsideravam a literariedade em prol do excessivo caráter histórico dos textos, foram/são apenas alguns dos catalisadores daquela e de outras tantas aulas de Literatura. Nesse sentido, lê-se o texto em sua superficialidade, utilizando-o como mero pretexto para aprender outra coisa que não seja Literatura: “lá dentro, o texto literário; cá fora, os alunos” (LAJOLO, 1993, p. 12).

Diante desse alunado, matura-se a pseudo-ideia de que a leitura do texto literário deve obedecer à receita pronta de decodificação linguística, acompanhada pelo reconhecimento biográfico, histórico e de análise teórica via fichas de leitura. A leitura e a Literatura no contexto escolar, analisada em tais vieses, permanecem estagnadas por aulas de “não-Literatura”, que acarretam na desmotivação ou na falsa impressão de que aprender Língua Portuguesa é decorar a maior quantidade de regras gramaticais possíveis. O que contraria, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, “o desenvolvimento das quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever” (BRASIL, 1997, p. 35).

Para Lajolo (1993, p. 11), “o que fazer *com* ou *do* texto literário em sala de aula funda-se, ou devia fundar-se, em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas”. De fato, a leitura precisa ser melhor estimulada nas escolas, logo,



[...] quanto mais evidente ficar para o professor a importância da leitura literária como poderosa fonte de formação de sensibilidades e de ampliação de nossa visão de mundo, [...] mais significativas se tornarão as práticas de letramento literário propostas. Isso tudo se, primeiro, o professor se conhecer enquanto sujeito-leitor e souber dimensionar suas práticas de leitura, especialmente literária (PAIVA; MACIEL, 2008, p. 116).

(Trans)Formar alunos que se relacionem com a leitura literária como uma prática social é mais um dos grandes desafios dos professores de Língua Portuguesa. Para tanto, texto e aluno precisam estabelecer um diálogo com base nos significados que um acresce ao outro. Um leitor competente será aquele que não somente decodificará os escritos, mas que o decifrará, interpretando-o e interligando-o a sua própria existência.

À guisa de desfecho, “a história da leitura no Brasil tem registrado inúmeras publicações que tratam da natureza do ato de ler tanto do ponto de vista individual como social”, como assinala Maia (2007, p. 27). Diante desse novo cenário, desse novo leitor, o velho professor de Literatura e a velha aula literária – apegados ao texto como pretexto para a memorização conceitual, histórica ou para o mero estudo gramatical, sem reflexão e contextualização com as práticas sociais dos indivíduos já não preenchem as necessidades do homem contemporâneo.

### **3 Entrelinhas: (não) ensinar Literatura ou aprender com ela?**

O que diz? Quem diz? Como diz? Quando diz? Para quê ou para quem diz? “*Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas [de Literatura]*” (LAJOLO, 1993, p. 15, grifo meu). Por mais impactante que seja, a afirmativa (d)enuncia um grave problema já averiguado por Soares (1999 *apud* MARTNS; VERSIANI, 2008): a *escolarização da literatura*. Se em um passado recente a mesma representava o tipo/gênero/modelo de texto, tanto nos aspectos linguísticos quanto extralinguísticos, o ensino literário na atualidade esbarra na desmotivação evidente frente às aulas de leitura/Literatura.

Simultaneamente, a escola conteudista e fragmentada se depara com as novas gerações – devidamente amparadas pela Internet. São momentos contraditórios, nos quais a própria educação é tida como um problema e, ao mesmo tempo, como única solução. Em anedota retirada de uma entrevista do cartunista Ziraldo ao *Jornal do Brasil*, em 29 de dezembro de 2006, o desempenho da escola brasileira é muito bem interpretado:

Tem uma anedota que é assim: o cara adormeceu na Idade Média numa fábrica de carroças. Acordou no século 20 e estava numa fábrica de BMW's, cheia de linhas de montagem, robôs. Outro dormiu num hospital, com a peste negra em volta. Acordou numa UTI moderna, espantado. Outro dormiu numa sala de aula. Acordou e entendeu tudo: “*Olha eu aqui na sala de aula*”. *Continua a ser a mesma coisa: as carteiras, com os meninos e a professora ali na frente. A professora ensina o dever e cobra do menino depois.* (Ziraldó, Entrevista ao Jornal do Brasil, 29 de dezembro de 1996 [2006], grifo meu).

Ziraldó descreveu com exatidão: “continua a ser a mesma coisa”, expressão que se ajusta à escola e, em específico, ao ensino-aprendizado de Literatura. Não houve, na transição dos séculos, uma mudança conceitual que rompesse com a descontextualização ou com a colonialidade da educação. Retomando Camões, “mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, / muda-se o ser...”, porém, pouco mudou naquela velha aula de Literatura.

Com vistas à construção de um contradiscurso que transcenda os padrões escolares/acadêmicos vigentes, os estudos decoloniais têm posto em cheque a manutenção da pedagogia hegemônica que impera. Segundo Catherine Walsh (2017, p. 67, grifo meu), “*la decolonialidad no es una teoría por seguir sino unproyecto por asumir. Es unprocesoaccional para pedagógicamente andar*”<sup>7</sup>. Do viés do letramento literário, significaria, nesse sentido, (trans)formar a perspectiva de educação para que, na escola, o aluno se reconstrua radicalmente em um leitor crítico, autônomo, capaz de ir além da leitura da palavra, podendo, assim, ler o mundo. A escola insuficientemente mudou, mas precisa mudar – e mudar para melhor!

A passos breves, vê-se que o ensino-aprendizado do século XIX e XX parece ceder lugar às práticas do/para o século XXI. A prova disso é que, em um passado não tão distante, acreditou-se que uma educação “de qualidade” era aquela na qual os alunos acumulavam a maior quantidade de informação/conhecimento possível. Esse modelo clássico de escola, pautado, sobretudo, na memorização de regras se perpetuou por décadas, séculos e, ainda na atualidade, resiste e faz-se presente em alguns contextos educacionais.

Como o título desta produção sugere, alicerçando-se em uma proposta de *educação como prática social* (BRASIL, LBD, Lei n° 9394/96, 1996) e, de semelhante modo, como *direito social* (BRASIL, 1988, Art. 6°), a leitura literária deve ser posta em qualquer discussão

---

<sup>7</sup> “adecolonialidade não é uma teoria a ser seguida, mas um projeto a ser assumido. É um processo de ação para caminhar pedagogicamente”.

como uma atividade social que extrapola os limites da escolarização, tornando-se um exercício humanizador, descrito por Candido (1995) como

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1995, p. 249 *apud* BRASIL, 2006, p. 54).

Embora presumível, o ideal é que o letramento literário se ocupe de tornar a aula um instante/laboratório que permita ao aluno re/ler o mundo por meio do texto e o texto por meio do mundo. No que tange a uma sociedade economicamente desigual, cediço é que a distribuição de bens culturais não está ao alcance de todos e, uma vez que o (saber) ler significa majoritariamente “poder” (fazer), (trans)formar leitores é o mesmo quemuni-los de uma competência social ímpar. Pela ótica decolonial, o projeto a ser assumido, um plano de ação democrático que *pela* educação anseia concretizar mudanças *na* educação (WALSH, 2017).

Mas, afinal, os indivíduos nascem predispostos à leitura? Ao menos de acordo com Marisa Lajolo, precursora das reflexões que tomaram o ato de ler como objeto de estudo, não. Há, na verdade sinais que apontam um caminho inverso: *ninguém nasce lendo* – até que se prove o contrário. Ocorre que “o cidadão, [...] precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos” (LAJOLO, 1993, p. 106). Aprende-se a ler em um processo contínuo, em uma prática circular, de modo que se lê o objeto, a palavra, a pessoa, o mundo... E daí em diante, não se para mais!

Todavia, em tempos de consumo rápido das coisas, ler tornou-se um ato instantâneo no qual, à velocidade do cursor do *mouse*, lê-se muito – talvez como nunca antes, mas lê-se pouco em qualidade. Ao longo da história, “a atividade de leitura [...] transformou-se hoje em consumo rápido do texto, em leitura dinâmica que, para ser lucrativa, tem de envelhecer depressa” (LAJOLO, 1993, p. 105). Em aulas de 45 ou 50 minutos, os “textos” literários são “lidos” e “interpretados” por intermédio de exercícios de reconhecimento da obra, personagens, autor e ano de publicação.

Daí, certamente, culmine a desmotivação com “um texto velho, com palavras antigas e totalmente sem sentido”, pois, “a obra vale na medida em que ela serve para algo, em que

ela esteja adequada a um pressuposto” (SANCHES NETO, 2013, p. 99). A imposição da leitura literária, obrigatória para atingir a média final, somada a atividades de cópia literal, desestimulam o aluno que, muitas vezes, busca se encontrar na vida, em um texto, na realidade/ficção literária. Mas essa interação leitor-autor-texto-contexto não ocorre, na maioria dos casos. E, na busca por soluções imediatas, idealistas, acaba-se por recorrer às técnicas milagrosas, “mantendo inato – quando já instalado – o desencontro entre leitor e texto” (LAJOLO, 1993, p. 14).

Corroborando o que outrora as teorias aferiram, a própria *práxis* atesta o panorama: os Estágios de Língua Portuguesa e Literaturas (2014- 2015), bem como as atividades de desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID, 2014-2016), por exemplo. Localmente, algumas inquietações tornaram-se latentes em relação à leitura literária como prática social: i) *a priori*, a verificação de que as aulas de “Língua Portuguesa e Literaturas”, principalmente no Ensino Fundamental, preteriam o ensino literário em favor da memorização de regras gramaticais; ii) posteriormente, já no Ensino Médio, a averiguação de que as aulas de Literatura até tinham o seu “próprio espaço”, contudo, restringiam-se ao estudo biográfico do autor, das características da escola literária da qual estava inserida a obra e da análise superficial de excertos presentes nos livros didáticos.

Em adendo a essas experiências, as etapas de observação, somada às reflexões teóricas em grupo, conversas informais com os alunos e a própria prática interventiva realizada durante o PIBID, subprojeto Letras – Português, resultaram na produção/publicação científica intitulada “Os desafios linguísticos e pedagógicos no ensino de língua portuguesa em uma escola pública”. Nela, dos nove desafios linguísticos e/ou pedagógicos diagnosticados, dois – em especial – diziam respeito à *rejeição às aulas de literatura* e à *prática superficial de leitura no ensino médio* (GONÇALVES, *et al.*, 2014).

Em sintonia aos casos supracitados, como outrora se lê em pesquisas do tipo, a Literatura serviu de pretexto para o ensino de particularidades aquém da sua função social e humanizadora (CANDIDO, 2006; 2011). A formação desse leitor que, por vezes, demonstra pouca familiaridade com a leitura, esbarra em fatores além do mapa pedagógico. O contato mínimo com livros, a falta de estímulo no próprio lar, a ausência e/ou precariedade de bibliotecas escolares/municipais e, até mesmo, o contato – quando existente – reduzido às literaturas tidas como “marginais”, em detrimento às canônicas, somam-se ao preconceito com as novas obras e ao despreparo docente em lidar com a formação do leitor de literatura.

Envolta a essas problemáticas, a possibilidade de tornar a leitura literária uma prática social cede lugar às “não-práticas” de ensino-aprendizado literário. Pois, pelo que se viu, mesmo que aparentemente em contextos restritos e/ou em diagnósticos teóricos, o desinteresse dos alunos frente às aulas de leitura/literatura é algo que cria e nutre raízes nas mais veladas práticas coloniais: a subestimação dos reais impactos da Literatura se comparada aos “ganhos gramaticais”. E mais: percebe-se inclusive que, dentre as consequências de um ensino literário inexistente e/ou descontextualizado, o desinteresse pela leitura age como um aspecto fundamental no perpetuar do fracasso escolar (Cf. ARROYO, 2000)<sup>8</sup>.

Em face do exposto, não há espaço para apontamentos extremos, mas a divisão do que toca a quem. Mas, afinal, a culpa recai novamente na ineficácia do sistema educacional ou, com mais ênfase, na pasta já sobrecarregada dos mestres?! Pelo contrário: a intenção é demonstrar que a crise no ensino de literatura ou no aprendizado de literatura compete a todos os partícipes. De modo simplista, porém não taxativo-restritivo:

O projeto pedagógico com vistas à formação do leitor da Literatura deve incluir a estruturação de um sistema de trocas contínuo, sustentado por uma biblioteca com bom acervo e por outros ambientes de leitura e circulação de livros. A ampliação dos espaços escolares de leitura resultará, com certeza, na ampliação dos tempos, diga-se de passagem, exíguos de aulas de Literatura, além de possibilitar trocas menos artificiais, já que colaboram para a criação de uma comunidade de leitores tão importante para a permanência da literatura, sobretudo em contextos sociais que não dispõem de uma biblioteca pública e/ou livraria (BRASIL, 2006, p. 80).

Assim sendo, que as práticas de ensino-aprendizado de Literatura, com foco no letramento, visem e incentivem a leitura, bem como a produção de textos, mesclando-se obras literárias canônicas e contemporâneas. Um trabalho que demanda da escola rever o seu Projeto Político-Pedagógico, readequando-o ao estudante que (ainda) pouco vê na Literatura as respostas que procura para ler o mundo e a si.

De semelhante modo, aos professores, a empreitada de testarem estratégias metodológicas que rompam com o tradicionalismo. Como sugere Lajolo (1993), o professor de Literatura/Línguas tem o dever de conhecer, entender e ser capaz de explicar as obras canônicas; ele pode não gostar, mas precisa. Além disso, também precisa conhecer a história da alfabetização, do letramento, da leitura e da literatura na escola brasileira.

---

<sup>8</sup> ARROYO, M. *Fracasso/Sucesso*: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Brasília, v. 17, n. 7, Brasília, jan. 2000. p. 33-40. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2100/2069>>. Acesso em 15 de agosto de 2017.

Aos alunos, a tarefa é a de – principalmente – desenvolverem a leitura crítica e o letramento literário no espaço escolar; ampliarem a noção de leitura. Em outras palavras, “mudar o foco tradicional do ensino centrado no texto para o ensino centrado no leitor, na formação do leitor literário”, como propõe Cosson (2014, p. 134). Então, que leitor formar? Ora, formar um leitor competente! Ou seja,

[formar] alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1997, p. 39).

(Trans)Formar o leitor por obrigações escolásticas/academicistas em um “leitor” que, por si só, identifica e supre as suas necessidades sociais com leituras e estratégias que atendam as suas aspirações. Esse trabalho se faria, por exemplo, via *Sequência Básica*, composta pelas etapas de “motivação (preparação dos educandos), introdução (apresentação do autor e do texto), leitura (conhecimento do enredo do texto) e interpretação (compreensão das inferências para construir os sentidos do texto)” (COSSON, 2012 *apud* MORAES; BURLAMAQUI, 2014, p. 01).

Nesse ínterim, ao valer-se da literatura como prática social que estende a criticidade do sujeito, além dos aspectos estruturais e/ou estilísticos que algumas aulas de Literatura já exploram, um trabalho notavelmente amparado por uma sequência dinâmica propiciará o experimento de uma literatura que não simplesmente “decora”, mas que “explora” os demais âmbitos (sociais, históricos, culturais, econômicos etc.) que integram – e muito! – o interpretar e o sentido dos textos. Além disso, a própria capacidade de produção de gêneros e/ou tipologias textuais serão, em consonância, aprimoradas, uma vez que

[a] linguagem vinculada pelos textos literários permite três tipos de aprendizagem: (1) a aprendizagem **da** literatura que se dá pela experiência estética do mundo por meio da palavra; (2) a aprendizagem **sobre a** literatura que está relacionada a conhecimentos históricos, teoria e crítica literária e (3) a aprendizagem **por meio da** literatura que envolve os saberes e as habilidades/competências proporcionadas ao longo do aluno por meio da leitura literária (COSSON, 2012 *apud* MORAES; BURLAMAQUI, 2014, p. 04).

Tais especificidades, contudo, só alcançarão resultados uma vez que as políticas educacionais, universidades, escolas e profissionais da educação (de forma abrangente)

atentarem-se para as possibilidades de um ensino inovador, no sentido de partir dos textos que os sujeitos reais, em situações reais, valem-se para agir no seio social. Ampliar as múltiplas possibilidades de se utilizar a língua/gem deve ser o alvo que re/direcione o fazer docente e o re/apreender discente, visto que, uma vez conscientes das várias situações em que se utilizam dos gêneros, ambos precisarão reconhecer (mesmo que basicamente) que cada contexto lhes exigirá um ou mais de um posicionamento/discurso.

Em resposta (parcial) ao questionamento deste tópico: “Literatura não se ensina, aprende-se com ela. Mas, à medida que se aprende, é possível passar para outros um pouco daquilo que o prazer da leitura deixou em nós” (MARTINS; VERSIANI, 2008, p. 18).

### **Considerações Finais**

À luz do arcabouço teórico, objetivou-se compreender a leitura literária como prática social, a partir de reflexões sobre o ensino de Literatura na escola e, paralelamente, o/s lugar/es da Literatura na forma como os sujeitos leem o mundo, as palavras e a si mesmos. Embora as produções científicas se intensifiquem em relação à leitura, letramento/s e Literatura, nota-se que, na *práxis*, tais ainda carecem de concreta efetivação. É preciso – inclusive – repensar o atual papel/modelo de escola, do ensinar e do próprio aprender.

Pedagogicamente, necessita-se (trans)formar o professorado para o desafio de letrar literariamente, amparando-os em referenciais teóricos e metodologias atuais, para que construam práticas que resultem na (trans)formação de leitores críticos. Há, para tanto, um extenso campo a ser explorado. Apesar disso, percebe-se um leve avanço no que tange ao superar do modelo tradicional de ensino que, aos poucos, cede lugar às propostas de ensino fundamentadas nas novas teorias dos letramentos e/ou multiletramentos.

Dentre as releituras, verificou-se especialmente que, em grande parte das situações-problemas, a escolarização da literatura distorce o texto literário em “pretexto literário”, tornando-o, superficialmente, um exercício acrítico de memorização conceitual, histórica ou de mero estudo gramatical de/em excertos, sem o dever de refletir e contextualizar as obras com as práticas sociais dos partícipes.

Notavelmente, tais decorrências revelam que a “velha” e/ou tradicional aula de Literatura, pouco compromissada com estratégias que visem o desenvolvimento pleno da leitura crítica, mostra-se imprópria para a atual conjuntura educacional. (Trans)formar professores e alunos em sujeitos críticos, reflexivos, é um trabalho laborioso que perpassa a

pseudofacilidade de apreender por intermédio de memorizações e produções de enunciados soltos.

Não há, apesar de tais verificações, uma receita pronta e eficaz para todas as realidades. De certo, só o fato de que, isoladamente trabalhada em qualquer que seja o contexto, a Literatura não pode reverter – por si só – o *status quo* de descrédito da educação brasileira. Porém, mesmo não sendo a panacea para uma crise que visivelmente extrapola a lógica pedagógica, a formação de professores e de leitores com vistas à Literatura propiciará benesses para uma sociedade que pouco vê/lê.

Em face do exposto, compreende-se que o trabalho docente mediado pela leitura literária abre um importante leque no que concerne ao ensino social da língua, nas suas mais diversas situações de uso. Destarte, talvez o cerne da questão seja este: letrar literariamente significa extrapolar os limites linguísticos de qualquer gênero textual/discursivo. Que, na ânsia por uma sociedade melhor arquitetada, escolas, docentes e discentes futuramente alcancem uma Literatura para além da língua/gem meramente materializada.

Prontamente, seja na formação inicial como na continuada, é notório que os profissionais da educação – em pleno exercício no século XXI, precisam re/adequar-se a um novo contexto. Quiçá, a tarefa de casa é colaborar para que os alunos se encontrem como sujeitos da própria realidade, sendo capazes de lê-la, interpretá-la e transformá-la por intermédio da língua/gem e dos gêneros literários que lhes forem necessários. Ler-se-ia, nessa perspectiva, para ver/viver/(trans)formar o mundo!

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-288.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em 26 de agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 26 de agosto de 2016.



\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em 07 de abril de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em 07 de abril de 2018.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006. Disponível em: <<http://www.institutoveritas.net/livros-digitalizados.php?baixar=168>>. Acesso em 10 de janeiro de 2018.

\_\_\_\_\_. **A literatura e a formação do homem**. 2011. p. 01-10. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/download/8635992/3701>>. Acesso em 02 de abril de 2018.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 17-28.

COSSON, Rildo. Entrevista (por Begma Tavares Barbosa). **Revista Práticas de Linguagem**. v. 4, n. 2, jul./dez. 2014. p. 130-134.

GONÇALVES, Bruna Angélica; OLIVEIRA, Hélio Frank.; CAMARGO, Camila Pacheco; COELHO, Douglas Magalhães; COELHO, Fabrícia Lúcia da Costa; SANTOS, Guilherme da Silva e; ARAÚJO, Maria Dolores Martins de. **Os desafios linguísticos e pedagógicos no ensino de língua portuguesa em uma escola pública**. In: I CEPE (Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão) da UEG. Pirenópolis: Anais do I CEPE, v. 1, 2014. p. 01-09.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia da pesquisa científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. p. 43-160. Disponível em: <[https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india](https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india)>. Acesso em 24 de setembro de 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 50-93.

MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia. Leituras literárias: discursos transitivos. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 07-27.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MORAES, Jonilson Pinheiro; BURLAMAQUI, Cristiane Dominiqui Vieira. **O letramento literário: o incentivo à leitura, à interpretação e produção do texto literário por meio de uma** REVELLI v.10 n.2. Junho/2018. p. 385 - 384. ISSN 1984 – 6576.  
Dossiê Estudos de Linguagem e Interculturalidade.

sequência básica. XIV abralic, ISSN 2317-157X, Belém, PA: Universidade Federal do Pará, set., 2014. Disponível em: <[http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2014\\_1434479140.pdf](http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2014_1434479140.pdf)>. Acesso em 08 de abril de 2018.

SANCHES NETO, Miguel. **O lugar da literatura**: ensaios sobre inclusão literária. Londrina: Eduel, 2013.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais (Capítulo 5). In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 111-126.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. Leitura: quem começa não para mais. In: **Mundo Jovem**: um jornal de ideias. ano 47, nº 394, março, 2009. p. 12-13.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. 26ª ANPEd. Poços de Caldas, MG: Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, outubro de 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em 14 de novembro de 2017.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da Literatura**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1990.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em 08 de abril de 2018.

YIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. UFPE, 2005. Disponível em: <[http://pitagoras.unicamp.br/~teleduc/cursos/diretorio/tmp/1808/portfolio/item/61/Letramento\\_digitalUFPE.pdf](http://pitagoras.unicamp.br/~teleduc/cursos/diretorio/tmp/1808/portfolio/item/61/Letramento_digitalUFPE.pdf)>. Acesso em 15 de janeiro de 2018.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lodecolonial: entretejiendocaminos (Introducción). In: \_\_\_\_\_. **Pedagogíasdecoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo 1. Serie Pensamiento decolonial. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017. p. 01-68. Disponível em: <<http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>>. Acesso em 18 de abril de 2017.