

Coleção Práticas Pedagógicas

autor

Hércules Tolêdo Corrêa

colaboradoras

Ana Caroline de Almeida

Christine Ferreira Azzi

Rosângela Márcia Magalhães

coordenadora

Márcia Ambrósio

Letramento Literário

concepções e práticas



Universidade Federal
de Ouro Preto



DEETE
Departamento de
Educação e Tecnologias



PREFEITURA MUNICIPAL DE
SANTA CRUZ DO ESCALVADO
"RETOMANDO O PROGRESSO"
1961-2014



pimenta
cultural

Coleção Práticas Pedagógicas

autor

Hércules Tolêdo Corrêa

colaboradoras

Ana Caroline de Almeida

Christine Ferreira Azzi

Rosângela Márcia Magalhães

coordenadora

Márcia Ambrósio

Letramento Literário

concepções e práticas



UFOP
Universidade Federal
de Ouro Preto



DEETE
Departamento de
Educação e Tecnologias



PREFEITURA MUNICIPAL DE
SANTA CRUZ DO ESCALVADO
"RETOMANDO O PROGRESSO"
1964-2024



2023
São Paulo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C824I

Corrêa, Hércules Tolêdo.

Letramento literário: concepções e práticas/ Hércules Tolêdo
Corrêa. Coordenadora Márcia Ambrósio – São Paulo: Pimenta
Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-707-5

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.97075

1. Educação. 2. Letramento. 3. Leitura literária. 4. Literatura
infantil. I. Corrêa, Hércules Tolêdo. II. Ambrósio, Márcia
(Coordenadora). III. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação.

Jéssica Oliveira – Bibliotecária – CRB-034/2023

ISBN formato impresso: ISBN 978-65-5939-679-5

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 o autor e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Rawpixel.com, Vuang, Freepik - Freepik
Tipografias	Swiss 721, Bebas Neue Pro
Revisão	Hércules Tolêdo Corrêa
Autor	Hércules Tolêdo Corrêa

PIMENTA CULTURAL
São Paulo · SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

 **pimenta
cultural**
2 0 2 3

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabírcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Institución de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jônata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Jacqueline de Castro Rimá <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Lucimar Romeu Fernandes <i>Instituto Politécnico de Bragança, Brasil</i>
Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Marcos de Souza Machado <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Michele de Oliveira Sampaio <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>
Catarina Prestes de Carvalho <i>Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil</i>	Pedro Augusto Paula do Carmo <i>Universidade Paulista, Brasil</i>
Elisiene Borges Leal <i>Universidade Federal do Piauí, Brasil</i>	Samara Castro da Silva <i>Universidade de Caxias do Sul, Brasil</i>
Elizabete de Paula Pacheco <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Thais Karina Souza do Nascimento <i>Instituto de Ciências das Artes, Brasil</i>
Elton Simomukay <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>	Viviane Gil da Silva Oliveira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Francisco Geová Goveia Silva Júnior <i>Universidade Potiguar, Brasil</i>	Weyber Rodrigues de Souza <i>Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil</i>
Indiamaris Pereira <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>	William Roslindo Paranhos <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

INFORMAÇÕES SOBRE O CONVÊNIO

Contrato de prestação de serviços educacionais técnicos especializados de nº 4600003290, celebrado entre a Samarco Mineração S.A., a Universidade Federal de Ouro Preto, a Fundação Gorceix e os Municípios de Rio Doce (MG) e Santa Cruz do Escalvado (MG), processo SEI/UFOP nº 23109.003913/2020-27, publicado no Diário Oficial do Município, no dia 27 de janeiro de 2022.

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD)
Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE)
Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas
Financiamento: Mineradora Samarco S.A.
Gestão Financeira: Fundação Gorceix

Reitora:

Profa. Dra. Cláudia Aparecida Marliére de Lima

Vice-reitor:

Prof. Dr. Hermínio Arias Nalini Júnior

Pró-reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação:

Profa. Dra. Renata Guerra de Sá Cota

Pró-reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação:

Prof. Dr. Thiago Cazati

Diretora do CEAD:

Profa. Dra. Kátia Gardênia Henrique da Rocha

Vice-direção do CEAD:

Prof. Dr. Luciano Batista de Oliveira

Coordenação da UAB:

Profa. Dra. Kátia Gardênia Henrique da Rocha

Chefe do Departamento de Educação e Tecnologias:

Profa. Dra. Cláudia Raquel Martins Corrêa

Coordenação do Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas:

Profa. Dra. Márcia Ambrósio

Coordenação de tutores(as):

Profa. Dra. Viviane Raposo Pimenta

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Coordenação geral

Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende
(Presidente do Colegiado e Coordenadora do Curso)

Viviane Raposo Pimenta
(Coordenação da Tutoria)

Equipe polidocente – Docentes

Profa. Dra. Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende - Tendências da Pesquisa em Educação
Prof. Dr. Adriano Lopes da Gama Cerqueira - Sociologia e Cotidiano Escolar
Profa. Dra. Janete Flor de Maio Fonseca - História e Historiografia da Educação
Prof. Dr. Adilson Pereira dos Santos - Práticas Educativas e Inclusão Escolar
Profa. Dra. Inajara de Salles Viana Neves - Organização do Trabalho Escolar
Profa. Dra. Márcia Ambrósio - Profissão e Formação Docente
Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa - Letramento Acadêmico
Profa. Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge e Profa. Dra. Viviane Raposo – Seminário de Pesquisa

Tutores(as)

Profa. Dra. Angelita Aparecida Azevedo Freitas
Prof. Dr. Clayton Jose Ferreira
Profa. Dra. Fernanda Mara Fonseca da Silva
Profa. Dra. Helena Azevedo Paulo de Almeida
Profa. Karla Daniely Marques Raimundo
Profa. Ma. Vivian Walter dos Reis

Equipe Técnica e Administrativa

Gilberto Correa Mota - Suporte tecnológico - vídeo e webconferência
Roger Davison Bonoto - Suporte tecnológico - vídeo e webconferência
Guilherme José Anselmo Moreira - Suporte tecnológico/informático e ambiente Moodle
Meire de Castro - Suporte tecnológico/informático e ambiente Moodle
Luciana Regina Pereira de Souza Alves –Secretária acadêmica
Fernanda Camargo Guimarães Pereira – Design gráfico/programação
Profa. Dra. Jacqueline Diniz Oliveira Souki - Revisora Linguística
Professora Maria Alice Duarte de Matos – Revisora Linguística (voluntária)
Marco Antônio Ferreira Pedrosa – Coordenador Administrativo
Henrique Chiapini Pereira – Monitor de comunicação

Redes sociais

YouTube: Pedagogia Diferenciada e Professora Márcia Ambrósio DEETE



Instagram: @e.pedagogiadiferenciadaufop



E-mails:

praticaspedagogicas@ufop.edu.br

ped.diferenciada@ufop.edu.br (para as atividades de extensão).

Podcasts

Spotify Pedagogia Diferenciada

Disponível em:

<https://open.spotify.com/show/0JXvqZd6wk1MtVQzEcPQYZ?si=BftkgdcrRJaz1Van9-eEQA>



Para informações gerais, indica-se o site do CEAD www.cead.ufop.br.
Secretaria do Curso de Pós-Graduação em Práticas Pedagógicas

REALIZAÇÃO

Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas
Departamento de Educação e Tecnologias
Universidade Federal de Ouro Preto

Coordenação do Curso:

Profa. Dra. Márcia Ambrósio (UFOP)

Coordenação de tutores(as):

Profa. Dra. Viviane Raposo Pimenta (UFOP)

Dedico este trabalho ao professor

Antônio Claret,

que me introduziu verdadeiramente no mundo da literatura, com sua sensibilidade e sua “natureza complexa”.

Agradeço especialmente às professoras

Graça Paulino e Aparecida Paiva,

representando todos os professores e professoras de literatura que passaram – e ainda passam – pela minha vida, ajudando-me a melhor fruir esta forma de arte.

Agradeço também a todos que, no âmbito do CEAD ou de toda a UFOP, contribuíram para as reflexões que aqui se encontram.

A literatura assume muitos saberes.

Num romance como *Robinson Crusoé*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. [...] verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles: ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis – insuspeitos, ir-realizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência, está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que aprovisionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega.

A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor, que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens.

(BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1989. p. 18)

Sumário

Introdução.....	18
Literatura: por quê e para quê	18

1ª Parte

Lendo para aprender a ler (melhor)

Capítulo 1

Alfabetizar letrando: a eficiência de práticas situadas de letramento literário.....	22
<i>Hércules Tolêdo Corrêa</i> <i>Rosângela Márcia Magalhães</i>	
Os processos de Alfabetização e Letramento	26
A prática situada de letramento literário na Escola Municipal Rennê Gianetti	29
Conclusão	35
Referências	36

Capítulo 2

Letramento literário na escola.....	39
<i>Hércules Tolêdo Corrêa</i>	
Demonstrando a diferença entre conceitos e concepções.....	43
O letramento literário e o livro didático de Português.....	49
Referências	58

Capítulo 3

Em defesa do letramento literário:

<i>à la recherche de la littérature perdue</i>	61
<i>Hércules Tolêdo Corrêa</i>	
Referências	73

Capítulo 4

Memórias na sala de aula:

análise de uma prática pedagógica na perspectiva do letramento literário	76
<i>Hércules Tolêdo Corrêa</i> <i>Ana Caroline de Almeida</i>	
Introdução	79
O ponto de partida.....	82
Apresentando e analisando a prática pedagógica	85
As rodas de leitura e conversa	86
Sessão de produção de relatos	93
Algumas considerações sobre a prática	97
Referências	100

Capítulo 5

A temática da moda em livros

para crianças: aspectos estéticos, informacionais e pedagógicos	103
<i>Hércules Tolêdo Corrêa</i> <i>Christine Ferreira Azzi</i>	
Nova ética e novas estéticas: os multiletramentos e a formação do leitor crítico	108
Por uma educação estética: o letramento visual nos livros ilustrados	109

Os livros sobre moda para o público infantojuvenil	111
Considerações finais	120
Referências	121
Referências dos livros infantojuvenis citados	122
Um dedo de prosa... ..	127

2ª Parte

Oficinas de letramento literário – Lendo para fruir

Objetivo	129
Lendo para fruir	129
Oficina 1	130
Formação de mediadores e promotores de leitura	130
Oficina 2	134
Múltiplas linguagens na Graphic novel Frankenstein	134
Oficina 3	136
Os lobos das histórias, por Hércules Tolêdo Corrêa	136
Os lobos das histórias	140
Sobre o autor	144
Sobre as colaboradoras	145
Referências	146
Índice remissivo	149

Introdução

LITERATURA: POR QUÊ E PARA QUÊ

A epígrafe deste livro, retirada da famosa *Aula*, obra que marca a entrada do crítico literário e semiólogo Roland Barthes no prestigiado Collège de France, mostra a importância da literatura dentre as disciplinas escolares e também a sua importância na vida das pessoas, como um todo. Por meio da literatura, podemos acessar diferentes “mundos”: presentes, pretéritos, futuros; próximos e longínquos; reais, fictícios e imaginários. A literatura nos possibilita aprender sobre pessoas, lugares, tempos, pois “assume muitos saberes” (BARTHES, 1989, p. 18).

Ainda sobre o conceito de literatura e sua importância na educação, vejamos o que diz o *site* Brasil Escola sobre a questão:

A Literatura é a arte da palavra. Podemos dizer que a literatura, assim como a língua que ela utiliza, é um instrumento de comunicação e de interação social, ela cumpre o papel de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade.

A literatura está vinculada à sociedade em que se origina, assim como todo tipo de arte, pois o artista não consegue ser indiferente à realidade. A obra literária é resultado das relações dinâmicas entre escritor, público e sociedade, porque através de suas obras o artista transmite seus sentimentos e ideias do mundo, levando seu leitor à reflexão e até mesmo à mudança de posição perante a realidade, assim a literatura auxilia no processo de transformação social.

A literatura também pode assumir formas de crítica à realidade circundante e de denúncia social, transformando-se em uma literatura engajada, servindo a uma causa político-ideológica.

Podemos dizer que o texto literário conduz o leitor a mundos imaginários, causando prazer aos sentidos e à sensibilidade do homem. A literatura transformou-se, em várias partes do mundo, em disciplina escolar dada a sua importância para a língua e a cultura de um país, assim como para a formação de jovens leitores.

Por Marina Cabral da Silva
Especialista em Língua Portuguesa e Literatura (Equipe Brasil Escola)
(<https://brasilecola.uol.com.br/>, acesso em: 08 mar. 2023)

Apresentamos um livro dividido em duas partes. Na primeira, revisitamos cinco artigos em que refletimos sobre letramento literário, leitura literária e ensino de literatura. Três desses artigos foram escritos em co-autoria com colaboradoras, a quem agradecemos a parceria. Dois deles foram escritos pelo autor deste material. Após cada um dos artigos, trazemos propostas de reflexão. Na segunda parte, apresentamos três oficinas, com práticas pedagógicas relativas ao letramento literário. Como se trata de um livro produzido para uso em oficinas com turmas de curso de especialização em Práticas Pedagógicas, estamos sempre indicando aos leitores estratégias de leitura e sugerindo atividades a serem feitas em grupos.



1ª

Parte

**Lendo
para aprender
a ler (melhor)**

A língua está viva nos textos orais e escritos que foram e são produzidos. Ajudamos mais as crianças em processo de alfabetização, ao mostrarmos as duas modalidades, de linguagem verbal com suas semelhanças e também com as suas diferenças, do que se enfatizamos uma correlação forte entre elas.

As crianças precisam saber que escrever não é a mesma coisa que falar, do mesmo modo que ler não é a mesma coisa que ouvir. São situações que envolvem circunstâncias diferentes.

(SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002)

1

Hércules Tolêdo Corrêa
Rosângela Márcia Magalhães

Alfabetizar letrando: a eficiência de práticas situadas de letramento literário

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.97075.1

Apresentamos um texto derivado de uma pesquisa de mestrado em que foram estudadas algumas práticas de letramento literário em uma turma de alfabetização de uma escola pública.

Leia o artigo atentamente. É bom que você utilize um marca-texto para ressaltar as partes mais importantes. Faça também anotações nas margens, que é uma forma de acompanhar o raciocínio dos autores. Assim você estará fazendo, automaticamente, uma espécie de fichamento do material, o que facilita futuros usos nas suas produções escritas.

O artigo foi apresentado no VII Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (VII SLIJ): Linguagens poéticas pelas frestas do contemporâneo e II Seminário Internacional de literatura infantil e juvenil e práticas de mediação literária (II SELIPRAM), na Universidade Federal de Santa Catarina, no mês de setembro de 2009, e depois publicado em anais, conforme referência abaixo.

Referência completa do artigo:

CORRÊA, Hércules T. e MAGALHÃES, Rosângela. Alfabetizar letrando: a eficiência de práticas situadas de letramento literário. *In*: JULIANO, Dilma Beatriz, DEBUS, Eliane, BORTOLOTTI, Nelita e BAZZO, Jilvania. **Anais do 7º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil de Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC, UNISUL, 2016. p. 855-862. Disponível em: <<https://litalise.files.wordpress.com/2020/10/7-slij-2016-anais.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2023.

Resumo:

Nas últimas décadas, o conceito de letramento vem ganhando cada vez mais visibilidade e vem perpassando vários espaços da sociedade: está cada vez mais presente no discurso dos professores, nos documentos oficiais de instituições escolares, em artigos e dossiês de revistas especializadas e pedagógicas, em avaliações nacionais e internacionais de leitura e de escrita. O conceito de alfabetização, no sentido da aquisição do código escrito, por si só, já não basta. Por isso, fala-se cada vez mais em alfabetizar letrando. O presente estudo constitui parte de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo geral investigar e ampliar o diálogo sobre o que muda efetivamente na prática pedagógica e na sala de aula quando se passa a falar em alfabetizar letrando. Os referenciais teóricos do trabalho foram os estudos sobre alfabetização e letramento(s), fundamentados e desenvolvidos por pesquisadores da área, tais como Brian Street e Magda Soares. Também nos fundamentamos nos estudos consecutivos ao desenvolvimento das diferentes formas de letramento, como o conceito de letramento literário, que vem sendo estudado por diferentes pesquisadores brasileiros, e que tem se fortalecido bastante com o trabalho do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário – GPELL, no âmbito do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE da Faculdade de Educação da UFMG. A investigação, vinculada à linha de pesquisa Instituição Escolar, Formação e Profissão Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, baseou-se na metodologia qualitativa, com um estudo de caso realizado por meio de observação de sala de aula e entrevistas semiestruturadas com professora, alunos e pais, numa escola de Ensino Fundamental da periferia da cidade de Ouro Preto – Minas Gerais. Os resultados apontaram para a eficiência de práticas situadas de letramento literário, que consistem o eixo do alfabetizar letrando na turma observada, formando uma comunidade de leitores ativos e autônomos.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento Literário. Prática Pedagógica.

Nas últimas décadas vários aspectos têm influenciado o ensino de leitura e escrita, principalmente nas séries iniciais, contribuindo para novas propostas pedagógicas: o uso de novas tecnologias digitais de informação e comunicação, os avanços teóricos na área de alfabetização e letramento e as mudanças culturais, sociais e políticas ocorridas na contemporaneidade.

Uma das mudanças mais recentes no campo das políticas públicas para a educação no Brasil foi inserir crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, o que se caracterizou como uma conquista no campo do direito à educação. Por isso, as práticas pedagógicas dos anos iniciais devem ser repensadas, garantindo a todas as crianças brasileiras com essa faixa etária o direito a uma educação pública que, mais do que garantir acesso, tem o dever de assegurar a permanência e a aprendizagem de qualidade.

Uma das grandes preocupações que surge a partir do Ensino Fundamental de Nove Anos diz respeito aos processos de alfabetização e letramento. Essa preocupação realmente é necessária, tanto por parte dos pesquisadores quanto do sistema escolar, porque o grande desafio da educação brasileira é superar o baixo desempenho dos alunos na leitura e escrita. O enfrentamento desse desafio engloba um conjunto de condições e fatores, entre eles a organização das práticas pedagógicas do primeiro ano dessa etapa de ensino. As orientações pedagógicas do MEC para o 1º ano dizem que é necessário organizar situações didáticas específicas e dirigidas à apropriação da leitura e escrita, além de envolver os alunos em práticas e usos sociais da língua. Segundo essas orientações, os processos de alfabetização e letramento devem ser trabalhados conjuntamente, ou seja, é preciso *alfabetizar e letrar*.

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de Mestrado, de abordagem qualitativa, que utilizou o estudo de caso como procedimento e foi realizada em uma escola pública do município de Ouro Preto - MG. Metodologicamente, este estudo desenvolveu-se por meio

da observação da sala de aula de uma turma de seis anos e de entrevistas semiestruturadas realizadas com a professora participante, seis pais e seis alunos da turma pesquisada

Nossos referenciais teóricos basearam-se nos estudos sobre alfabetização e letramento(s), fundamentados e desenvolvidos por pesquisadores da área, tais como Brian Street e Magda Soares. Também nos fundamentamos nos estudos consecutivos ao desenvolvimento das diferentes formas de letramento, como o conceito de letramento literário, que vem sendo estudado por pesquisadores como Graça Paulino, Aparecida Paiva, Rildo Cosson, Hércules Corrêa e Zélia Versiani Machado, além da pedagogia dos multiletramentos pesquisada por Roxane Rojo.

Na turma pesquisada, variadas práticas e eventos de letramentos foram observados e neste texto enfatizaremos o letramento literário. No processo alfabetizador, é imprescindível a análise de aspectos relevantes às práticas de letramento e alfabetização desenvolvidas em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, pois *alfabetizar letrando* é proporcionar espaços críticos voltados para a leitura e escrita.

OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Segundo o *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*, alfabetização significa: “ato ou efeito de alfabetizar e ensinar as primeiras letras”. O conceito de alfabetização para Paulo Freire tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois enquanto prática discursiva, “*constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social.*” (Freire, 1991, p.68).

Ele defendia a ideia de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, fundamentando-se na antropologia: o ser humano, muito antes de inventar códigos linguísticos, já lia o seu mundo. Soares (2005) indica Paulo Freire como um precursor do conceito de letramento, mesmo sem usar tal denominação, uma vez que preconiza o sentido amplo da alfabetização: ir além do domínio do código escrito, com estrita ligação à democratização da cultura.

Conforme Soares (2008), a alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código linguístico, ou seja, é um conjunto de técnicas adquiridas para exercer o uso da leitura e da escrita. Trata-se de uma ação de decodificar o alfabeto e representar o som reconhecendo seu símbolo gráfico. Já o Letramento é “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento”.

Embora distintos, esses dois fenômenos não se dissociam, ocorrem simultaneamente. É preciso *alfabetizar letrando*, ou seja, ensinar a ler e escrever por meio de práticas sociais reais. Segundo Soares (2003, p. 15):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividade de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p.15).

Além disso, o letramento implica a apropriação da escrita e sua utilização nas diversas práticas, extrapolando o processo inicial de aquisição do código alfabético, que constitui uma especificidade da alfabetização, bem como considerando as práticas vivenciadas cotidianamente nos contextos culturais. Desse modo, para Soares, é preferível conservar ambos os termos, enfatizando a distinção entre eles através das várias facetas de cada um: para o letramento, a imersão das crianças na cultura escrita, a participação em experiências variadas com a leitura e escrita, o conhecimento, e a interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito; para a alfabetização, a consciência fonológica e fonêmica, a identificação das relações fonema-grafema.

Considerando-se que os alunos do 1º ano de escolarização obrigatória vivem numa sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas, inevitavelmente eles terão contato com textos escritos e formularão hipóteses sobre sua utilidade, seu funcionamento, sua configuração. Pode-se dizer que alfabetizar distanciando as crianças do mundo letrado é sonegar informações decisivas das diferentes áreas do conhecimento. Segundo Magda Soares (2002, p.17):

A língua está viva nos textos orais e escritos que foram e são produzidos. Ajudamos mais as crianças em processo de alfabetização, ao mostrarmos as duas modalidades, de linguagem verbal com suas semelhanças e também com as suas diferenças, do que se enfatizamos uma correlação forte entre elas. As crianças precisam saber que escrever não é a mesma coisa que falar, do mesmo modo que ler não é a mesma coisa que ouvir. São situações que envolvem circunstâncias diferentes (SOARES, 2002, p.17).

Por isso, a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento. Diante disso, compete ao professor alfabetizador propiciar aos alunos o contato com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade e simultaneamente, considerar o ensino sistemático da leitura e da escrita.

Segundo Bakhtin (1997) já se tornou evidente que os gêneros são fenômenos históricos ligados à vida cultural e social, os quais contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. Também Bronckart (1999) afirmou que *“Conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia, ou de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social.”* (BRONCKART, 1999, p. 48). Ou seja, a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, o que permite dizer que os gêneros textuais operam como formas de legitimação discursiva. E dentro desse contexto, utilizar o livro literário infantil como recurso pedagógico é proporcionar o encontro do alfabetizando com o mundo das letras, é prepará-lo para o descobrimento de um mundo diferente e inseri-lo nas práticas sociais de leitura e escrita. Em razão disso, o professor, como sujeito leitor, deve proporcionar e possibilitar nas práticas pedagógicas a realização de leituras que contribuam para uma construção de sentidos, abrangendo a multiplicidade de linguagens e preservando a ludicidade no contato das crianças com os textos.

A PRÁTICA SITUADA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA MUNICIPAL RENNÊ GIANETTI

Os professores alfabetizadores, ao organizarem suas práticas pedagógicas, precisam dotar de intencionalidade e sistematicidade as ações que pretendem mergulhar as crianças no mundo da escrita, pois defendemos a indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento. Verificamos com a Literatura Infantil, possibilidades interessantes de efetivo envolvimento da criança com o universo da leitura e escrita, pois o texto literário amplia o nível de letramento, estimula o processo de aquisição do código escrito e reveste de ludicidade as práticas que envolvem esses dois processos.

O termo letramento é definido por Soares como o uso social (produção/recepção) de textos diversos que circulam socialmente. Paulino (2001), a partir do conceito de Soares, define letramento literário da seguinte forma:

Sendo um desses tipos de textos o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (PAULINO, 2001, p. 117).

Logo, o conceito de letramento também se relaciona à leitura de textos literários. Paulino (1999) define o letramento literário: “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (PAULINO, 1999, p. 16). Para que o letramento, sob o ponto de vista social revolucionário, seja de fato desenvolvido, a escola precisa preocupar-se com os textos que os alunos leem e principalmente, como essa leitura está sendo provocada/incentivada pelos professores e realizada pelos alunos.

A partir das observações realizadas na sala de aula de uma turma de seis anos na Escola Municipal Rennê Gianetti, da cidade de Ouro Preto-MG, os dados coletados apontaram para práticas situadas de letramento literário. Dentre as várias observações que fizemos, descrevemos e analisamos neste artigo o projeto intitulado “Semana na Biblioteca”, desenvolvido por essa escola há quatorze anos e que incentiva a leitura literária, oportunizando às crianças a vivência de situações de letramentos através da abordagem de diferentes manifestações literárias e proporcionando-lhes prazer e entretenimento na medida em que atende às necessidades de ludicidade, de aquisição de conhecimento e de formação leitora.

O projeto “Semana na Biblioteca”, desenvolvido pela EMRG acontece todo mês de abril, em comemoração ao dia do livro. O objetivo desse evento é valorizar o espaço da Biblioteca, apresentar o acervo às crianças, desenvolver o gosto pela leitura e arrecadar mais livros, já que todos os envolvidos no projeto doam livros novos para esse espaço. Ele é organizado e planejado conjuntamente pelos professores, funcionários, pais dos alunos e ex-alunos da escola pesquisada. É interessante destacar como esta escola valoriza o espaço da biblioteca, procurando otimizar a utilização de seu acervo e a circulação da comunidade escolar nesse espaço, já que muitos alunos só leem os livros que pegam emprestados na escola, conforme Paiva (2012) “eu acrescentaria, estamos falando de alunos de escolas públicas que ainda têm um contato restrito com o livro em seu meio social (...)” (PAIVA, 2012, p. 30).

A pesquisadora espanhola Teresa Colomer, em sua obra “*Andar entre livros: a leitura literária na escola*”, reflete sobre a interação entre a escola, os leitores em formação e os livros de literatura:

[...] muitas crianças que vivem à margem do sistema social necessitam da palavra e das histórias para poder sobreviver. E as crianças que vivem instaladas na maior passividade consumista necessitam da palavra e das histórias para resgatar-se. – “Alguém” deve continuar dizendo quais palavras e que histórias podem exercer melhor essa missão e como se podem oferecer à infância. Essa seleção, essa mediação, é o que dá unidade e sentido ao trabalho profissional dessas distintas áreas, entre as quais a escola ocupa o lugar privilegiado (COLOMER, 2007, p. 141).

Buscando essa interação dos alunos da escola pesquisada com os livros literários, a supervisora da escola, em reunião sistematicamente planejada, convidou toda a comunidade escolar, os pais dos alunos e ex-alunos para juntos elaborarem o projeto, escolherem as obras que seriam exploradas e de que maneira o evento seria desenvolvido. Após a apresentação dos objetivos do projeto, os participantes se dividiram em grupos e escolheram cinco obras, sendo que cada uma seria apresentada por um grupo em dias diferentes. Decidiram também que cada criança, depois das apresentações, ganharia um livro de Literatura

Infantil como incentivo à leitura. Todas essas práticas foram previamente organizadas e planejadas. Esse planejamento envolveu, em linhas gerais, quatro momentos: conhecer a história antes de lê-la para as crianças e estudar seu enredo; pesquisar sobre a vida do autor (e do ilustrador); definir as estratégias e os recursos multimídia mais adequados às histórias selecionadas; confeccionar os recursos selecionados como cenários, figurinos, músicas e máscaras. A escola confeccionou os convites com a programação e enviou a toda comunidade escolar.

Os produtos apresentados na “Semana na Biblioteca” são descritos abaixo. Os livros *Festa no céu* e *Festa no mar*, escritos e ilustrados por Lúcia Hiratsuca, foram apresentados por meio de uso de um vídeo confeccionado pelas próprias professoras. Elas escanearam as imagens do livro, inseriram vozes narrando a história, além de uma música que compunha o enredo. O livro *A Dona Baratinha*, de Ana Maria Machado, foi apresentado através de encenação em que os atores eram as professoras e alguns alunos. O livro *Os três lobinhos e o porco mau*, de Eugene Trivinis, foi explorado e apresentado através de um teatro de fantoches de varas. Participaram dessa apresentação a diretora, a vice-diretora, a supervisora, cozinheiras e faxineiras da escola. Depois dessa apresentação serviu para os alunos o chá da China citado na história do livro. O último livro trabalhado foi *Um reino muito devagar*, de Ana Maria Machado, e foi encenado pelos pais dos alunos e alguns ex-alunos da escola. Todas as apresentações foram muito bem cuidadas pelos seus agentes, o público se envolveu e interagiu com as personagens. As apresentações ocorreram no turno matutino e vespertino.

Na semana seguinte das apresentações, os professores exploraram os livros das histórias encenadas. A professora Andréia levava seus alunos para a biblioteca, sentavam-se no chão em rodinha e ela relia as histórias apresentadas no projeto “Semana na Biblioteca”, explorando seu valor estético, explicando quem era o autor, o ilustrador e fazendo perguntas sobre o conteúdo da história. Quando as crianças ouvem histórias, elas aprimoram sua capacidade de imaginação e observam

como os professores seguram o livro, passam as páginas e principalmente como é realizada a leitura. Cosson (2009) adverte que nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como a escola nos ensinou a ler. “Os livros [...] jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. [...] No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento” (COSSON, 2009, p. 26). Embora a escola não seja o único lugar de formação de leitores literários, se o aluno sai da escola não gostando de ler livros literários, com certeza, a adoção dessa prática em sua vida cotidiana será mais incerta.

Não basta apenas o aluno fazer uma simples leitura do texto literário, pois a competência leitora depende, em grande parte, do modo de ensinar e de aprender na escola. Segundo Cosson (2009, p. 66), “por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.” A leitura de textos literários contribui na formação do leitor criativo e autônomo, visto que os horizontes propostos pela literatura são ilimitados e suas interpretações, dada a natureza polissêmica da palavra literária, infinitas. Então, a formação de leitores literários perpassa pela sistematização de práticas pedagógicas na perspectiva do letramento literário. Para que o letramento, sob o ponto de vista social revolucionário, destacado por Soares, seja de fato desenvolvido, a escola deve proporcionar o contato dos alunos com diferentes textos literários, mas também e, principalmente, se preocupar com a forma como a leitura está sendo realizada, provocada e incentivada pelos professores e realizada pelos alunos.

Explorar o texto literário no contexto escolar significa discutir sua compreensão e, a partir dela, promover a interpretação por meio das mais variadas atividades. O espaço da literatura é, portanto, um lugar de desvelamento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo do aluno.

Nesse processo de aprendizagem das escolhas, de conquista da autonomia de leitura, a mediação do professor é de fundamental importância. A professora Andréia criava situações de leitura que davam condições para se instaurar a natureza literária do texto. A mediação da professora é fundamental para auxiliar as crianças a “explorar seu mundo à luz do que ocorre nos livros e a recorrer à sua experiência para interpretar os acontecimentos narrados” (COLOMER, 2007, p. 105).

Uma tarefa desafiadora na prática alfabetizadora é tornar o hábito de leitura (ou o gosto pela leitura, como muitos preferem) uma prática prazerosa no cotidiano infantil. Isso, sem dúvida, depende da capacidade de análise do professor em relação aos textos disponíveis que devem possibilitar uma leitura que favoreça uma construção de sentidos mais ampla, em virtude do caráter artístico da obra literária, na sua plurissignificação. As histórias que guardamos da infância não são somente aquelas que lemos, mas também aquelas que alguém contou para nós. Sendo assim, guardamos além da narrativa e seus personagens, o tom da voz, a maneira de contar, as entonações e gestos.

As experiências de leitura literária proporcionadas por esse projeto contribuiu para uma compreensão mais ampliada da realidade, além de possibilitar um acesso a um mundo diferente, mágico, fantástico.

Segundo Paiva (2006), “o texto literário é uma produção de arte e, por isso, sua leitura vai tornar o leitor, também um criador”. Além disso, a pesquisadora afirma que a democratização da leitura é uma possibilidade de acesso a uma linguagem artística, que é a literária. Paiva também acredita que, desde o início da escolarização, é possível realizar um trabalho que respeite a relação artística que o texto literário pede ao leitor.

CONCLUSÃO

O processo de alfabetização e letramento compartilhado com a literatura infantil são procedimentos que qualificam o conhecimento e o contextualizam. Dentre os muitos eventos de letramento, os atos de narrar e ler histórias se constituem práticas prazerosas e significativas para as crianças na escola pesquisada. Verificamos que o livro literário é uma ferramenta valiosa para o professor e para a escola em busca da melhor qualidade da aprendizagem. Por isso a criança, quando inserida num contexto de alfabetização e letramento literário, desenvolve a criatividade, a linguagem, a imaginação e a significação em seu meio, contemplando práticas de leitura e escrita na sala de aula e em todo contexto social.

Também se configura como importante elemento nesse ensino de leitura/literatura a mediação da professora pesquisada, pois a maneira como ela aprecia e trabalha o livro literário na sala de aula proporciona a constituição de um propósito de leitura, a fim de tornar o texto instigante para seus alunos.

Um professor alfabetizador, ao propor a leitura de textos literários, deve levar em conta suas especificidades, não o abordando com fins pragmáticos, utilitários ou como mero pretexto para atividades de aquisição do código escrito. O prazer de ler pode ser consequência de uma perspectiva de trabalho mais abrangente com a literatura. O aluno deve ser levado a entender que a literatura é complementar à formação humana, que tem um valor em si. Ou seja, o que se defende é que o aluno desenvolva a apreciação da arte literária. Que ele tenha acesso a muitos livros de história e aprenda a ver e ler o mundo, admirando o que nele tem de belo e encantador.

Assim, o projeto assegurou leituras voltadas para o desenvolvimento da competência leitora de seus alunos, de maneira prazerosa, que despertasse e cultivasse o desejo de ler, pois, “uma prática

de leitura que não desperte o prazer de ler não é uma prática pedagógica eficiente” (PCN, 1997, p.52). Logo, *alfabetizar letrando*, na turma pesquisada, relaciona-se ao tratamento dado à literatura infantil.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999. 353p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2.ed. Brasília: FNDE, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p. 1997.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

PAIVA, Aparecida Paiva; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs). **Literatura e Letramento: espaços, suportes, interfaces**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

PAIVA, Aparecida. **Alfabetização e Leitura Literária**. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor. In: Práticas de leitura e escrita/ Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.) – Brasília: Ministério da Educação, 2006, 180 p.

PAIVA, Aparecida. **“Todo livro deve estar onde o leitor está!”**. In: Escritas, leitores e história da leitura/ organizadora Cristina Maria Rosa – Pelotas: Ed. Da UFPel, 2012, 212 p.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Letramento Literário: por vielas e alamedas. **Revista da FAGED**, nº 05, 2001. p. 117-125.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. **Formação de leitores: a questão dos cânones literários**. **Revista portuguesa de educação**. Ano/vol. 17, número 001. Universidade do Minho. Braga, Portugal. 2004a. p 47-62.

PAULINO, Graça. 1999. Letramento Literário: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu-MG: **ANPED**. Texto encomendado: GT 10 – Alfabetização Leitura e Escrita. Texto eletrônico, 17 p.

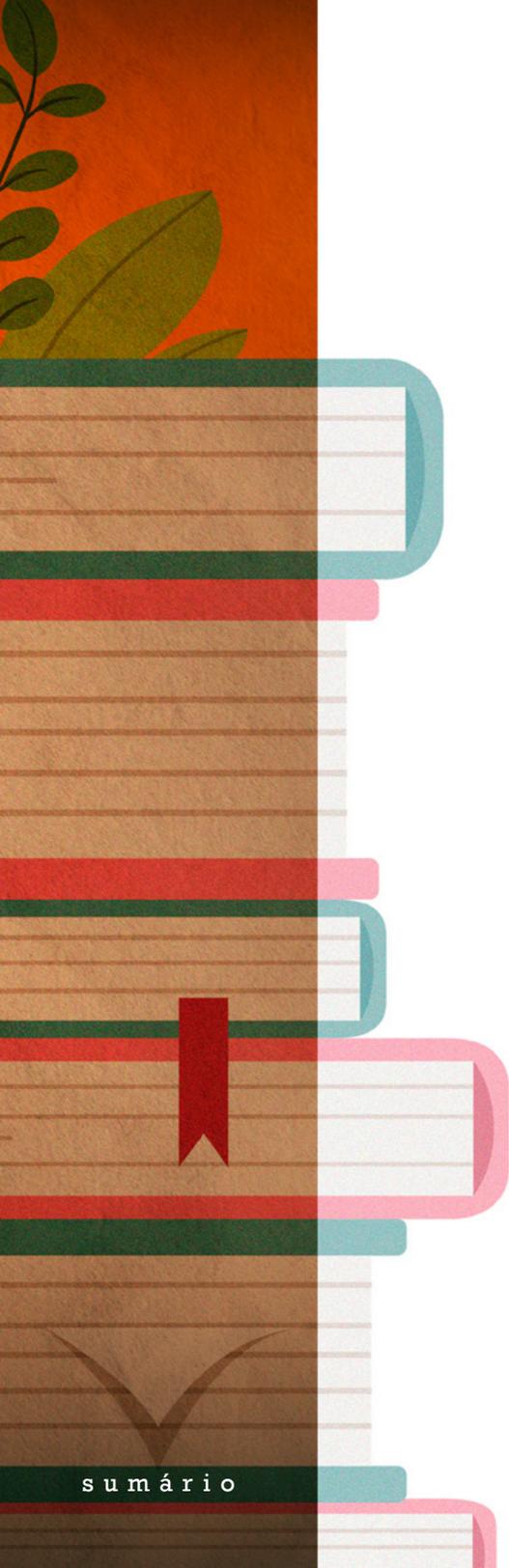
SOARES, Magda Becker. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**. V.9, n.52.Jul./ago.2003.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**. 6ª ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda Becker **Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos**. Pátio, 29, 2004, p. 19-22.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. N° 25. Rio de Janeiro, jan. /abr. 2004.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2002.



Atividade Prática
Reflexão e debate

Discuta com seus colegas quais foram as atividades de letramento literário desenvolvidas na escola pesquisada. Discuta se o grupo conhece experiências semelhantes ou outras experiências de letramento literário em turmas de alfabetização e quais são os ganhos dessas práticas. Apresente para a turma uma síntese das discussões.



2

Hércules Tolêdo Corrêa

Letramento literário na escola

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.97075.2

Continuando a discussão sobre o letramento literário na escola, apresentamos no capítulo 2 um artigo de nossa autoria, em que defendemos a necessidade do trabalho estético com a literatura em sala de aula e na vida, de forma geral.

Leia o trabalho com um marca-texto na mão, a fim de ressaltar as partes que julgar mais importantes.

Este artigo foi originalmente publicado em livro organizado por professoras da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Referência completa do artigo:

CORRÊA, Hércules T. Letramento literário na escola. *In*: MAGALHÃES, Tânia; CYRANKA, Lúcia. (Orgs.). **Ensino de linguagem**: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas. 1ed. Juiz de Fora: UFJF, 2016. p. 55-75.

[...] a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade. [...] somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos e da comunidade onde vivemos. (PAULINO E COSSON, 2009, p. 69)

Como sabemos, a literatura tem uma longa tradição tanto no mundo ocidental quanto oriental. Vale lembrar que temos notícia da circulação de textos literários desde a narrativa épica de *Gilgamesh*, nas tabuinhas sumérias, passando pelas narrativas orientais das *Mil e uma noites*, a poesia épica grega, *Odisseia* e *Ilíada*, os folhetins dos jornais no século XVIII até chegarmos à contemporaneidade, com a produção e difusão da literatura também nos meios digitais. Nossa intenção aqui é relacionar literatura e letramento, um conceito que tem sido amplamente discutido.

No Brasil, após o termo *letramento* começar a circular no meio acadêmico e escolar, principalmente a partir do livro de Magda Soares, *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), difundiu-se também a ideia de letramentos, no plural, com a caracterização específica de algumas formas de uso social da leitura e da escrita, relacionadas ao domínio discursivo ou aos suportes de textos, tais como letramento acadêmico ou digital. Seguindo essa tendência, Graça Paulino apresentou em Caxambu, em 1999, durante um encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPEd, um texto intitulado “Letramento literário: cânones estéticos e escolares”, contribuindo para a problematização do ensino de literatura. Na sequência, o Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE da Faculdade de Educação – FaE da UFMG muda seu nome para Grupo de Pesquisa do Letramento Literário – GPELL. De acordo com a Profa... Zélia Versiani Machado, uma das primeiras pesquisadoras do grupo:

O letramento literário – estado ou condição de quem faz usos da literatura – supõe um processo que pode se iniciar antes de se saber ler e escrever. Nas histórias, nos provérbios, nos ditos populares, nas adivinhas, nas parlendas, entre outros textos ficcionais e poéticos da oralidade, por meio de muitas vezes que não se restringem àquelas do universo familiar mais próximo. Na escola, com o aprendizado da leitura e da escrita, os impressos – livros, jornais, revistas e as telas como portadores de textos literários passam a fazer parte desse processo de letramento, dando mais autonomia ao leitor. A partir da alfabetização ele poderá interagir mais com a cultura escrita literária que o envolve. Ele passa a escolher o que quer ler, a indicar livros de que gostou. O trabalho dos professores, depois disso, continua a ser imprescindível no sentido de ampliar, a cada etapa da escolaridade, as experiências literárias de seus alunos. [<http://escritabrasil.blogspot.com.br/2008/07/letramento.html>. Acesso em: 15 mar. 2015]

Para o senso comum, “leitura de literatura” e “leitura literária” talvez seja a mesma coisa. Para aqueles que se dedicam às questões do ensino de literatura, há uma diferença não apenas terminológica mas de concepções e crenças entre “leitura de literatura”, “leitura literária” e “letramento literário”. Diferença esta que se manifesta na forma de se trabalhar com a literatura na escola. A expressão “letramento literário” traz imbricada a ênfase em um processo, dá uma ideia de movimento ativo, que muitas vezes a leitura não tem. Muitos pensam, por exemplo, que a leitura é uma atividade passiva, principalmente se comparada à escrita. Então, a expressão “letramento literário” ganha importância na medida em que significa, para nós, um movimento com o texto literário. Para quem pesquisa o letramento literário, a questão está na maneira como os textos literários e similares (quadrinhos, do tipo mangá, por exemplo) circulam e como nós, professores, podemos lidar com isso. Como afirma Cristina Rosa, o “letramento literário [como processo ativo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos] configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico” (ROSA, *in*: PAULINO, 2010, quarta capa).

DEMONSTRANDO A DIFERENÇA ENTRE CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Para demonstrar a diferença entre esses três conceitos, quais sejam, os de “leitura da literatura”, “leitura literária” e “letramento literário”, vamos usar a história do Rei Gilgamesh, numa edição destinada às crianças. Como se apontou acima, a história dessa personagem é uma das mais antigas da literatura mundial. Ao mesmo tempo histórica e lendária, a narrativa data de cerca de 5.000 anos e foi registrada em tabuinhas de argila, em escrita cuneiforme, na antiga Mesopotâmia, região onde fica hoje o Iraque e a Síria.

Um professor ou outro mediador de leitura¹ pode usar esta edição, por exemplo, para fazer um levantamento, com os possíveis leitores, dos modos de vida da época retratada: vestuário, hábitos alimentares, formas de transporte, costumes. Dessa forma, estaria fazendo tão somente uma leitura da literatura. Uma leitura que tem como objetivo a identificação de elementos presentes na narrativa que apontem para características de um povo. Da mesma forma, um professor pode usar essa narrativa para ensinar conteúdos gramaticais, o que foi e ainda é bastante usado na escola. Usa-se o texto literário para realizar atividades de conhecimentos linguísticos, da ortografia à sintaxe, por exemplo.

Outra forma de se trabalhar, na escola, com a edição em questão é por meio do envolvimento emocional e cognitivo do aluno com a história. Que emoções a narrativa suscita nos alunos? O que se pode experienciar com essa história? Como esta narrativa afeta nossas percepções sobre o mundo? Tentando responder a essas indagações, acreditamos que o professor esteja procurando proporcionar aos alunos a chamada “experiência estética”, de que nos falam Hans-Robert Jauss e Regina Zilberman (ZILBERMAN, 1989, p. 54). A experiência

¹ Os mediadores de leitura são aquelas pessoas que criam condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem: pais, avós, professores, bibliotecários e tantos outros que se dispõem a isso (REYS, p. 213 In: FRADE et al., 2014)

estética consiste na *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*, atividades que promovem um contato e um envolvimento do sujeito-leitor com a obra artística, de maneira que ele a aprecie como objeto artístico em sua plenitude. Essa experiência estética é o que acontece, por exemplo, com os apreciadores das artes plásticas quando vão a uma exposição e se emocionam ou se indignam. Também essa experiência é o que ocorre com um cinéfilo ou com um leitor que faz uma “leitura literária”. A leitura literária é aquela que se faz quando o leitor estabelece com o texto literário o chamado pacto ficcional.²

Já o “letramento literário” vai mais além do que a “leitura literária”, porque se configura como um processo sistemático de formação de leitores que ultrapasse as etapas escolares. A formação de um leitor literário, conforme argumenta Graça Paulino, “significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres” (PAULINO, 2010, p. 161-162). Portanto, promover o letramento literário significa trabalhar no sentido de proporcionar esse tipo de formação de leitor. Como isso pode ser feito? Basta que o professor leve um livro literário para a sala de aula? Basta mandar que o aluno leia um bom texto literário? Evidentemente que essa formação do leitor literário não é tão simples, não se baseia apenas em “mandar ler” ou, na melhor das hipóteses, “sugerir a leitura”.

Voltemos à história de Gilgamesh e agora, propositalmente, apresentaremos mais dados sobre a edição, porque, acreditamos, o trabalho de letramento literário do aluno pode partir daqui: conhecer melhor o objeto livro. A edição em questão foi publicada pela editora Projeto em 2006, em sua quarta edição. Trata-se de um livro de 24 páginas, tamanho 26 x 28 cm, recontado e ilustrado pela artista tcheca Ludmila Zeman e traduzido por Sérgio Capparelli. Todos esses dados foram retirados da própria obra, em sua ficha catalográfica. Conhecer

2 Phillippe Lejeune é o responsável pela teoria dos “pactos de leitura”, relações que o leitor estabelece com o texto, conforme os objetivos tanto do texto quanto do leitor (CORRÉA, p. 242 In: FRADE et al., 2014)

e reconhecer uma ficha catalográfica, identificar ali os dados mais importantes de uma obra constitui parte do letramento literário. Vejam que não estamos falando ainda da leitura literária do livro, estamos tratando de elementos do objeto livro que são de interesse daqueles que verdadeiramente se apropriam de uma obra artística. É preciso deixar claro também que não estamos sugerindo que isso seja feito com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, antes da leitura literária. Isso pode e deve ser feito pelo mediador de leitura, por aquele responsável pela formação do leitor literário, pelo letramento literário, enfim. É importante que o professor ou outro mediador de leitura conheça esses elementos, para que conheça também o contexto de produção da obra. Uma rápida pesquisa em um *site* de busca, na internet, pode levar o mediador de leitura a saber mais sobre a autora e ilustradora, uma artista premiada pelo seu trabalho. Esse mesmo tipo de busca pode esclarecer para o mediador de leitura quem é o responsável pela tradução da obra e qual a sua inserção na literatura para crianças. Tudo isso pode ser importante para que se tenha uma ideia melhor formada e mais completa sobre o livro que se tem em mãos. Importantes também são os chamados paratextos em uma obra literária: capa, segunda capa ou contracapa, terceira e quarta capas; prefácios; fichas catalográficas; orelhas. Nesta edição, por exemplo, a última página da obra traz várias informações sobre a história de Gilgamesh e da região onde se situa a narrativa, a Mesopotâmia. Há várias referências históricas e geográficas: “escrita em tábuas de argila há mais de 5000 anos”; “Mesopotâmia (onde ficam o Iraque e a Síria atualmente)”; “rei da cidade de Uruk”; “Os povos da Mesopotâmia foram os primeiros a descrever o terrível lugar chamado inferno, o qual seria aceito pelas crenças judaico-cristãs”; Ludmila Zeman inspirou-se em Gustave Doré, artista do século XIX, e em estátuas e relíquias de grandes museus para produzir as ilustrações do livro. Tudo isso pode servir para que o professor conheça melhor o contexto da obra e leva-o a pesquisas mais profundas, caso seja seu interesse.

Com o aluno, o que pode ser feito, antes da leitura literária, é uma motivação, promovida, por exemplo, a partir de um bate-papo, de um diálogo. Como se trata de uma das mais antigas narrativas de que se tem notícia, uma sugestão para o mediador de leitura seria promover um bate-papo sobre histórias muito antigas. Saber dos alunos que histórias bem antigas eles conhecem, como são essas histórias, do que tratam.... Normalmente, nós, adultos, como leitores literários em estágio mais avançado de formação, temos nossas motivações pela leitura de uma obra a partir de bate-papo com amigos, em eventos sociais, além de formas mais ligadas à cultura escrita, como a leitura de resenhas, as listas de mais vendidos etc.

A leitura literária em si será feita depois da motivação. Como sabemos, pode ser feita coletivamente ou de forma solitária, tudo vai depender do tamanho do texto, da idade dos leitores e de outros fatores, como os objetivos específicos do trabalho. Já que estamos tratando do livro *O rei Gilgamesh*, de apenas 24 páginas, vamos imaginar o trabalho de leitura literária promovido em uma sala de aula com crianças de seis ou sete anos de idade, que estão se apropriando ainda da leitura. Numa roda de leitura³, com as crianças sentadas confortavelmente em tapetes ou almofadas, o professor pode ir lendo o texto e mostrando as ilustrações. Pode também, ao final da leitura, passar o livro para o grupo, para que eles folheiem, manuseiem a obra. O contato com a obra é muito importante. Muitas autoridades escolares têm verdadeiro pavor de repassar os livros para as crianças, com medo de que elas os danifiquem. Isso realmente pode acontecer, mas o contato direto com o objeto livro é muito importante e não podemos negar este direito ao leitor em formação.

O rei Gilgamesh é o primeiro volume de uma trilogia, que inclui ainda *A vingança de Ishtar* e *A vingança de Gilgamesh*. Todos os três livros trazem recontos e ilustrações de Ludmila Zeman e tradução de Sérgio Capparelli. Nessas histórias, estão presentes valores humanos

3 A roda de leitura é uma técnica de leitura compartilhada, bastante utilizada na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (CORRÊA, p. 291 In: FRADE et al., 2014)

que os povos do mundo inteiro sempre perseguiram: amor, compaixão, perdão, amizade, coragem e lealdade. Mas estão presentes também a inveja, o ciúme, o despeito e outros sentimentos não nobres. No primeiro livro da trilogia, o poderoso Rei Gilgamesh, tirano e cruel, conhece aquele que, à primeira vista, é seu grande inimigo: Enkidu. Numa luta entre os dois grandes adversários, Enkidu tem uma atitude nobre e salva da morte seu inimigo. Dessa forma, os dois tornam-se amigos e Gilgamesh, antes solitário e amargo, passa a desfrutar da amizade do seu antigo opositor, tornando-se mais feliz. Levar os alunos a perceberem todos esses sentimentos e atitudes das personagens e a problematizarem os diferentes momentos da narrativa constitui o trabalho efetivo de leitura literária compartilhada. O mediador de leitura tem ainda a possibilidade de mostrar e comentar com os ouvintes-leitores as ricas ilustrações da obra, cheias de detalhes instigantes.

Atualmente, não podemos considerar a literatura para crianças apenas como arte verbal. Embora a natureza intrínseca e precípua da obra literária seja verbal, porque constituída de palavras, a literatura, de forma geral, e a dirigida à criança, de forma mais específica, conjuga hoje diferentes linguagens, que se fundem e se mesclam. Tal é a importância da ilustração no livro infantil contemporâneo que o ilustrador é considerado também um autor, porque cria, por meio de imagens, também uma narrativa, muitas vezes ampliando e ultrapassando o significado dos signos linguísticos. Outro indício da importância da imagem na literatura é o fato de o livro de imagens, que normalmente não tem texto, ser considerado por muitos como uma obra literária, dado o seu caráter narrativo e/ou poético. Na obra em questão, em que ilustradora e autora são uma só, enfatizar as imagens que acompanham a narrativa é fundamental para uma experiência estética mais plena. Na maioria das páginas, a mancha gráfica é menor do que as imagens. Em algumas páginas, a mancha gráfica situa-se abaixo da imagem, que ocupa dois terços do espaço. Em outras, a mancha gráfica encontra-se no meio, com imagens na parte superior e na parte inferior, sempre ricas em detalhes, representando as personagens,

o espaço à volta, a natureza com o sol e as árvores, os ricos vestuários, adereços humanos e que enfeitam os animais, como os cavalos retratados na capa, que puxam uma espécie de biga.

Terminada a leitura literária, e mesmo durante a sua realização, é momento de tecer considerações sobre o que se ouviu (ou leu), o que se viu e o que se sentiu. A literatura, como todas as outras formas de expressão artística, é capaz de nos fazer sentir amor, ternura, raiva, pena, prazer... Promover o letramento literário significa, então, em última instância, promover uma sensibilização do leitor para com o objeto literário. Dessa maneira, o objetivo maior do letramento literário é fazer com que o leitor de um determinado texto literário vá expandindo o seu repertório de leitura, criando redes, estabelecendo relações entre um livro e outro, entre um livro e um filme ou uma peça de teatro, ou até mesmo com telenovelas e séries televisivas. Sim, porque se antes à literatura era reservado um lugar de prestígio, hoje, como muito bem argumenta Rildo Cosson (2014), a literatura está em todo lugar: na letra da música popular, no *rap* produzido pelos jovens das periferias, na telenovela, no teatro amador e no teatro profissional, nas histórias em quadrinhos, dentre tantas outras formas de expressão. Cosson (2014, p. 15) destaca que, “longe de ter diminuído o seu espaço social, a literatura estaria em nossos dias experimentando uma nova forma de alargamento ao ser difundida em diferentes formatos e veículos, usualmente em composição com outra manifestação artística.” Portanto, não se trata, a nosso ver, de lastimar a perda do hábito de leitura literária em detrimento de outras mídias, mais sedutoras para as crianças e jovens, mas trata-se de encontrar formas de promover uma convivência maior entre essas diferentes formas de manifestação cultural. À escola, lugar privilegiado da formação intelectual e humana, cabe esse papel, com professores que sejam, eles mesmos, também leitores interessados em ampliar essa rede de relações. O declínio das práticas de leitura literária tem sido constatado por pesquisas como a feita pela Agência Norte-Americana para as Artes, como mostra o relatório *Leitura em risco*, de 2004. De acordo com essa pesquisa,

as taxas de leitura de textos literários têm sofrido uma queda em todas as variáveis, tais como sexo, etnia, nível de educação e idade, mas os dados são mais alarmantes quando se trata da leitura entre jovens de 18 a 24 anos, cujo percentual de declínio é 55% maior do que do total da população adulta (PAULINO e COSSON, 2009, p. 62). Isso leva o relatório a concluir que em meados do século XXI a leitura literária como lazer pode desaparecer entre a população mais jovem, em se tratando, acreditamos, mais especificamente dos livros impressos. Mais uma vez percebe-se a importância dessa aliança da leitura com outras formas de envolvimento com os objetos culturais.

O LETRAMENTO LITERÁRIO E O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Além do livro de literatura, o livro didático de Português também tem sua importância na promoção do letramento literário na escola. Para muitos brasileiros, os livros didáticos são os únicos objetos de leitura. Portanto, é preciso que se garanta, nesses livros, espaço para a literatura. Narrativas curtas e diferentes formas de poemas são muito bem-vindos nos livros didáticos. Mas é preciso, também, que haja, por parte desse material, um trabalho que promova o letramento literário. Portanto, não basta que o texto literário esteja ali presente, senão corre-se o risco de não ultrapassar a leitura literária, rumo ao letramento estético, ficando até mesmo, em muitos casos, apenas no âmbito da leitura da literatura, acima demonstrada, quando se usa um poema, por exemplo, para ensinar ortografia, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Há mais de uma década temos procurado, em parceria com outros colegas, analisar o letramento literário nos livros didáticos avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Sobre o PNLD 2002, em Cafiero e Corrêa (2003), analisamos a seleção de textos apresentada pelas coleções de 5^a a 8^a séries, verificando em que medida esses

textos poderiam contribuir para a formação do aluno como leitor, ampliando suas experiências estéticas e desenvolvendo nele o prazer e o gosto pela leitura. A pesquisa levantou questões como: Os gêneros literários selecionados são diversificados? Os autores são representativos no espaço da produção literária? Os textos selecionados contribuem para ampliar o repertório literário do aluno? Os recursos estéticos e estilísticos são explorados com pertinência? Há incentivo para leitura de outros materiais como, por exemplo, uma obra literária completa?

À época da realização da pesquisa, interessava-nos, particularmente, observar como os textos literários marcavam as coleções. Os resultados apontaram que, embora as coleções cumprissem os requisitos para sua aprovação no programa do governo brasileiro, ainda faltava um trabalho sistemático para contribuir efetivamente para a formação do leitor literário. Faltava um trabalho que levasse o aluno a reconhecer nos textos suas singularidades, de modo a aguçar o olhar estético do aluno e a estimular a fruição pela leitura, ou seja, faltava um trabalho sistemático de letramento literário.

Em artigo sobre o PNLD 2008 (CAFIERO E CORRÊA, 2009), analisamos não só a seleção de textos como também as atividades de leitura propostas em coleções de 5ª a 8ª séries. Foi possível observar, na avaliação do PNLD 2008, que, pela primeira vez, as fichas de análises que subsidiavam a elaboração das resenhas do guia do PNLD contemplavam, como um dos requisitos de avaliação, a especificidade do texto literário. Observando de que modo os gêneros do domínio literário/ficcional participam das coleções, buscamos responder às questões: Quais as consequências da nova configuração dos livros didáticos de Português para o ensino de leitura? Qual é o lugar do texto literário nas novas coleções? Que gêneros da literatura são trabalhados? Em que medida o tratamento dado ao texto literário pode contribuir para a formação do leitor de literatura?

Como resultado dessa pesquisa, observamos que uma das novidades que vinha se concretizando nos livros didáticos brasileiros

era certo distanciamento das coleções de Língua Portuguesa dos modelos de organização por conteúdo gramatical e por temas, que tradicionalmente marcaram a estruturação do livro didático de Português. Seis das 24 coleções aprovadas consideraram os gêneros em sua organização. Ou seja, os gêneros efetivamente ganharam espaço como objetos de ensino nos livros didáticos. Outra observação importante desse resultado diz respeito ao tratamento dado ao texto literário. Embora não tenha sido evidenciado um trabalho sistematicamente orientado para exploração das singularidades dos gêneros da literatura por meio das atividades propostas, foi possível observar como o conto, a crônica, o poema e fragmentos de romances voltaram a tomar lugar na seleção de textos. Contribuições para levar o aluno à fruição estética e à apreciação da produção literária, ainda que tímidas, se revelaram presentes em algumas coleções.

Em 2011, com base nas fichas de análises e nas 24 resenhas das coleções aprovadas, que compõem o Guia do PNLD 2010, destinadas à escolha de livros para o 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, buscamos responder às perguntas: Que gêneros textuais as coleções colocam à disposição dos alunos para as tarefas de leitura? O que tem mudado nas coleções de livros didáticos de Português no que diz respeito às coletâneas de textos literários oferecidas ao aluno? Essa seleção de gêneros é representativa do que a cultura escrita disponibiliza para crianças dessa faixa de escolaridade? As atividades de leitura podem contribuir para a formação geral do leitor? As atividades de leitura podem contribuir para a formação do leitor literário, ou seja, para o letramento literário? Como tem sido a promoção da leitura extensiva de textos literários pelos manuais didáticos de Português? Quais as principais capacidades que as coleções se propõem a desenvolver visando à proficiência do aluno em leitura? Vale ressaltar que foram analisadas, nessa pesquisa, coleções destinadas a alunos mais novos (de oito, nove e dez anos), que se encontravam no primeiro segmento do ensino fundamental, uma vez que o PNLD 2010 selecionou coleções para essa faixa etária, além de livros de alfabetização e letramento (para alunos de seis e sete anos).

Apresentamos aqui exemplos específicos de uma das três coleções, entre as 24 aprovadas, que apresentaram maior avanço na promoção do letramento literário, aqui identificada pelo seu código na avaliação, a coleção 15659⁴.

Acreditamos que serão dadas contribuições para a formação do aluno como leitor literário à medida que as coleções não somente apresentem uma seleção de autores representativos do universo da literatura, como também proporcionarem atividades instigantes e substanciais para a compreensão das singularidades dos textos. É importante que as atividades orientem a leitura, situando os textos em relação à obra de que fazem parte, estimulando e incentivando a leitura da obra completa – a chamada leitura extensiva, que deverá ocorrer fora do espaço escolar; que as atividades levem em conta a organização particular do texto e sua relevância para a apreensão dos sentidos possíveis; que aproximem adequadamente o aluno do padrão linguístico do texto (vocabulário e recursos sintáticos pouco usuais, variedades linguísticas etc.).

Poucas coleções passam bem por todos esses critérios. Em geral, os autores são representativos, mas há pouca ou nenhuma contribuição para que o aluno conheça a obra como um todo ou para que perceba as especificidades dos textos da literatura. Outro problema que se evidencia é a fragmentação dos textos literários. São frequentes os recortes de textos que, embora resguardem a unidade de sentido, prejudicam o contato do aluno com o todo do texto, tal como ele circula na sociedade. A fragmentação pode acarretar ainda a falsa concepção de que texto de escola, texto de aula de Português, é sempre “pedaço” de texto. Outro problema é a exploração privilegiada de sentidos literais, isto é, o foco do trabalho não é levar o aluno a perceber efeitos de sentido, mas apenas a identificar informações explícitas. Compromete também o trabalho de exploração dos textos literários o fato de que muitos são usados apenas como base para a realização de exercícios gramaticais e/ou

4 Nas referências, apresentamos os dados completos da coleção 15659.

de ortografia. Um último problema verificado é o de tratar os gêneros, em geral, mas especialmente os da literatura, como formas fixas. Em muitos casos a exploração dos textos visa a apenas destacar características de sua forma composicional como, por exemplo, situação inicial, complicação, clímax e desfecho, nas narrativas; ou a lidar com categorizações sem considerar o funcionamento dinâmico dos textos.

Assim, como já pôde ser observado em outras edições do programa, no PNLD 2010, as contribuições para a formação do leitor literário são ainda pontuais nas coleções aprovadas. Mas, a exemplo do que já se constatou, embora não haja ainda um trabalho que possibilite ao aluno uma experiência singular de leitura, as propostas começam a contribuir para a fruição estética e a apreciação da produção literária. São bons exemplos desse trabalho: 1. o cuidado de manter a fidelidade ao suporte original, principalmente nos textos em que essa manutenção contribui para a compreensão; 2. o fato de a atividade situar o texto em relação à obra de que faz parte, por meio de apresentação de dados do autor e de sua obra, de contextualização histórica do texto, de informações sobre o tema; 3. os estímulos para o aluno conhecer a obra completa, concretizados nas coleções pela apresentação de resenhas, ou da capa do texto original, de entrevistas com o autor, de recomendação explícita como: “se você quiser ler o livro todo...”; 4. a exploração da organização particular do texto e a discussão de sua relevância para a construção dos sentidos, o aluno-leitor é levado a observar, por exemplo, a organização e a linguagem do poema em contraposição com a organização e a linguagem do verbete de uma enciclopédia; 5. o respeito ao pacto ficcional; 6. a exploração de imagens, desenhos e figuras, que contribuem para a compreensão do texto; 7. a aproximação do padrão linguístico do texto por meio de atividades que ultrapassam a consultas a dicionários; 8. a exploração do texto por meio de atividades que instauram o lúdico e resgatam o prazer da leitura.

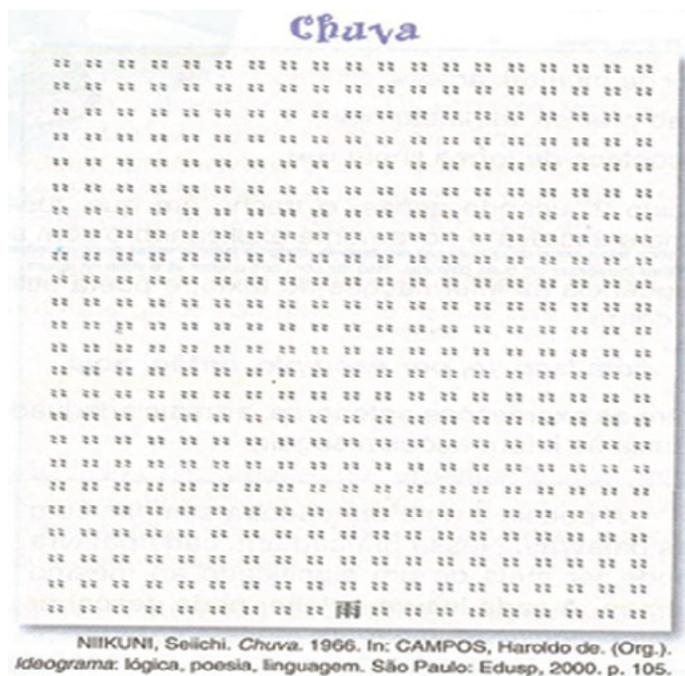
No caso específico do livro do quinto ano da coleção 15659, destaca-se a unidade 6, que traz 13 textos de leitura. Vale destacar a diversidade de gêneros textuais em apenas uma unidade, promovendo

o envolvimento cognitivo e emocional do leitor, tanto com textos literários quanto com textos sobre literatura.

A coleção apresenta ainda uma diferença em algumas capacidades de leitura trabalhadas, sobretudo no que diz respeito a:

1. identificar as especificidades do texto literário a partir dos efeitos de sentido decorrentes dos recursos estilísticos utilizados pelo autor;
2. perceber a função utilitária dos textos não literários e a função estética dos textos literários;
3. posicionar-se criticamente frente às questões propostas no texto.

Vejamos a imagem escaneada do poema visual japonês “Chuva”, presente na obra:



É interessante o exercício de leitura que o poema possibilita para a formação do leitor. Na página 155, o livro didático informa que o ideograma que aparece na “última linha” do poema visual significa “chuva em japonês”. O ideograma, no contexto do poema, no qual Nikuni reproduz em 24 linhas 19 vezes a mesma parte do ideograma, que lembra a chuva em diagonal, o ideograma completo lembra, de acordo com interpretações de várias professoras da educação básica de uma escola pública de Ouro Preto – MG, com a qual “testamos” a leitura do poema, um edifício de arquitetura ocidental, com uma antena de recepção em cima ou uma marquise ou guarita, onde normalmente nos protegemos da chuva. O poema é explorado de forma aberta, como é próprio da linguagem poética, no exercício de interpretação oral: pede-se que os alunos observem o ideograma que representa a palavra chuva em japonês; pergunta-se sobre a intenção do poeta em reproduzir sistematicamente uma mesma parte do ideograma (vale aqui uma ressalva, seria melhor sondar o aluno sobre uma “provável intenção” do poeta, já que o acesso à sua “real” e “única” intenção não é o que mais interessa, conforme demonstram as compreensões mais recentes da interpretação literária); pergunta-se também sobre a possibilidade de compreensão do poema, mesmo sem se saber japonês... Nesse caso específico, o título do poema, palavra corriqueira da língua portuguesa, é a chave que permite a interpretação do texto.

Na referida Unidade, além dos poemas produzidos especificamente para crianças, como é o caso daqueles assinados por Luís Camargo, Elza Beatriz e Roseana Murray, conhecidos pelas suas produções para esse público, tem-se também textos escritos sem um destinatário classificado por faixa etária, como o poema de Nikuni ou o criativo trabalho de Veríssimo, reconhecido cronista brasileiro, que “brinca de poeta”, ao produzir um texto em versos que pode ser lido de cima para baixo e de baixo para cima, com o mesmo teor. Confiram:

Poema
ideal
é o
que
de cima para baixo
de baixo para cima
quer dizer o mesmo
como este que
quer dizer o mesmo
de baixo para cima
de cima para baixo
que
é o
ideal
poema.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. *O rei do rock*. São Paulo: Global, 2000.

Textos que circulam no meio digital, como a breve biografia do poeta popular Patativa do Assaré e a apresentação de uma antologia poética para crianças ganham espaço nas páginas do livro didático. Um prefácio de um poeta/ensaísta dos mais representativos da literatura contemporânea, seja ela dirigida às crianças ou a adultos, como José Paulo Paes, e uma crônica do também legitimado escritor gaúcho Moacyr Scliar complementam a unidade, ao tratarem das características e funções da literatura.

Selecionamos essa unidade do livro do quinto ano da coleção 15659, por identificarmos nela uma das mais evidentes formas de promoção do letramento literário nas diferentes coleções com as quais trabalhamos. Entretanto, sentimos falta, na coleção, de um trabalho de promoção de obras inteiras – leitura extensiva – embora haja exercícios que promovem uma interação do leitor com o texto literário, procurando chamar a atenção para aspectos significativos do texto, entendido como objeto estético, que tem uma linguagem singular a ser explorada.

Consideramos que os livros didáticos de Português têm um papel fundamental: o de permitir ao aluno conhecer de forma mais aprofundada textos aos quais ele não poderia ter acesso por outras vias.

A análise das coleções aprovadas em 2010 revela que há uma tendência de melhoria no trato com a leitura, de maneira geral, e com a leitura literária, mais especificamente, nos livros didáticos. Essa melhoria pode ser percebida tanto no resgate de textos literários que ganham mais espaço, novamente, nas coletâneas, quanto na diversidade de gêneros de outros domínios. As atividades de leitura têm, cada vez mais, orientado a compreensão do texto, contemplando a reflexão e o diálogo entre leitor e autor e considerando o uso social dos diversos textos. Se a seleção de textos for de boa qualidade e se as atividades de leitura forem adequadas, muito provavelmente mudanças significativas chegarão ao ensino.

Embora reconhecendo que há um longo caminho a percorrer, temos uma visão otimista e temos observado que o Programa Nacional do Livro Didático tem trazido contribuições, em suas sucessivas edições, pela definição de parâmetros importantes para a melhoria dos livros didáticos. Tem ficado mais claro com que critérios operar para um efetivo trabalho com a leitura na sala de aula. Na nossa avaliação, os livros didáticos de Língua Portuguesa postos à disposição de alunos e de professores estão apresentando uma melhor qualidade a cada nova edição desse programa.

Precisamos ficar atentos, agora, para o futuro dos livros didáticos: Ganharão a concorrência os livros digitais interativos, acessíveis por meio de mídias móveis, como os *tablets*? Programas governamentais investirão mais nesse tipo de livro? A partir daí teremos de prosseguir com novas indagações sobre a leitura literária no século XXI: Perderá mesmo espaço dentre as práticas de entretenimento e lazer? A leitura literária no livro didático constituirá uma forma de preservar o acesso do jovem à literatura? Então precisaremos cuidar melhor da presença da literatura no livro didático digital e interativo de português e da forma como nos apropriamos desses textos (agora, bem mais multimodais).

Retomamos, aqui, para concluir, a epígrafe deste trabalho. Paulino e Cosson (2009, p. 69) afirmam que “a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem”. Por meio da leitura literária realizamos

as famosas “viagens” (metáfora do deslocamento) tão propaladas pelas políticas de incentivo à leitura. Alguém já afirmou que, muitas vezes, conhecemos melhor as personagens dos livros do que as pessoas que vivem à nossa volta, porque quando “mergulhamos” (aí de novo mais uma metáfora que sugere deslocamento) em um livro, no seu universo, conhecemos de perto aquele mundo reconstruído “na linguagem”. O que nos constrói e constitui são tanto os “textos que atravessam culturalmente os nossos corpos”, quanto nossas experiências cotidianas. Ler literariamente também é uma forma de ganhar experiência, daí a expressão “experiência estética”, aqui tantas vezes utilizada.

REFERÊNCIAS

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

CAFIERO, Delaine e CORRÊA, Hércules. Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos: entre o estético e o escolar. *In*: ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio A. G. (Orgs.) **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 277-298

CAFIERO, Delaine e CORRÊA, Hércules. A abordagem de textos literários em livros didáticos de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries. *In*: COSTA VAL, Maria da Graça (Org.). **Alfabetização e letramento: a contribuição dos livros didáticos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 151-170

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* **Glossário CEALE**. Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FaE-UFGM, 2014. Também disponível em versão eletrônica através do *link*: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>

MACHADO, Zélia Versiani. <http://escritabrasil.blogspot.com.br/2008/07/letramento.html> Acesso em 15 de março de 2015

NATIONAL, Endowment for the Arts. Reading at risk: a survey of literary reading in America. Research Divison Report. Disponível em: <http://www.arts.gov>. Acesso em 15 de março de 2015.

PAULINO, Graça. Letramento Literário: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu-MG: ANPED, 1999. Texto encomendado: GT 10 – Alfabetização Leitura e Escrita. Texto eletrônico, 17 p.

PAULINO, Graça. **Da leitura ao letramento literário**. (Organização de Cristina Rosa) Belo Horizonte: Edição do Autor, 2010.

PAULINO, Graça e COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina e ROSING, Tânia. **Escola e Literatura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79

PONTAROLLI, Bernardette. **Caminho entre textos**. 5º ano. Língua Portuguesa. Curitiba: Aymarará, 2008. (Coleção 15659)

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

ZEMAN, Ludmila. **O rei Gilgamesh**. Trad. Sérgio Capparelli. Porto Alegre: Projeto, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

Atividade Prática Reflexão e debate

Discuta com seus colegas a argumentação apresentada pelo autor, diferenciando “leitura de literatura” de “leitura literária” e “letramento literário”.

Quais são as implicações dessas distinções para o ensino da literatura ou para a chamada escolarização da literatura?

A partir de sua experiência, como você vê a questão da presença dos textos literários nos livros didáticos? Compare com as pesquisas citadas pelo autor.

A partir da leitura do artigo, como você pode conceituar “experiência estética”?



3

Hércules Tolêdo Corrêa

Em defesa do letramento literário:

*à la recherche
de la littérature perdue*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.97075.3

Mais uma vez abordamos a questão do letramento literário, em defesa do direito à literatura e da formação de um leitor-fruidor, aquele que tem condições de fazer conscientemente suas próprias escolhas literárias, tendo a leitura como parte de seus “afazeres e prazeres”.

Leia atentamente o artigo e marque as partes que mais lhe chamaram a atenção. Lembre-se: a leitura de textos acadêmicos demanda certas estratégias de anotação e estabelecimento de relações, para ajudar na produção escrita.

Referência completa do artigo:

CORRÊA, Hércules T. Em defesa do letramento literário: **à la recherche de la littérature perdue**. In: SPENGLER, Maria Laura Pozzobon *et al.* **Literatura infantil e juvenil**. A palavra literária: (r)ex(s)istir no encontro com o outro. Florianópolis: Apoio Editora, 2021. p. 91-105. Disponível em: <<https://literalise.wordpress.com/ebook8slij/>> Acesso em: 08 mar. 2023.

“Não se ensina literatura: [...] a literatura,
ela mesma, é que ensina.”

(GAGLIARDI, 2014, p. 341)

A epígrafe acima mostra a conclusão a que chega o professor e pesquisador da Universidade de São Paulo, Caio Gagliardi, em ensaio crítico no qual discute as finalidades do ensino da literatura. O ensaísta se vale de uma estratégia pouco comum no gênero da publicação, uma vez que incorpora ao seu discurso trechos de cartas produzidas pelos seus alunos em atividade proposta em sala de aula. Dizemos que o ensaísta incorpora esses trechos uma vez que os cita no corpo do artigo, utilizando o itálico e a nota de rodapé, mas procurando amalgamar essa citação ao seu próprio discurso, explicitamente polifônico, e não em forma de citação tradicional de *corpus* coletado e analisado em pesquisa. Publicado no dossiê “Literatura e ensino” da revista *Remate de Males*, o título do artigo “Ensinar literatura: a que será que se destina?” retoma também intertextualmente a conhecida composição de Caetano Veloso, “Cajuína”, a fim de refletir sobre os objetivos do ensino da literatura na educação básica. Para o professor e ensaísta,

O que a literatura ensina não se pode descrever como mera transferência de conhecimento. Não se trata de um conteúdo mensurável, e sim de uma vivência potencialmente depuradora da atenção, da percepção, da consciência, da reflexão e dos afetos. Mais próxima, portanto, de uma experiência transformadora do que de uma disciplina propriamente dita, a literatura, ela mesma, é que ensina (GAGLIARDI, 2014, p. 341).

Roland Barthes, na sua célebre palestra de ingresso no Collège de France, para a cadeira de semiologia literária, que foi publicada com o simples e ao mesmo tempo certo título de *Aula*, advoga que, se por alguma catástrofe ou algo assim todas as disciplinas precisassem desaparecer dos currículos, restando a possibilidade de que apenas uma se mantivesse, essa disciplina deveria ser a literatura, porque nela estão todos os conhecimentos necessários ao homem.

Embora um pouco longa, é fundamental apresentarmos aqui a citação do semiólogo, desculpando pela ousadia de resumir suas palavras anteriormente:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusoe, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis - insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que a provisãoou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas - que sabe muito sobre os homens. O que ela conhece dos homens, é o que se poderia chamar de grande estrago da linguagem, que eles trabalham e que os trabalha, quer ela reproduza a diversidade dos socioletos, quer, a partir dessa diversidade, cujo dilaceramento ela resente, imagine e busque elaborar uma linguagem-limite, que seria seu grau zero. Porque ela encena a linguagem, em vez de, simplesmente, utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico mas dramático. (BARTHES, 2009 [1977], p. 9-10)

É muito importante frisar que a argumentação acima, acerca de que “a literatura nos ensina algo” foge da concepção de literatura como utilitária e/ou pedagógica, pois se pensa num conhecimento

subjetivo proporcionado pela experiência da leitura literária, “ao adentrar a mente de um eu lírico ou de um narrador, vivo, por instantes, uma vida que não é minha e, ao deixá-la, saio transformado e conhecedor de singularidades humanas que me escapavam por completo (Ganância incorporado⁵ por Gagliardi, 2014, p. 340), e como observa Barthes, “a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas - que sabe muito sobre os homens” (BARTHES, 2009, p. 9).

Sabemos que o nome do ensaísta búlgaro-francês Tzvetan Todorov sempre esteve associado ao estruturalismo, corrente teórica que pressupunha a análise do texto em si, na sua imanência. Entretanto, com o passar do tempo, Todorov encontra outros caminhos em seu percurso profissional. No seu livro *A literatura em perigo* (TODOROV, 2010), lá pelas páginas finais, menciona: “Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do humano.” (TODOROV, 2010, p. 92-93).

Nas palavras do teórico, “ensinamos nossas próprias teorias acerca de uma obra em vez de abordar a própria obra em si mesma” (TODOROV, 2010, p.31). Assim, afasta-se em aulas de literatura (principalmente nos níveis mais avançados de ensino da Educação Básica e nas graduações) do texto e, mais ainda, da leitura desse texto, a experimentação literária, para se dedicar a estudos históricos da literatura ou de correntes críticas. Se se focasse o ensino no estudo das obras literárias, poder-se-ia ir além, encontrando um sentido que permitisse compreender melhor o homem e o mundo:

A análise das obras feitas na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então, os textos são apresentados como uma aplicação da língua

5 Utilizamos aqui o termo *incorporado* devido à maneira como Caio Gagliardi constrói seu artigo, incorporando a ele trechos de cartas escritas por seus alunos como atividade de sala de aula a respeito do ensino de literatura.

e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos (TODOROV, 2009, p. 89).

Sempre bem lembrado pelos defensores da literatura na escola, o sociólogo e crítico literário Antonio Candido (2011 [1988]) também deu sua grande contribuição para o ensino da literatura, quando advogou para todas as pessoas o “direito à literatura” como um bem inalienável, incompressível, assim como o alimento, a moradia, o vestuário, a saúde, a liberdade individual. Para Candido, a literatura é “o sonho acordado das civilizações” (CANDIDO, 2011 [1988], p. 177). Tomando a literatura num sentido bem amplo, a necessidade da fabulação, o sociólogo afirma não haver povo que possa viver sem ela, sem se desvencilhar das amarras do cotidiano, a maior parte das vezes muito constritivas. A ficção, a poesia e a dramaturgia constituem uma espécie de “fuga saudável” da dura realidade com que temos de lidar diariamente.

Em outra palestra que deu origem a artigo publicado numa edição da *Remate de Males* em 1999, intitulado “A literatura e a formação do homem”, Candido explicita como vê a questão da perspectiva educativa da literatura:

Seja como for, a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, – com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza. E daí as duas atitudes tradicionais

que eles desenvolveram: expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la na bitola ideológica dos caticismos (inclusive fazendo edições expurgadas de obras-primas, como as denominadas *ad usum Delphini*, destinadas ao filho de Luís XIV. Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta (CANDIDO, 1999, p. 84).

Claro está que o eminente professor e crítico literário não vê a literatura como instrumento utilitário, para ensinar alguma coisa a alguém, como pretendem obras de cunho meramente mercadológico, sem valor estético ou de caráter estético duvidoso, que querem, por exemplo, ensinar a cuidar da higiene do corpo ou respeitar os animais e o meio ambiente, em obras endereçadas a crianças nos anos iniciais de escolarização.

Todas as quatro citações, de renomados professores e ensaístas, brasileiros e estrangeiros, relacionam esses dois termos, “literatura e ensino” que, acredito, expressam uma relação mais saudável e produtiva para a expressão do que “ensino de literatura”. Tratar das complexas relações entre **ensino e uma forma de manifestação artística** com longa trajetória na história da humanidade, como é o caso da literatura (lembramos aqui da epopeia de *Gilgamesh* (século VII a. C.), registrada nos tabletes de argila dos sumérios, das histórias de *As mil e uma noites*, narradas pela lendária Sherazade e das epopeias atribuídas a Homero, na Grécia Antiga, a *Odisseia* e a *Ilíada*, e o ensino (também uma prática bastante antiga, de que se tem notícia, por exemplo, por meio dos *Diálogos* entre os filósofos Sócrates e Platão), parece-nos mais interessante do que pensar em “ensino de literatura”, uma prática que se constitui com o modelo escolar mais tradicional tal qual o conhecemos hoje: escola dividida em níveis, séries e ciclos, com currículos em torno de disciplinas, dentre as quais a *famigerada* (e aqui buscamos pelo menos dois sentidos possíveis para esse adjetivo) literatura. Vale a pena um parêntese para explicar o que queremos dizer quando usamos a palavra *famigerado*.

Título de um importante conto de Guimarães Rosa, que narra o encontro em um valente jagunço com um “homem das letras”, à procura do sentido para uma alcunha que lhe deram, esse conto me ensinou, quando o li na graduação, nos idos de 1988, quando fiz uma disciplina exclusivamente sobre a narrativa rosiana, que o sentido que primeiro da palavra *famigerado* é de “quem tem fama”, seja ela boa ou ruim. Só depois de um tempo essa palavra começou a ser usada principalmente (quando não apenas) como “quem tem má fama”, reservando-se a “boa fama” para palavra como “afamado” ou “famoso”. Na narrativa rosiana, o douto homem das letras usa da artimanha de dizer para o jagunço apenas o sentido positivo da palavra. Não mentiu, apenas omitiu. Assim, todos ficaram felizes e evitou-se uma tragédia. Creio que, agora, meu nobre leitor e minha nobre leitora (à maneira de Machado de Assis), já sabem bem por que usei a expressão “famigerada literatura”.

Se para os estudiosos importantes acima citados a literatura goza do maior prestígio e relevância, bem como para nós, também estudiosos mas não tão importantes, professores de literatura em cursos de Letras e Pedagogia (meu lugar de fala neste momento), para nossos alunos, da graduação ou da pós-graduação, a literatura pode não ter o mesmo valor, a mesma importância, a mesma relevância, o mesmo charme, o mesmo fascínio. Usei todos esses substantivos abstratos porque quero mostrar ao leitor e à leitora, de forma clara e peremptória, que concordo bastante com meus digníssimos mestres famosos, citados e recitados acima!

Sabemos bem do fascínio que os jovens têm hoje pela tecnologia. Não apenas os jovens. Com meus 56 anos de idade, 36 anos na lida profissional, 30 deles atuando no magistério em seus diferentes níveis, mas 29 no magistério superior (infelizmente, minha experiência na sala de aula da educação básica foi muito pequena, mas volto a ela sempre, na condição de orientador de dissertações e teses cujos dados ali são coletados e também na condição de extensionista ou simplesmente interlocutor de crianças e jovens), também

eu sou fascinado por *laptops*, *tablets* e, o mais importante de todos, neste momento, o *smartphone*. Com isso, surge a pergunta: A tecnologia (digital) é uma forte concorrente para a literatura, hoje em dia? A resposta não é apenas “sim” ou “não”. Explico-me um pouco mais.

Há muitos usos que fazemos, todos, não apenas crianças e jovens, das tecnologias digitais, das redes sociais, dos dispositivos móveis de comunicação e informação, que escapam dos princípios básicos da literatura, quais sejam, textos produzidos com objetivo estético, sejam em prosa ou verso; parâmetros de qualidade verbi-voco-visual; legitimação de especialistas; prestígio acadêmico. Porém, podemos citar um sem-fim de práticas cotidianas mediadas pela tecnologia que muito promovem e incitam a formação do leitor (do leitor dos meios digitais mas também do leitor do impresso). Citemos algumas delas, mais próximas da minha própria prática.

Por meio de interações com colegas de trabalho, professores universitários de diferentes áreas e campos do conhecimento, em grupos de *WhatsApp*® ou mesmo em conversas privadas, compartilhamos leituras de livros de literatura. Essas interações, ao permitirem que eu converse quando eu quiser e puder com amigos que estão em diferentes partes do mundo, da “cidadezinha qualquer” em que nasci, no meio das montanhas de Minas Gerais, até os amigos que fiz quando participei de um estágio pós-doutoral em Toronto, no Canadá, estamos sempre falando de nossas leituras e, além delas, de outras práticas culturais, como nossas viagens, os filmes e séries a que assistimos cotidianamente nas plataformas de *streaming*, principalmente a partir de março de 2020, quando nos vimos tolhidos de sair de casa e vimos as casas de espetáculo, teatros, cinemas e museus fecharem suas portas. Essas interações levam quase sempre à procura de livros impressos para leitura, sejam eles literários ou não. Vejamos bem: estão ali também os literários. Ademais, o conceito de literatura se ampliou e se modificou bastante nas últimas décadas. Não temos espaço aqui para refletirmos profundamente sobre isso, mas basta dizer que

grupos identitários mais ou menos excluídos da literatura, como produtores e consumidores, reivindicam seu lugar e mostram suas caras: indígenas, negros, mulheres pobres (vide, por exemplo, a catadora de papel e escritora Carolina Maria de Jesus). Não apenas o cânone está presente nas escolas e nas nossas vidas sociais. Além dos cânones estéticos tradicionais, surgem os cânones escolares (PAULINO, 2010 [1999]), ditados pelo mercado, com o assédio das editoras poderosas nas escolas da elite ou em busca dos programas governamentais que adquirem obras para as bibliotecas das escolas públicas ou até mesmo para oferecer diretamente aos alunos, como se vê em trabalho realizado pela Prefeitura de Belo Horizonte já há alguns anos, em que os alunos da educação básica recebem, anualmente, um *kit* literário para levar para casa, para uso de toda a família. Assim, na base de “uma coisa puxa a outra”, a partir de uma série indicada por um amigo, podemos nos interessar pelo livro literário no qual se inspirou. Uma canção da MPB que cita Maiakóvsky pode nos levar a querer conhecer o poeta russo. A sedutora *Capitu* digital (“poderosa.com”) de Luiz Tatit pode nos levar à leitura de *Dom Casmurro*. Uma viagem virtual a museus de todo o mundo pode nos fazer ter interesse pela literatura de Júlio Verne. Também uma exposição de fotografias de cidades medievais pode incitar nosso interesse de ler *O nome da rosa*, por exemplo.

Voltando à questão central proposta para este texto: que mistérios guardam as relações entre literatura e ensino? Posto de forma mais prática: qual a melhor maneira de ensinarmos literatura, hoje em dia?

Rildo Cosson, em livro publicado há cerca de seis meses, traça seis paradigmas do ensino de literatura, a saber, moral-gramatical, histórico-nacional, analítico-textual, social-identitário, formação do leitor e letramento literário. A leitura e uma reflexão sobre a descrição analítica dos paradigmas apresentados nos deixam perceber a clara preferência do pesquisador pelo paradigma do letramento literário, vertente na qual ele tem atuado e assunto sobre o qual ele tem se debruçado nos últimos anos. No entanto, acreditamos que o livro lança luz e promove

reflexões para aqueles professores que, sem saber o que fazer em sala de aula, acabam trabalhando de forma muito intuitiva. O professor com longo tempo de carreira pode identificar ali as diferentes práticas que já utilizou em suas experiências e o professor jovem, em formação ou recém-formado, tem ali um conjunto de informações que podem auxiliá-lo nas suas escolhas metodológicas, de forma mais consciente.

Também eu tenho trabalhado com a perspectiva do letramento literário, ou de uma educação literária (às vezes há diferenças teórico-metodológicas entre essas duas vertentes, outras vezes elas se aproximam bastante), e defendo, sempre, que o texto literário precisa estar sempre presente na aula de literatura. Em nenhum nível de ensino me parece saudável estudar/ensinar/aprender literatura só por meio de teorias, críticas e historiografias... tampouco apenas acessarmos trechos de obras, sem buscar os livros no seu todo: um romance completo, um livro de poemas, uma peça de teatro.

Portanto, a formação do professor de literatura para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental deve passar pelo conhecimento de obras representativas e diversas para o público infantil e adolescente, tanto os textos mais clássicos, que fazem parte da tradição para esse público (citamos apenas quatro exemplos, as narrativas de Monteiro Lobato e Lígia Bojunga Nunes, e a poesia de Cecília Meireles e Henriqueta Lisboa), quanto os contemporâneos. Essa formação também deve priorizar o conhecimento de estratégias para a formação de leitores e de aspectos que dão qualidade à obra literária. Nos últimos vinte ou trinta anos, tem sido publicada uma bibliografia sobre tais temas (estudos acerca da qualidade estética da obra literária nas vozes de autores, ilustradores e professores, estudos sobre ilustração e *design* do livro para crianças e jovens, reflexões acerca de políticas públicas de ampliação do acervo literário das bibliotecas públicas escolares). Essa é, basicamente, uma formação mínima desejada para os profissionais que irão atuar nesses níveis de ensino, dos 0 aos 10 anos, o profissional da Pedagogia.

Quanto à formação de professor que irá atuar com literatura nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o licenciado em Letras, julgamos pertinente e necessário o investimento em estudos sobre as correntes literárias e de crítica, do ponto de vista histórico, bem como de aspectos metodológicos mais aprofundados sobre ensino da literatura (os tais paradigmas do ensino de literatura, por exemplo). Não para que esse conhecimento seja repassado a esses níveis de ensino, mas para que possa fundamentar suas práticas de leitura literária na sala de aula ou a partir dela, nas recomendações de leituras extensivas, que não podem ser negligenciadas na formação do leitor literário.

Portanto, o foco do ensino da literatura, a nosso ver, deve ser a experiência de leitura literária mais até do que no próprio texto literário. Assim, também defendemos o letramento literário, que se configura como um processo sistemático de formação de leitores que ultrapasse as etapas escolares. A formação de um leitor literário, conforme argumenta Graça Paulino, “significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres” (PAULINO, 2010, p. 161-162). Portanto, promover o letramento literário significa trabalhar no sentido de proporcionar esse tipo de formação de leitor. Como isso pode ser feito? Basta que o professor leve um livro literário para a sala de aula? Basta mandar que o aluno leia um bom texto literário? Evidentemente que essa formação do leitor literário não é tão simples, não se baseia apenas em *mandar ler* ou, na melhor das hipóteses, *sugerir a leitura*. Conforme já defendemos no artigo “Letramento literário na escola” (CORRÊA, 2016, p. 59, ensinar literatura, para nós, é levar o texto literário para a sala de aula, é ler o texto literário para os alunos, é falar entusiasmado do texto literário, como o narrador de *Comme un roman*, de Daniel Pennac (1995). Tendo em vista o desenvolvimento das tecnologias digitais nos últimos anos, também sugerimos que os professores lancem mão de recursos, materiais e dispositivos que promovam a literatura na contemporaneidade, tais como canais de *book-tubers*, *sites de fanfics e fandonas*, fanzines, livros eletrônicos/digitais. A tecnologia, longe de ser uma vilã, concorrente da leitura de livros,

pode e deve ser vista como uma ponte para a leitura literária. Cinemas, teatros, museus, livrarias e centros culturais também são espaços que o professor, pode utilizar, ampliando dessa forma a sua sala de aula, para promoção do letramento literário.

Para encerrarmos, consideramos necessário explicar por que nos apropriamos de um dos mais importantes títulos da literatura francesa e universal, de Marcel Proust, no subtítulo deste nosso ensaio: *à la recherche du temps perdu* à *la recherche de la littérature perdue*, optando, inclusive por trazê-lo na sua língua original. Buscar o tempo perdido é tomado, aqui, como o desejo que temos de ver (re)nascem nas aulas de todos os níveis de ensino o livro de literatura (não apenas teorizar sobre a literatura, nas universidades, ou falar sobre livros, na educação básica) – e para além das aulas, em rodas de conversa, círculos de leitura e saraus literários –, e a discussão de uma literatura que nos emancipe, que nos transforme e, sobretudo, nos humanize, em tempos tão difíceis, com a onda de Covid-19 que assola o mundo desde o final de 2019 e que chegou ao Brasil, fortemente, no início de 2020, modificando sobremaneira nossas vidas e afetando, em consequência, nossas formas e práticas de ensino.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Aula**. Aula inaugural na cadeira de Semiologia Literária no Colégio de França. Tradução e posfácio Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2009 [1977].

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011 [1988]. p. 171-193

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *In*: **Remate de Males** – Antonio Candido. Unicamp: IEL/Revista do Departamento de Teoria Literária, 1999, p.81-89.

CORRÊA, Hércules T. Letramento literário na escola. *In*: CYRANKA, Lúcia F. de Mendonça e MAGALHÃES, Tânia Guesdes (Orgs.). **Ensino de linguagem**: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2016. p. 55-76.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Cortez, 2020.

GAGLIARDI, Caio. Ensinar literatura: a que será que se destina? *In: Remate de Males*, Campinas, SP, v. 34, n. 2, p. 337–348, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635852/3561>, acesso em 19 de janeiro de 2021.

GANANÇA, João Henrique Lara. Trecho de carta/atividade acadêmica incorporado no artigo: GAGLIARDI, Caio. Ensinar literatura: a que será que se destina? *In: Remate de Males*, Campinas, SP, v. 34, n. 2, p. 337–348, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635852/3561>, acesso em 19 de janeiro de 2021.

PAULINO, Graça. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. *In: Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte: FaE/UFMG & Pelotas: EDGUFPEl, 2010. p. 154-166.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

Atividade Prática Reflexão e debate

Discuta com seus colegas a argumentação apresentada pelo autor, em defesa do letramento literário. Você concorda ou discorda disso?

Que contribuições você poderia dar a essa discussão?

A certa altura do texto, o autor apresenta a seguinte pergunta: "A tecnologia (digital) é uma forte concorrente para a literatura, hoje em dia?" Como você responderia esta pergunta?



4

Hércules Tolêdo Corrêa
Ana Caroline de Almeida

Memórias na sala de aula: análise de uma prática pedagógica na perspectiva do letramento literário

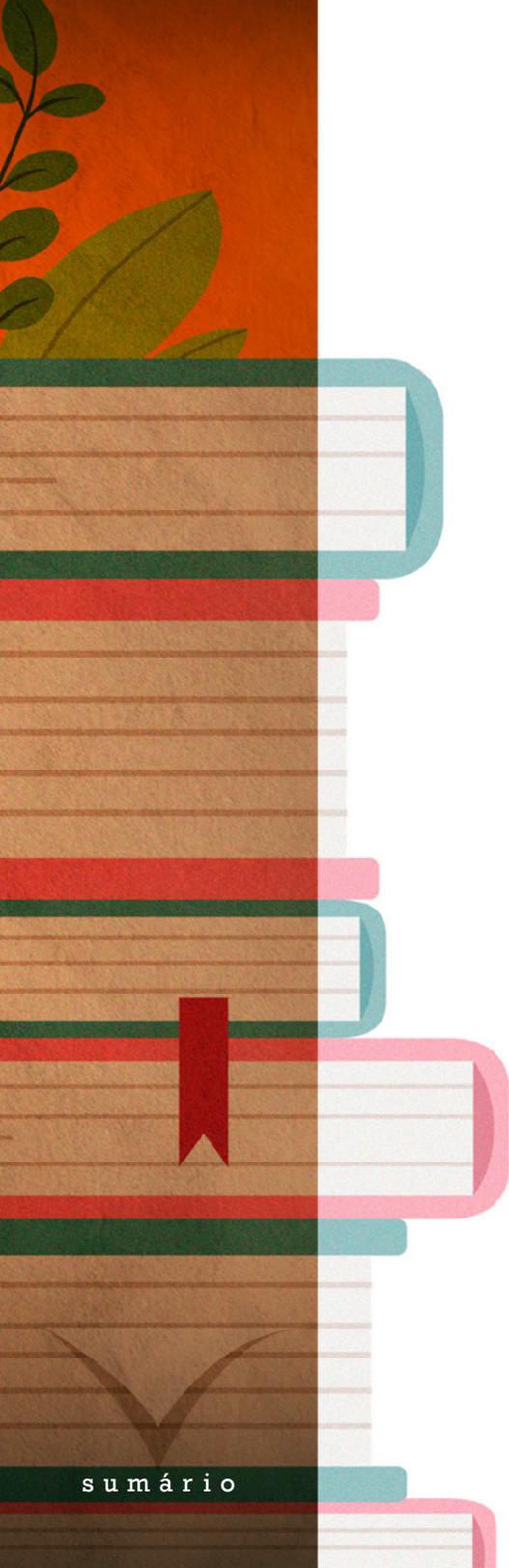
DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.97075.4

Apresentamos no capítulo 4 um artigo que trata do trabalho com narrativas de memórias em sala de aula na perspectiva do letramento literário.

Leia o artigo com bastante atenção, sublinhando aquilo que considerar relevante.

Referência completa do artigo:

ALMEIDA, Ana Caroline de e CORRÊA, Hércules T. Memórias na sala de aula: análise de uma prática pedagógica na perspectiva do letramento literário. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 108-130, 2017. Disponível em: <<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818372017108>>. Acesso em: 08 mar. 2023.



Resumo:

Este artigo tem por objetivo apresentar e analisar um trabalho de letramento literário, de leitura e produção textual, realizado com alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual da cidade de São João del Rei, em Minas Gerais. Subsidiaram teoricamente a pesquisa estudos sobre a leitura e o letramento literários desenvolvidos nas últimas décadas, bem como sobre a produção textual na escola. A prática analisada mostra que foi feito um trabalho produtivo e eficaz com o livro de relatos de memória *Histórias de Avó e Avó*, de Arthur Nestrovski, mas que poderia ter avançado mais caso não houvesse certas limitações de formação e circunstâncias do trabalho docente.

Palavras-chave: Leitura – estudo e ensino. Letramento. Letramento literário.

INTRODUÇÃO

De acordo com dados do INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional, na sua edição de 2010-2011, somente 62% da população com ensino superior e 35% das pessoas com ensino médio completo foram consideradas plenamente alfabetizadas. Um em cada quatro brasileiros que cursam ou cursaram o Ensino Fundamental II ainda foram classificados no nível rudimentar da alfabetização. Esses dados apontam para um número alarmante de analfabetos funcionais espalhados pelo país.⁶

Nas palavras de Rojo (2004), “a maior parcela de nossa população, embora hoje possa estudar, não chega a ler. A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de texto proficientes e eficazes, e, às vezes, chega mesmo a impedi-la.” Essa é uma constatação não só da autora, mas também de outros pesquisadores da área e atestada em diversos exames, como ENEM, SAEB e PISA⁷, que apresentam resultados bastante insuficientes para o uso social da leitura e da escrita, numa sociedade grafocêntrica como a nossa.

Tais constatações têm mobilizado ações de professores da educação básica, gestores, pesquisadores, sociedade civil e governos no sentido de melhorar o retrato que temos ainda hoje da escolarização no país. Para Kleimam (2008, p. 480), “temos presenciado uma situação de efervescência no Brasil, no que diz respeito à produção de documentos governamentais – Leis, normas e preceitos

6 O INAF constitui uma pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa e tem por objetivo produzir informações que sirvam para fomentar e qualificar o debate público sobre a qualidade da educação. Os dados completos da edição citada (2010-2011) estão disponíveis em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatorio-sinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx>. Acesso em: 06 de março de 2017.

7 Esses exames constituem avaliações oficiais de caráter nacional e internacional que visam o monitoramento das instituições de ensino. Mais informações podem ser acessadas nos seguintes sites: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>; <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31992>>. Acesso em: 06 de março de 2017.

– destinados a regular e melhorar o Ensino Fundamental e médio no país”. Exemplo disso é a consolidação do Ensino Fundamental com nove anos de duração, uma prioridade do Plano Nacional de Educação - PNE (2014); O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que seleciona e leva às escolas livros didáticos com melhor qualidade e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), responsável pela ampliação dos acervos literários das bibliotecas escolares.

Mais recentemente, o governo federal, estados e municípios assumiram um acordo formal para firmar o compromisso de garantir o direito à alfabetização plena a todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade, ou seja, ao final do ciclo inicial de alfabetização. Este acordo, denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, pode ser compreendido como a iniciativa política mais recente para os anos iniciais do EF, buscando garantir a melhoria dos resultados da alfabetização no Brasil, por meio de: a) formação continuada presencial para os professores alfabetizadores, que, de acordo com o caderno de apresentação do programa, está centrada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico sejam objeto de reflexão; b) Materiais didáticos variados, incluindo a distribuição de acervos de livros infantis para as turmas de 1º ao 3º ano; c) Avaliações sistemáticas, com a introdução da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) para alunos do 3º ano; d) Gestão, controle social e mobilização, por meio do SISPACTO.⁸

Não podemos negar que iniciativas dessa natureza têm impactado as práticas pedagógicas de alfabetização no país, em níveis diferenciados, a depender das apropriações que os professores alfabetizadores fazem das propostas apresentadas. No caso dos programas de incentivo à leitura, é inegável, por exemplo, que acervos literários disponibilizados para as salas de aulas do 1º ao 3º ano potencializaram o trabalho com o letramento literário na escola.

8 O SISPACTO constitui um sistema de monitoramento do PNAIC. Mais informações em: <<http://pacto.mec.gov.br/31-outros-destaques/79-entenda-o-sispacto>>.

Nesta esteira, o que vem pautando as discussões em torno da alfabetização no país refere-se às metodologias e estratégias que têm sido utilizadas pelos docentes para o ensino da leitura e da escrita e quais seriam aquelas mais indicadas para a formação do leitor e produtor de textos. Ainda que existam disputas teóricas no campo da alfabetização, é possível afirmar que há certo consenso de que a alfabetização precisa ocorrer na perspectiva do letramento.

Mas o que é alfabetizar na perspectiva do letramento? Não é nosso objetivo, aqui, pensar na complexidade conceitual que envolve os termos alfabetização e letramento, até porque esta é uma discussão bem mais ampla. De modo simplificado, podemos dizer que alfabetizar na perspectiva do letramento é possibilitar às crianças compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabético por meio de situações reais de uso da língua. É também desenvolver habilidades de leitura e escrita tendo como suporte diferentes gêneros textuais. Em outras palavras, é levar a criança à apropriação da escrita como objeto cultural. Para Ferreiro (2011, p. 99), “a língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas, é um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte do nosso patrimônio cultural.” Quando a criança se apropria da escrita como objeto cultural, ela se torna apta a usá-la socialmente, em contextos variados e de maneira competente.

Além disso, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* – PCN, a concepção teórica de linguagem é marcada pela noção de gêneros do discurso. Os gêneros orais e escritos, definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, pertencentes a diferentes esferas da atividade humana (BAKHTIN, 1992), precisam ser eleitos como objeto de ensino, numa proposta de alfabetização que se proponha à formação de usuários competentes da língua oral e escrita. Mais que isso, o trabalho com gêneros do discurso se insere numa perspectiva de ensino e aprendizagem que concebe a língua/ linguagem como produtora de sentidos. Afinal, é pela mediação da linguagem que a criança aprende os sentidos atribuídos pela cultura às coisas, ao mundo e às pessoas.

Nessa direção, este artigo apresenta uma prática pedagógica de alfabetização na perspectiva do letramento, fundamentada numa concepção de linguagem calcada nos pressupostos bakhtinianos e que teve como mote a leitura e o letramento literário na escola. Para tanto, o texto se organiza em três partes: na primeira, caracterizamos brevemente a escola e apresentamos a fundamentação teórica subjacente ao trabalho desenvolvido. Na segunda, descrevemos como se deu o desenvolvimento do projeto Histórias de avô e avó e, por fim, tecemos algumas considerações que julgamos mais relevantes.

O PONTO DE PARTIDA

A prática relatada e analisada a seguir ocorreu na Escola Estadual Deputado Mateus Salomé, localizada no bairro Matozinhos, na cidade mineira de São João del Rei. A cidade começou a se constituir por volta do ano de 1700, exatamente onde hoje se localiza o bairro de Matozinhos, atualmente o segundo centro comercial da cidade, com vários estabelecimentos e serviços, garantindo aos moradores uma vida bastante autônoma e independente de outras regiões da cidade.

Esta escola faz parte da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, e no ano de 2014 atendia cerca de 300 alunos, do 1º ao 5º ano, com faixa etária entre seis e dez anos de idade. Esses alunos se distribuíam em 14 turmas: nove delas no turno da tarde e cinco no turno da manhã. Os professores mais experientes atuavam no turno matutino e os mais jovens no vespertino. Todos tinham curso superior, à época. Os mais experientes contavam, também, com cursos de especialização em diferentes áreas.

Os educandos atendidos pela escola eram, em sua maioria, interessados e participativos, assim como suas famílias, que acompanhavam a vida escolar dos filhos, participando de reuniões de pais e eventos realizados pela escola. A turma na qual foi realizada a prática

tinha também este perfil: um 3º ano do Ensino Fundamental I, com 23 alunos, na faixa etária entre oito e nove anos, bastante interessados, frequentes e participativos. Normalmente, se envolviam com todas as propostas de atividades. Sabemos, entretanto, que a participação em atividades culturais como cinema, teatro ou outros eventos, como festivais de música ou de arte em geral, não era comum para eles. Também a leitura literária não constitui prática cultural comum a essas famílias, pois não são famílias leitoras nem contam com muitos livros em casa. Cabia mesmo à escola desenvolver atividades que proporcionassem a eles o envolvimento com práticas de leitura literária e outras atividades que visassem à formação integral dessas crianças.

O diagnóstico realizado nos primeiros meses de aula indicou que certos procedimentos e capacidades para a leitura e para a escrita já tinham sido alcançados por aquele grupo. As crianças já apresentavam muitas habilidades, tais como: compreender diferenças entre a escrita e outras formas gráficas; dominar as convenções gráficas; conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas; saber ler e escrever palavras e frases; saber ler textos escritos; saber ler, reconhecendo globalmente as palavras. Mas isso ainda era pouco.

Partindo do pressuposto de que a escrita é um objeto cultural e que a escola precisa ajudar as crianças a se apropriarem deste objeto como tal, e mais, que ser letrado e ler na vida e na cidadania é “escapar da literalidade dos textos e interpretá-lo, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela” (ROJO, 2004, p. 2), é que todo o trabalho de leitura e escrita dessa turma foi organizado por meio de projetos, tendo como mote principal a leitura e o letramento literários.

Nos últimos anos, a literatura na escola tem sido bastante incentivada. Primeiro porque a literatura, por si só, ocupa um lugar único

em relação à linguagem, como muitos defendem. Nas palavras de Cosson (2006, p. 17) “cabe à literatura tornar o mundo compreensível, transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. Depois, segundo o mesmo autor, os textos literários proporcionam uma forma privilegiada de inserção no mundo da escrita.

Mas a literatura na escola também tem sido criticada. Afinal, a escolarização da literatura é inevitável, como bem indica Soares (2011), pois a escola possui características peculiares no modo de organizar e transmitir o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, o que faz com que qualquer saber dentro da escola se torne um “saber escolar” e se escolarize. A questão que se coloca é como escolarizar um saber de maneira adequada? No caso da literatura infantil, a partir de 1970, vários pesquisadores passaram a se ocupar com estudos desse campo do conhecimento e mais recentemente muitos materiais têm sido produzidos, a fim de levar aos professores da educação básica conhecimentos teóricos e práticos para uma adequada escolarização da literatura.

Exemplo disso é o livro *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*, organizado por Renata Junqueira de Souza e Berta Lúcia Tagliari Feba (2011), que traz uma série de artigos, com autores variados, discutindo atividades e abordagens alternativas de muitos gêneros na escola. Este livro faz parte do acervo do PNBE do Professor – 2013 e serviu de subsídio para o planejamento e desenvolvimento da prática pedagógica apresentada e analisada neste artigo.

Ao utilizar de maneira adequada os textos e livros literários para o ensino sistemático da leitura e da escrita, o professor certamente estará contribuindo para a formação de bons leitores e produtores de texto. Ao passo que, uma inadequada escolarização desse objeto tem sido responsável, muitas vezes, por produzir um efeito contrário do que se espera, levando a criança a criar certa aversão ao livro literário.

APRESENTANDO E ANALISANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A leitura literária teve lugar garantido na turma em dois momentos específicos e com características distintas. No início da aula, a professora escolhia diariamente um livro do acervo do cantinho da leitura da sala de aula e lia para as crianças. Chamamos a essa estratégia didática de leitura compartilhada. Ao final da aula, as crianças tinham oportunidade de escolher o quê (materiais poderiam ser trazidos de casa) e como gostariam de ler (individualmente, em duplas, ou para grupo). Chamamos a essa estratégia de leitura livre.⁹

Além disso, ao longo do ano 2014, foram organizados quatro projetos literários para realizar um trabalho mais sistemático de leitura e escrita com a turma. Os projetos ganhavam o nome dos livros literários utilizados como mote para o trabalho. Foram eles: *De carta em carta*, de Ana Maria Machado, nos meses de março e abril; *Histórias de avô e avó*, de Arthur Nestrovski, entre maio e junho; *Viviana, a Rainha do pijama*, de Steve Webb e Luciano Vieira Machado, em agosto e setembro; e *Os animais fantásticos*, de José Jorge Letria e André Letria, no final do ano.

Neste texto contemplamos o trabalho realizado a partir do livro *Histórias de avô e avó*, do crítico e professor de música Arthur Nestrovsky, composto por seis relatos de memória. O livro integra a coleção “Memória e História” da editora Companhia das Letrinhas e relata situações entre o autor/narrador e seus antepassados, de origem judaica russa.

Como não havia livros suficientes para todas as crianças, foram feitas cópias para cada uma delas. O projeto foi organizado em dois grandes momentos, um com foco na leitura e outro com foco na escrita.

9 Para uma visão dos vários conceitos de leitura, sugerimos os verbetes do *Glossário CEA-LE - Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*.

AS RODAS DE LEITURA E CONVERSA

As rodas de leitura e conversa constituem estratégias pedagógicas que podem auxiliar o docente em várias áreas. Uma delas é o trabalho de letramento literário, relatado neste artigo. Conforme Corrêa (2014, p. 291), uma *roda de leitura* é uma prática pedagógica e cultural relacionada ao ato de ler conjuntamente, muito utilizada com leitores em formação (crianças da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental). Normalmente, os chamados mediadores de leitura (professores, contadores de história, bibliotecários e outros profissionais ou pessoas envolvidas com a temática) leem *com* ou *para* os demais. Embora comumente seja realizada em círculo – daí o nome de roda –, essa prática admite que os participantes se coloquem em semicírculos ou que fiquem deitados em tapetes ou colchonetes.

Na primeira semana, para começar o trabalho com o livro *Histórias de avô e avó*, do gênero relato de memória, foi organizada uma roda de conversa na sala, informando aos alunos que naquele momento certas experiências vividas seriam tomadas para reflexão. “Trataríamos de situações diversas que, por algum motivo, tivessem nos marcado”, como relata a professora da turma. Os alunos, de início, ficaram tímidos, mas depois de ouvirem algumas memórias da infância da professora acabaram se soltando e contaram experiências incríveis e diversas.

Em certo momento, a professora afunilou a conversa dizendo a eles que, a partir dali, os relatos deveriam envolver avô ou avó. Mais uma vez, a professora abriu a conversa relatando algumas experiências com seus avós paternos, com os quais teve mais contato na infância. Novamente, as crianças ficaram mais à vontade para realizar seus relatos orais sobre experiências com avôs ou avós.

Na segunda semana, também com a turma em círculo, foi apresentado o livro *Histórias de avô e avó*. Explorou-se a capa: ilustrações e outras informações. Os alunos foram indagados sobre qual

seria o assunto abordado naquele livro. As crianças levantaram hipóteses sobre o conteúdo do livro. Depois da capa, passou-se à autoria do livro. A professora perguntou se eles conheciam quem era o autor. Os alunos disseram que não conheciam. Sugeri então uma pesquisa sobre a vida do autor. Esta pesquisa foi apresentada no dia seguinte, que além desta atividade, contou com a exploração de mais algumas páginas do livro: a dedicatória e o sumário. A função dessas partes do livro foi discutida e testada, de maneira prática, identificando a página onde estava determinado texto.

A professora optou por não ler nenhum texto nesse dia. Comentou sobre o projeto que seria desenvolvido com o livro. Explicou que o livro ajudaria a aprender muita coisa e que trabalharia com ele um pouco a cada semana. Ela destacou que as narrativas do livro ajudariam a turma a compreender como é um relato de memória e qual a função desse gênero. Nessa hora, captou dos alunos quais conhecimentos eles já traziam sobre o gênero relato, com perguntas como: “Vocês já leram algum texto que relatasse uma experiência vivida?”, “Que contasse de alguma coisa que aconteceu com alguém?”. A professora explicou ainda que, à semelhança do trabalho realizado a partir do livro *De carta em carta*, o projeto com este livro também culminaria com uma produção deles e passaram, então, a organizar melhor o projeto.

Esta atividade de organização do projeto não era novidade para a turma, já que outros projetos, a partir de livro literário, tinham sido desenvolvidos naquele ano, como, por exemplo, o projeto *De carta em carta*. Então, reafirmaram acordos discutidos anteriormente, relativos ao comportamento e disciplina necessários e aos instrumentos utilizados para correção dos textos; e decidiram que usariam o livro nas aulas de português e que o produto final seria um livro para o acervo da sala.

Na semana seguinte, continuaram com as rodas. Dessa vez, foi uma roda de leitura. Foi lido o texto “O ábaco do vô Felipe”, escolhido pelas crianças. Explorou-se a ilustração. Depois um aluno realizou a leitura do texto. Os alunos puderam então confirmar algumas de suas

hipóteses iniciais sobre o livro. Fizeram alguns questionamentos estimulados pela história, que lembrava a fuga de muitos judeus na época em que foram perseguidos. Com o auxílio de um mapa, a professora trabalhou a localização da Ucrânia e da Rússia e a posição desses países em relação ao Brasil. Conforme combinado anteriormente, os alunos realizaram a pesquisa sobre o autor e, neste dia, compartilharam com os colegas as informações que encontraram. A professora também pesquisou e compartilhou o que descobriu sobre o autor. Além disso, leram as informações que o livro trazia sobre ele. Todas essas discussões foram relacionadas com as primeiras aulas da turma, quando os alunos leram e produziram textos autobiográficos, possibilitando um contraste entre biografias e autobiografias. A essa altura, Arthur Nestrovski já podia ser considerado “um amigo da turma”.

Na quarta semana, foram lidos dois relatos do livro: “Uma aula de música do meu avô” e “O vô Maurício e os livros”. Exploraram-se o título e as ilustrações de cada texto, de onde emergiram algumas ideias. Essas duas histórias impulsionaram a conversa sobre a relação que as crianças tinham com seus avôs e avós. As crianças puderam comentar coisas interessantes que não haviam sido comentadas na primeira roda. Caio, um aluno bastante ativo, fez um comentário interessante sobre a avó dele: “Eu gosto muito da minha vó, porque ela sempre me salva da minha mãe”. Essa fala rendeu boas risadas e uma boa conversa sobre essas relações afetivas que normalmente estabelecemos com avôs e avós. Os ensinamentos e as aprendizagens que constantemente vivenciamos com nossos avôs e o quanto o autor do texto, Arthur Nestrovski, tinha aprendido com o avô Maurício também foram objeto de reflexão. As crianças foram indagadas sobre coisas que elas haviam aprendido com seus avós.

O dia foi finalizado com uma proposta de atividade escrita. Em duplas, as crianças deveriam escrever um *e-mail* para o escritor. Nesta mensagem deveriam relatar o que acharam da relação dele com o avô, a partir da leitura e discussão dos textos. Podiam ainda comentar sobre o projeto que estavam desenvolvendo. A ideia era simular a escrita

de um *e-mail*, pois já haviam trabalhado esse gênero no primeiro projeto. A professora fez intervenções pontuais durante a atividade e, ao final, as duplas leram para a turma os textos que produziram.

Na quinta semana já era momento de sistematizar os conhecimentos. Depois da leitura e discussão de três relatos de memória de Arthur Nestrovski, a roda de conversa foi organizada mais uma vez para tratar mais especificamente das características do gênero. Os alunos foram instigados a pensar sobre quais as características e a função do gênero relato de memória. Depois que os alunos comentaram, a conversa foi sistematizada e explicitou-se que, nesse gênero textual, as pessoas registram situações vivenciadas por elas, relacionadas com períodos específicos das suas vidas, em espaços determinados e com temas pontuais. Estes aspectos foram então buscados nas histórias de Nestrovski. Quais experiências ele havia vivido? Em qual período da sua vida? Onde essas experiências aconteceram? Qual o tema central dos relatos do autor? Os alunos relembrou trechos e elementos da narrativa que demarcavam esses aspectos. A finalidade da narrativa, concluiu a turma, seria “contar alguma coisa que aconteceu com a gente”. De fato, é isso, escrever narrativas desse tipo é compartilhar experiências e organizar a memória sobre certos aspectos da nossa vida.

Depois, tratou-se dos elementos de composição de um relato: o uso da primeira pessoa, descrições de fatos, pessoas ou lugares e impressões pessoais do autor. As crianças voltaram aos textos para encontrar essas marcas e reler trechos. Refletiu-se com os alunos sobre as relações entre os fatos relatados e o tempo histórico, outra característica importante do gênero.

Depois disso, foi a vez da leitura individual e silenciosa dos textos “A bênção da bisa” e “Os bolinhos de peixe da vó Póli”. Após essa leitura silenciosa, veio a leitura em voz alta. A partir daí, houve uma confrontação coletiva desses relatos. Os alunos expuseram suas compreensões e indagações. A professora fez outros questionamentos, objetivando levar as crianças a compreenderem melhor as narrativas.

Por fim, foi registrada no quadro a síntese dos sentidos e significados construídos pelos alunos, a partir dos dois textos.

Ao final, os comentários iniciais sobre as características do gênero foram retomados. A discussão sobre a descrição nos relatos de memória foi ampliada. “Qual a finalidade de se descrever pessoas, coisas ou lugares num relato?”. Foi com essa pergunta que a professora buscou compreender, com os alunos, esse elemento de composição dos relatos. Foi destacado o lugar do leitor, que precisa compreender com clareza o que se quer relatar. A descrição ajuda a levar o leitor para o tempo e espaço do acontecido. Alguns trechos descritivos nos relatos foram relidos com as crianças de olhos fechados, imaginando os lugares e as pessoas, na tentativa de levá-las a perceber como a descrição auxilia o leitor a uma compreensão mais apurada da narrativa.

Este primeiro momento do projeto contemplou a compreensão coletiva do gênero e dos textos lidos. Buscamos propor atividades variadas como: situar o texto no projeto e no seu contexto, leituras individuais e silenciosas, confrontação entre os textos pelos pares e síntese do significado dos textos (GIROTTTO; REVOREDO, 2011).

Estas estratégias tiveram alguns objetivos específicos. Nas rodas de leitura e conversa, por exemplo, as crianças puderam desenvolver a questão da oralidade, além de ampliar a capacidade leitora, desenvolvendo: capacidades de compreensão – ativação de conhecimentos de mundo, antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos, checagem de hipóteses, localização e/ou cópia de informações, comparação de informações, generalização, produção de inferências locais, produção de inferências globais; e capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto – recuperação do contexto de produção do texto, definição de finalidades e metas da atividade de leitura, percepção de relação de intertextualidade, percepção de relações de interdiscursividade, percepção de outras linguagens, elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas, elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos (ROJO, 2004).

Essas rodas possibilitaram também uma aproximação das crianças com o gênero relato de memória: conhecer as suas características; reconhecer os elementos de composição de um relato (uso da primeira pessoa, descrições e impressões pessoais do autor) e perceber as relações entre os fatos relatados e o tempo histórico.

As ações conjuntas da professora e dos alunos, nas atividades de leitura propostas, levam ao que podemos chamar de letramento literário, o que se diferencia, em termos teóricos e conceituais, da simples leitura da literatura ou da leitura literária. Enquanto a leitura da literatura pressupõe apenas estratégias de compreensão de um texto sem levar em conta as suas especificidades literárias, enquanto objeto estético, e a leitura literária, embora já reconheça no texto as suas qualidades artísticas, o letramento literário avança na medida em que tem por objetivo explorar o texto literário de forma consciente, buscando relações entre o texto literário e paratextos (orelhas, prefácio, quarta capa); proporcionando também o conhecimento do contexto (quem é o autor, não só a biografia, mas a sua inserção no universo social e literário) e também estabelecendo relações intertextuais, como as comparações entre os diversos relatos presentes no mesmo livro, ou até mesmo entre os relatos do livro e outros relatos. Portanto, esse trabalho de letramento literário se faz por meio da leitura, compreensão e análise textual, de uma análise contextual e também intertextual.

De acordo com Cosson, não há apenas uma maneira de se efetivar o *letramento literário*, mas há quatro características que lhe são fundamentais. Em primeiro lugar, é preciso que o aluno tenha contato direto com o texto literário. Em segundo lugar, é preciso construir uma comunidade de leitores. Se o letramento literário está ocorrendo na escola, a sala de aula precisa se constituir numa comunidade de leitores, um espaço onde as leituras sejam compartilhadas e em que haja respeito pelos limites e gostos dos participantes. Outro fator é a necessidade de se pensar na ampliação do repertório literário dessa comunidade. Por fim, para que essa ampliação do repertório aconteça, é preciso pensar em atividades sistemáticas, em que se cumpra a tarefa

da escola de formar o leitor literário, ou seja, aquele que vá dar continuidade a esse processo pela sua vida afora (COSSON, 2014, p. 186). O projeto aqui relatado foi pensado a partir dessa perspectiva.

Mas é importante também assumir uma postura crítica com relação ao desenvolvimento deste projeto. Podemos apontar um aspecto falho na prática pedagógica relatada, que foi a não abordagem dos aspectos visuais do livro em questão. Em livros como esse, configurados para o público infantil e juvenil, aspectos multimodais são muitíssimos relevantes. Trata-se de obra produzida com a finalidade de também seduzir pela imagem e não apenas pelo texto verbal. Reconhecemos a dificuldade dos professores da educação brasileira para um trabalho com aspectos multimodais das obras literárias, já que a formação básica dos cursos de graduação que formam esses professores geralmente não tem disciplinas que colaborem para esse trabalho. Fica, então, registrada aqui a necessidade de que os cursos de Pedagogia e similares incluam em suas grades curriculares disciplinas que possam complementar a formação docente, com assuntos do âmbito da semiótica e que incluam reflexões sobre os conceitos de múltiplas linguagens ou multimodalidade, teorias da imagem, da cor e outros aspectos que apontem para a interpretação da linguagem visual.

Vale ressaltar também que o trabalho com o objeto livro ficou prejudicado pelo uso de cópias xerográficas em preto e branco, em lugar da edição original. Sabemos que a relação do leitor com o objeto original, com boa encadernação, papel de boa qualidade, ilustrações coloridas e todos os demais aspectos que o constituem, provoca no leitor sensações bem diferentes do que a leitura de cópias reproduzidas. Enfim, este trabalho também reflete a precariedade com a qual o professorado se defronta cotidianamente, principalmente no sistema público de ensino, com falta de material adequado para o desenvolvimento do seu trabalho.

SESSÃO DE PRODUÇÃO DE RELATOS

Nesta seção do artigo, relatamos como a professora avançou da leitura para a produção textual com a turma. Para tanto, tomou-se como ponto de partida o relato de memória “O touro e a vó Luiza”, que constava também do livro didático de língua portuguesa do 3º ano, utilizado na escola: *Mundo amigo: letramento e alfabetização na escola* (CASSIANO, 2011). O trabalho foi bastante sistemático, envolvendo os dois suportes: o livro literário e o livro didático.

Ainda que de maneira breve, a professora certificou-se de que a escolarização do texto literário pelo livro didático se deu de maneira minimamente adequada. De acordo com Soares (2011), os autores de livros didáticos, muitas vezes, escolarizam o texto literário de tal forma que eles perdem aspectos de sua literariedade: alterações de paragrafação, de estruturas linguísticas, de vocabulário, de contexto textual – relações com a ilustração; sem contar os exercícios propostos aos alunos, que muitas vezes se resumem à mera localização de informações, metalinguagem ou são moralizantes. Não era o caso do livro didático em questão.

O trabalho iniciou-se pelo texto no livro didático. Primeiro, a leitura silenciosa e, depois, leitura em voz alta. Ao final do texto, a professora destacou a referência bibliográfica e questionou os alunos se eles sabiam o significado daquela informação que aparece ao final de muitos textos. Alguns comentaram que se tratava do autor do texto. Outros se mantiveram em silêncio. Diante disso, a professora explicou à turma que a referência bibliográfica fornece as informações sobre o suporte original dos textos. Assim, a turma pegou o livro literário e conferiu a referência bibliográfica. Desta forma, os alunos compreenderam melhor o sentido das informações que aparecem ao final dos textos nos livros didáticos. Para muitos, foi uma grande descoberta. Os dois textos foram então comparados, confirmando que muita coisa do original foi mantida.

As atividades propostas no livro didático foram então realizadas. Neste momento, os alunos puderam realizar por escrito atividades que vinham fazendo oralmente, até então. Como tarefa, a professora pediu que conversassem com os pais sobre alguma experiência vivida com os avós, para irem pensando no texto que produziriam. A família ajudaria as crianças a pensar numa situação específica, vivida com o avô ou avó, a qual eles gostariam de registrar em forma de relato, como fez o autor do livro.

Na sétima semana, a proposta foi que a turma produzisse um relato de memória, que envolvesse avô ou avó, inspirada pelas rodas de leitura e conversas que tiveram até então e também pela conversa que tiveram em casa. Antes de “colocarem a mão na massa”, algumas discussões sobre as características do gênero foram retomadas e destacou-se a necessidade de organizar as ideias que orientariam a escrita. O assunto principal do texto que seria produzido foi discutido com cada aluno. Os alunos foram lembrados de que estes textos comporiam um livro para a turma, definindo assim quem seriam os leitores. “Era preciso caprichar”, diziam os alunos. E eles capricharam. Enquanto escreviam, a professora aproveitava para tirar dúvidas e fazer comentários que ajudassem os alunos a pensar na melhor forma de colocarem as ideias no papel.

Escreveram os textos e a professora os levou para casa para ler. Nesse momento, fez uma avaliação mais pontual, registrando quais habilidades relativas à escrita o texto mostrava que os alunos dominavam e quais aquelas que precisariam de mais investimento. No que se refere ao gênero, a maioria da turma escreveu com as características que foram definidas. A descrição não apareceu tanto, mas todos conseguiram preservar a ideia do que é um relato de memória.

Depois dessa avaliação, a professora destacou alguns aspectos com a turma, chamando a atenção para o uso de letras maiúsculas, para a organização do texto em parágrafos, para a pontuação e para a coerência textual. Utilizando o acordo que fizeram para a correção

de textos, fez as marcas combinadas onde eles deveriam rever o texto. A partir dessa avaliação, planejou a intervenção da próxima etapa.

Na última semana do projeto, a professora explicou aos alunos que chegara a hora de ajustar o texto. Como eles já tinham o costume de escrever e revisar, isso não foi novidade para a turma. As marcas no texto já indicavam onde os alunos deveriam intervir. Cada aspecto linguístico foi representado por um símbolo: uso de letras maiúsculas, parágrafos, pontuação, concordância verbal e ortografia.

Para essa revisão, os alunos foram organizados em grupos, para que a professora colocasse juntos aqueles alunos que precisariam de uma ajuda mais sistemática para ajustar o texto. Aqueles com mais autonomia foram acabando a reescrita, com ajuda dos colegas do grupo, e partiram logo para a ilustração do texto, a outra atividade desta etapa. Os alunos que apresentaram dificuldade foram acompanhados de perto pela professora, pois o texto demandava alterações mais substanciais.

Ao final da reescrita e ilustração dos textos, os alunos leram para os colegas seus relatos de memória e apresentaram os desenhos. Logo após, decidiram qual seria o título do livro. Depois de algumas sugestões, optou-se por *Vovô e Vovó: Memórias dos alunos do 3º ano*.

Neste segundo momento do projeto, o foco maior foi a produção do texto. Assim como para a leitura, algumas estratégias específicas foram utilizadas, inspiradas em Girotto e Rovoredó (2011). A primeira delas foi situar o projeto e o contexto, quando lembraram todos os relatos de memória que já haviam lido até então, e as crianças foram incentivadas também a buscar na família outros subsídios para suas produções. No momento da produção, buscaram determinar quais os parâmetros da situação de comunicação: quem era o emissor, quem eram os possíveis interlocutores, quais eram os objetivos do texto, qual seria o conteúdo da narrativa, e, além disso, qual era o formato e os principais elementos que comporiam o texto. Após estas reflexões, as crianças escreveram individualmente e livremente

seus textos, que passaram por uma avaliação, uma forma de confrontação das escritas, em que muitos elementos fundamentais foram observados e destacados e, em seguida, no momento da reescrita, as crianças analisaram suas produções com os apontamentos feitos pela professora, fazendo a releitura de seus textos. Nessa etapa, os alunos produziram as versões finais e as apresentaram para os colegas para uma melhor apreciação e valorização do trabalho.

Com o material produzido pelas crianças, a professora digitou os textos e digitalizou as imagens para a organização do livro que ficaria no “cantinho de leitura” da sala de aula.

Essa etapa do projeto também apresentou alguns limites que não podemos deixar de evidenciar. Um deles foi a mediação do professor no processo de produção de textos. A estratégia adotada pela professora, de fazer marcas ou símbolos nos textos escritos pelos alunos é uma estratégia que contribui pouco para o avanço na habilidade com a escrita. Conforme pontuado em Geraldi (2015, p. 170) “trabalhar entre o sabido e o potencial é a forma de mediação do professor, que se torna assim um co-autor dos textos de seus alunos: faz junto e ambos avançam em suas capacidades de produção de novos textos.” Infelizmente, as próprias condições de uma turma em processo de alfabetização dificultam essa mediação necessária com todos os alunos e levaram a professora, neste caso, a privilegiar um grupo menor de crianças com uma mediação mais sistemática. Os demais alunos apenas fizeram correções de modo mais tradicional e mecânico.

As ilustrações dos textos também seguiram essa linha. A professora precisava que a turma se mantivesse ocupada enquanto auxiliava aquele grupo menor. A ilustração dos próprios textos se prestou muito mais a isso e não se configurou como uma atividade tão planejada, orientada e fundamentada teoricamente. A própria conclusão do projeto, ficando a cargo da professora a finalização do livro, também se constitui num limite da experiência e necessita ser pontuada. Os alunos poderiam ter participado mais ativamente também nesta etapa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA

Há certo tempo se requeria que o aluno fosse alfabetizado no primeiro ano de escolarização, com pena de retenção, caso isso não acontecesse. Hoje, defende-se a ideia da continuidade e progressão das aprendizagens no ciclo de alfabetização, na perspectiva da formação do leitor e produtor de textos. Nessa direção, a opção por trabalhar a partir de projetos de letramento literário parece-nos bastante coerente e afinada com as discussões atuais em torno da alfabetização e do letramento escolar. Até pouco tempo, as capacidades privilegiadas pela escola eram as de codificação e decodificação do escrito. Hoje, espera-se que as crianças estejam plenamente alfabetizadas aos oito anos de idade.

De certo, essa cobrança representa uma sobrecarga para o professor alfabetizador, quando é sabido que inúmeros fatores extraescolares estão diretamente associados com o sucesso ou o fracasso do processo de alfabetização. No entanto, quando se opta por colocar o livro literário como ferramenta principal no trabalho com a língua, acreditamos que sejam demarcadas certas concepções em torno da linguagem, leitura e escrita, contribuindo para que o objetivo de alfabetizar letrando seja alcançado. Assim, aposta-se num ensino da língua materna em torno de práticas sociais de leitura e escrita, proporcionando aos alunos a inserção em práticas culturais dentro do espaço escolar. Dessa forma, as crianças desenvolveram capacidades por meio de atividades que lhes faziam sentido. Ademais, a professora buscou contemplar e analisar os caminhos percorridos pelas crianças em relação à socioconstrução de conhecimentos, tomando os gêneros do discurso como objeto de ensino.

Ao focar o relato de memória como meio para a apropriação da linguagem escrita, para a aprendizagem do ato de ler e escrever, as

crianças deverão utilizar esse gênero como ele aparece na sociedade. As rodas de conversa e leitura levaram as crianças à compreensão e reflexão dos textos, como forma de garantir o domínio da língua falada e escrita.

De acordo com o relato da professora, trabalhar com o livro *Histórias de avô e avó* lhe trouxe uma satisfação muito grande, por dois motivos principais. O primeiro deles se refere ao desenvolvimento da turma. Quando terminou o projeto, estava no meio do ano letivo, mas já era possível observar o quanto os alunos tinham avançado desde o diagnóstico inicial. As observações diretas em todas as etapas não deixavam dúvidas. Mais especificamente, este trabalho lhe mostrou a importância do planejamento para o sucesso de uma prática pedagógica. Quando o projeto foi organizado, ela já conhecia o livro literário e o livro didático da turma. Então, as atividades foram planejadas e as intervenções foram bem mais ricas naquele ano. Ela pôde ter clareza de ter ampliado os horizontes textuais dos alunos, quando buscou assumir uma postura frente à leitura literária que proporcionasse aos meninos o prazer na leitura; mais do que isso, que levasse os alunos a uma atitude “responsiva-ativa” em relação ao texto, na qual cada aluno, cada sujeito histórico e social pôde construir seus sentidos subjetivos para o que lia ou ouvia, concordando ou discordando dos autores, refletindo sobre outros pontos de vista e sobre relações que poderiam ser estabelecidas com seus contextos sociais imediatos.

O segundo motivo alegado pela professora é mais afetivo. Talvez porque, de acordo com o seu depoimento, tenha tido uma relação muito forte com seus avós na infância: “Eles foram pessoas que me marcaram muito e este projeto me fez lembrar vários momentos vividos com eles. Senti isso também com as crianças e os textos que elas produziram. As escritas trouxeram marcas muito fortes da relação de amor e carinho que elas tinham com os vovôs e vovós.”

Infelizmente, muitas pesquisas ainda indicam que poucas e as mais básicas capacidades de leitura e escrita têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. É como se a escola tivesse parado

no tempo; geralmente, os alunos só participam de práticas que envolvem a leitura em voz alta (para avaliar a fluência) e respondem a um questionário em que se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliar a compreensão). Há ainda muito poucas práticas de produção de textos, principalmente nos anos iniciais da alfabetização, principalmente porque se espera que o aluno só esteja apto a escrever textos, depois de alfabetizado. Nas palavras da professora, “foi exatamente para não ampliar as estatísticas que contabilizam os resultados negativos de práticas dessa natureza, e com o objetivo precípua de possibilitar aos alunos o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e também de escrita, que este projeto foi organizado”.

A avaliação da turma foi pautada num processo de reflexão e análise constantes, por meio de diagnóstico e monitoramento em cada momento do projeto. Foram feitos registros, planejadas intervenções. Possibilitou-se que as crianças se apropriassem da linguagem escrita de maneira prática; nas palavras de Girotto e Revoredo (2011, p. 210) “aprende-se a ler, lendo; aprende-se a escrever, escrevendo; e também a ler, escrevendo e a escrever, lendo.”

Retomando a epígrafe que abre este artigo, queremos reiterar que este trabalho de letramento literário na escola teve em vista levar os alunos a se apropriarem de práticas sociais de leitura e escrita que devem acompanhá-los pela vida afora, tornando-os mais autônomos na leitura literária na vida adulta.

Encerramos com um trecho do depoimento da professora da turma: “como alfabetizadora, não só este projeto, mas todos que desenvolvi ao longo do ano, tendo o livro literário como mote, evidenciaram a possibilidade de a escola formar leitores e produtores de texto proficientes e eficazes; de a leitura poder e dever significar mais na escola e alimentar a essência das crianças. Afinal, é pela leitura que se descobre o mundo.”

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João editores, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SFE, 1997.
- CASSIANO, Célia. **Mundo amigo**: letramento e alfabetização. São Paulo: Editora SM, 2011.
- CORRÊA, Hércules Tolêdo. Roda de leitura. *In*: FRADE, Isabel C. Alves da Silva *et al.* **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 291-292.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2006.
- COSSON, Rildo. Letramento literário. *In*: FRADE, Isabel C. Alves da Silva *et al.* **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 185-186.
- FRADE, Isabel C. Alves da Silva *et al.* **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GERALDI, João Wanderley. Mediação pedagógica no processo de produção de textos. *In*: GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015. p. 165-182.
- GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim; REVOREDO, Mariana. Narrativas míticas e a apropriação da leitura escrita literária: uma proposição prática. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de e FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs.) **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p. 183-212.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**: educação e deslocamento: dados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF)**: principais resultados. São Paulo, 2011.
- KLEIMAN, Angela. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (dis)curso**. v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez., 2008.

LETRIA, José Jorge. **Os animais fantásticos**. São Paulo. Salamandra, 2011.

MACHADO, Ana Maria. **De carta em carta**. São Paulo. Salamandra, 2011.

NESTROVSKI, Arthur. **Histórias de avô e de avó**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

PAULINO, Graça. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. *In: Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte: FAE/UFMG; Pelotas: EDGUFPEL, 2010. p. 154-166.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: ENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: <http://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania>. Acesso em 5 de maio de 2017.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). Escolarização da leitura literária*. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Renata Junqueira de e FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs.) **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

WEBB, Steve. **Viviana, a rainha do pijama**. São Paulo: Salamandra, 2011.

Atividade Prática Reflexão e debate

A partir da leitura do artigo, reúna-se em grupo com colegas, discuta os pontos principais e procure lembrar suas práticas pedagógicas com a literatura na sala de aula. Em que elas se aproximam e em que elas diferem do relatado no artigo? Você tem trabalhado na perspectiva de projetos pedagógicos? Como eles são elaborados?



5

Hércules Tolêdo Corrêa
Christine Ferreira Azzi

**A temática
da moda em livros
para crianças:**
aspectos estéticos,
informativos e pedagógicos

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.97075.5

Apresentamos no capítulo 5 um artigo sobre a questão da literatura, dos livros informativos e das relações com outras linguagens, a partir da análise de certos aspectos num conjunto de livros que abordam a questão da moda e do vestir-se.

Leia atentamente o artigo. Faça anotações e marque as partes mais importantes, na sua perspectiva.

Referência completa do artigo:

AZZI, Christine Ferreira e CORRÊA, Hércules Tolêdo. A temática da moda em livros para crianças: aspectos estéticos, informacionais e pedagógicos. *In*: JULIANO, Dilma Beatriz, DEBUS, Eliane, BORTOLOTTI, Nelita e BAZZO, Jilvania. **Anais do 7º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil de Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC, UNISUL, 2016. p. 197-206. Disponível em: <<https://litalise.files.wordpress.com/2020/10/7-slij-2016-anais.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2022.

Resumo:

O presente trabalho pretende refletir sobre aspectos estéticos, informacionais e pedagógicos de livros sobre moda dirigidos ao público infantil e editados no Brasil nos últimos dez anos, como parte de uma pesquisa realizada no âmbito do estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP. Assim, à luz do pensamento de teóricos como Gilles Lipovetsky, Peter Hunt e Sophie Van der Linden, como também das teorias da multimodalidade e dos multiletramentos (Bill Cope e Mary Kalantzis, Roxane Rojo), propõe-se o diálogo entre o álbum ilustrado e o público infantojuvenil por meio do uso de livros de moda para crianças nas práticas educativas. Como se configuram esses livros, em termos de usos da linguagem verbal (literariedade, informatividade, funcionalidade)? Como se configuram em seus aspectos multimodais (projeto gráfico-editorial, ilustrações, outras linguagens)? Quais são os indícios dos pactos de leitura a serem estabelecidos? Como apresentam o papel da moda na relação entre crianças, cultura e sociedade? Escolhemos como corpus para esta pesquisa as obras: 1. *A menina que conversava com as roupas*, de Paula Acioli; 2. *Moda: uma história para crianças*, de Kátia Canton; 3. *Diferente como Chanel*, de Elizabeth Matthews; 4. *Vestidos para lembrar e uma história para contar*, de Laís Fontenelle Pereira; 5. *Keka tá na moda*, de Helen Pomposelli; 6. *Vestida para espantar gente na rua*, de miki w.; e 7. *Roupa de brincar*, de Eliandro Rocha. O conjunto de livros selecionados permite-nos vislumbrar obras que investem mais ou menos em cada um dos elementos acima destacados (aspectos estéticos, informacionais e pedagógicos), bem como permite também uma leitura multimodal dos objetos, com as características da produção contemporânea que investem em aspectos gráficos que chamam a atenção do leitor para outras técnicas e linguagens.

Palavras-chave: Literatura infantil; multiletramentos; literatura e outras linguagens; livros sobre moda para crianças.

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre aspectos estéticos, informacionais e pedagógicos de livros sobre moda dirigidos ao público infantil e editados no Brasil, nos últimos dez anos, bem como também investigar os livros sobre moda para crianças como ferramentas de práticas educativas, com crianças e jovens, considerando-os um ponto de partida para a reflexão sobre temas como história social e cultural, consumo, sustentabilidade e padrão de beleza. Assim, à luz das teorias da multimodalidade e dos multiletramentos e do pensamento de teóricos como Gilles Lipovetsky, Peter Hunt e Sophie Van der Linden, propõe-se o diálogo entre texto literário e público infantojuvenil através do uso de livros de moda para crianças nas práticas educativas.

Como se configuram esses livros, em termos de usos da linguagem verbal (literariedade, informatividade, funcionalidade)? Como se configuram em seus aspectos multimodais (projeto gráfico-editorial, ilustrações, outras linguagens)? Quais são os indícios dos pactos de leitura a serem estabelecidos? Como apresentam o papel da moda na relação entre crianças, cultura e sociedade? Pode a moda se mostrar um espaço crítico para discussão de temas como arte e história, ou mesmo temas contemporâneos como a relação entre corpo, consumo e sociedade? A partir da moda, é possível a criança ou o jovem construir um olhar crítico sobre o mundo que os rodeia?

Escolhemos como corpus para esta pesquisa as obras: 1. *A menina que conversava com as roupas*, de Paula Acioli; 2. *Moda: uma história para crianças*, de Kátia Canton; 3. *Diferente como Chanel*, de Elizabeth Matthews; 4. *Vestidos para lembrar e uma história para contar*, de Laís Fontenelle Pereira; 5. *Keka tá na moda*, de Helen Pomposelli; 6. *Vestida para espantar gente na rua*, de miki w.; e 7. *Roupa de brincar*, de Eliandro Rocha.

O conjunto de livros selecionados permite-nos vislumbrar obras que investem mais ou menos em cada um dos elementos acima destacados (aspectos estéticos, informacionais e pedagógicos), bem como

permite também uma leitura multimodal dos objetos, com as características da produção contemporânea que investem em aspectos gráficos que chamam a atenção do leitor para outras técnicas e linguagens.

Nesse sentido, verificou-se que a moda pode ser uma importante ferramenta educativa, mostrando-se ponto de partida para problematizar, junto a grupos de crianças e jovens, temas da contemporaneidade e presentes em suas rotinas. Portanto, ao considerar a moda como um assunto coloquial e familiar, as crianças seriam estimuladas a pensar em sua própria vivência com o corpo e a roupa, bem como sua interação com outros indivíduos – colegas de escola, pais, familiares, ídolos – através das narrativas apresentadas.

A redefinição de papéis no contexto da experiência estética conduz a reflexões e à reconfiguração das ações destinadas a intermediar o diálogo entre o texto literário-informativo e o público infantil. É preciso reinventar a experiência educativa, para que, em vez de respostas, a atividade apresente questões. Para tanto, as atividades educativas devem fomentar o pensamento crítico e a criatividade como expressão de individualidade.

A partir de tais questões, o desafio consiste em realizar novas práticas educacionais levando em conta a criança como interlocutora nesse diálogo; e, no que se refere a esse trabalho, apresentando os livros literários-informativos sobre moda como ferramentas de construção de um saber partilhado e coletivo.

Num primeiro momento, será problematizada a relação entre a pedagogia dos multiletramentos e os livros (álbuns) ilustrados. Em seguida, será discutida a relevância da literatura infantojuvenil, especificamente no que se refere aos livros que abordem a temática da moda, buscando expor como conjugar texto e cultura material a fim de estudar a interação entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Afinal, a mídia e os meios de comunicação fazem da moda uma construção semântica e social que se tornou sinônimo de consumo. No entanto,

a moda como dinâmica cultural vai além da relação entre produto e massificação, configurando a representação, sempre em construção, de processos sociais; e, por isso, é considerada uma representação material e imaterial do *zeitgeist*, isto é, do espírito de seu tempo.

NOVA ÉTICA E NOVAS ESTÉTICAS: OS MULTILETRAMENTOS E A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

Como caracterizar a pedagogia dos multiletramentos e sua importância ao pensarmos nos livros ilustrados? Roxane Rojo, referência no tema, observa que o conceito de multiletramentos aponta para a multiplicidade semiótica dos textos bem como para a multiplicidade cultural da sociedade, o que, por sua vez, demandaria novas formas de letramento, além do tradicional. Sendo assim, para ela, são necessárias nova ética e novas estéticas.

A nova ética, segundo Rojo, delineia-se numa sociedade que percebe não mais poder se basear em noções antigas de propriedade e individualismo, aprendendo pouco a pouco as novas modalidades de criação, produção, recepção e partilha dos bens culturais e *savoir-faire*: estamos falando dos (agora) populares termos *coworking*, *crowdfunding*, *mashups*, *remix*, coletivos; e tudo mais que se constrói, na contemporaneidade, a partir de redes, teias e misturas que envolvem indivíduos, ferramentas – manuais, digitais, intelectuais – e cultura, em amplo sentido.

Quanto às novas estéticas, compreende-se por tal termo “a multiplicidade de linguagens, modos ou semioses nos textos em circulação social” (ROJO, 2013:18), com especial ênfase à linguagem imagética e audiovisual, digital ou não. Assim, tais textos multimodais ou multissemióticos exigem “capacidades e práticas de compreensão” específicas para “fazer significar” (ROJO, 2013:19).

Conforme enfatiza a pesquisadora, textos multimodais demandam letramentos críticos; isto é, “transformar o consumidor acrítico em analista crítico” (ROJO, 2013:28).

É importante ressaltar que, embora estejamos falando de uma pedagogia dos multiletramentos, foram usados termos como “estética” e “consumidor”, que se relacionam diretamente com o campo de estudo da moda, área que concentra nosso debate multidisciplinar.

Para Gilles Lipovetsky, o sistema da moda é capaz de produzir o melhor e o pior em uma sociedade, e cabe a nós a tarefa de pensá-la criticamente, problematizando-a. Assim, a roupa e seus componentes se mostrariam o ponto de partida para o processo de observador, investigação, análise e discussão de temas abrangentes, conduzindo o visitante a um espaço/tempo muito mais amplo do que uma vitrine. Complementando, pode-se afirmar também que a vestimenta estabelece um diálogo imediato com o visitante seja por fazer parte de seu cotidiano seja por configurar um objeto de desejo ou de consumo.

A tarefa da mediação, seja no ambiente da educação formal (escolas) ou da informal (museus, bibliotecas, centros culturais), é justamente ampliar o sentido da roupa e, por extensão, da imagem, transformando-se então, de um objeto de consumo, descartável, um bem de cultura material.

POR UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA: O LETRAMENTO VISUAL NOS LIVROS ILUSTRADOS

Os textos multimodais apresentam diferentes linguagens que, por sua vez, demandam ferramentas diferentes para sua leitura e interpretação. Dessa forma, é preciso pensar nas relações entre texto e imagem no processo de letramento para crianças.

Ao abordar a relação entre álbuns e livros-ilustrados e a pedagogia dos multiletramentos, é necessário refletir sobre a ideia de letramento visual e a importância da imagem na formação da criança leitora. Conforme apresenta Belmiro, no *Glossário Ceale*:

A noção de letramento visual tem a ver com o entendimento de que as imagens devem ser tratadas como um bem cultural, ao contrário dos que pensam que as imagens diminuem a capacidade imaginativa e impedem múltiplas formas de representação. Elas podem, se bem aproveitadas, concorrer para a formação das crianças e jovens como cidadãos que entendem os processos comunicativos, compreendem esteticamente o mundo e que o dominam criticamente. (BELMIRO, 2014)

A pesquisadora Sophie van der Linden também aborda a questão da leitura de imagens em sua obra *Para ler o livro-ilustrado*, e a relação dual que esse bem cultural evoca, ao apresentar duas linguagens, o texto e a imagem: “As imagens, cujo alcance é sem dúvida universal, não exigem menos do ato de leitura. (...) Ora, assim como o texto, a imagem requer atenção, conhecimento de seus respectivos códigos e uma verdadeira interpretação.” (LINDEN, 2011, p. 8)

Van der Linden vai além, e comenta sobre a materialidade do livro-ilustrado, cuja amplitude deve aliar-se aos sentidos da prática de fruição do livro:

Assim, ler um livro ilustrado não se resume a ler texto e imagem. É isso, e muito mais. Ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo; é também associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios de uma em relação à outra... Ler um livro ilustrado depende certamente da formação do leitor. (VAN DER LINDEN, 2011, p. 8)

OS LIVROS SOBRE MODA PARA O PÚBLICO INFANTOJUVENIL

Outro aspecto a ser considerado no que diz respeito à LIJ se refere aos temas abordados. Assim, em relação aos livros que apresentam a temática da moda e da arte, pretende-se investigar de que forma tais temas são propostos; se estão em sintonia com questões contemporâneas, presentes no universo cotidiano infantil e juvenil; como as questões identitárias estão presentes e são representadas em tais livros; se o discurso verbal se alinha ao discurso visual; se há experimentações estéticas tanto no discurso verbal quanto no visual, dentre outras questões.

Quanto à materialidade, é preciso entender como é construído os projetos gráfico e editorial dos livros com essa temática, levando-se em conta o avanço das técnicas de editoração e impressão. O livro, como objeto, é acompanhado de outros objetos? São livros que buscam um caráter de interatividade com seu público leitor?

Os livros selecionados como objetos de estudo são: *A menina que conversava com as roupas*, de Paula Acioli; *Moda: uma história para crianças*, de Kátia Canton; *Diferente como Chanel*, de Elizabeth Matthews; *Vestidos para lembrar e uma história para contar*, de Laís Fontenelle Pereira; *Keka tá na moda*, de Helen Pomposelli; *Vestida para espantar gente na rua*, de miki w.; *Roupa de brincar*, de Eliandro Rocha.

Tais livros abordam a temática da moda e da roupa, direta ou indiretamente, colocando em cena temas correlatos como aparência e imagem. Assim, as obras escolhidas permitem a discussão de temas como história da moda, memória afetiva, padrão de beleza e diversidade. Em relação a livros que não trabalham a questão da moda diretamente, mas colocam em cena uma problemática relacionada com a roupa e o estar no mundo – como o luto e o sentimento de ser diferente – mostram-se outros significados do ato de vestir que fazem

parte do cotidiano de jovens e adultos, e permitem ao educador discutir assuntos mais delicados, valores éticos e morais.

Para fins de categorização do *corpus*, os livros foram divididos em três grupos, de acordo com a temática central apresentada. Dessa forma, temos o seguinte quadro¹⁰:

Temas	Títulos
1. História da moda, Cultura material	<i>Diferente como Chanel; Keka tá na moda; Moda: uma história para crianças</i>
2. Memória afetiva	<i>Vestidos para lembrar e uma história para contar</i>
3. Roupas como linguagem social; Diversidade	<i>A menina que conversava com as roupas; Roupas de brincar; Vestida para espantar gente na rua</i>

Os livros apresentados têm em comum, além da temática central moda/roupa, se direcionarem, a princípio, à mesma faixa etária: o público leitor entre 7 e 10 anos de idade. Tal percepção não é rígida nem tem a intenção de limitar possíveis leitores, que em geral ultrapassam fronteiras classificatórias; mas tão somente orientar o professor mediador na escolha de suas turmas e seus grupos de crianças para o planejamento da atividade.

No grupo 1 estão os livros que desenvolvem a temática da história da moda, tanto pelo viés informativo não-ficcional quanto pelo viés informativo-ficcional, mostrando que a fronteira entre os dois domínios – informativo e literário – são tênues; e que, portanto, não há sentido ao fazer uso do informativo como contraponto ao literário e vice-versa. Assim, *Diferente como Chanel* e *Moda: uma história para crianças* são textos de caráter mais histórico, enquanto *Keka tá na moda* faz uso da ficção para difundir informações históricas.

10 Como os títulos e os autores das obras selecionadas foram apresentados no início do artigo, optamos por não repetir todas as informações e, de agora em diante, as referências aos livros serão feitas apenas pelos títulos. Maiores informações podem ser localizadas nas referências bibliográficas ao final do artigo.

O primeiro narra a biografia da estilista francesa Gabrielle Chanel, com imagens de traço alongado, com representações longilíneas, conferindo sofisticação ao livro e se distanciando do traço arredondado que algumas publicações dirigidas ao público infantil adotam. As cores aquareladas completam o traçado elegante e a capa dura reforça a solidez da obra. Importante lembrar que o livro é uma reedição traduzida do original francês (*Exceptionnelle comme Chanel*), e todo o projeto gráfico foi mantido. A tradução foi realizada pela estilista Clô Orozco que, embora não tenha conseguido manter o jogo de palavras rimadas do título francês, apresenta uma tradução eficiente. O texto se mostra interessante porque, ao narrar a vida de Chanel, opta por apresentar ao leitor uma história que mostra as dificuldades da pequena Gabrielle perante o mundo, em meio à pobreza material, à ausência de apoio familiar e ao sentimento de estranheza de quem foge ao padrão, natural em crianças e adolescentes em processo de formação de identidade. Daí a opção feita pela tradutora ao transformar o termo original *exceptionnelle* em 'diferente' se mostra acertada, já que a rima não poderia ser mantida.

O segundo traça um panorama histórico da moda, propondo questões (“E o que é moda?”), respostas (“A moda é como a gente se apresenta para o mundo/ Como a gente se mostra para as pessoas”), além de informações sobre os principais períodos, estilos, *designers*, peças de roupa (história do *jeans*, do biquíni, gravata), e inclusive do uniforme de futebol. O interessante projeto gráfico mistura ilustrações, colagens, fotografias, sobreposições de tecidos, etiquetas, aviamentos, papéis, formando um cenário texturizado, colorido e contemporâneo. Originalmente, o livro era acompanhado de uma bolsa de tecido, o que infelizmente já não ocorre mais. Tanto o subtítulo (“para crianças”) quanto o projeto gráfico, a capa com ilustrações estilizadas de uma mulher e um homem, a abordagem de temas como futebol, *jeans*, *t-shirt*, minissaia e gravata demonstram o cuidado de não direcionar a publicação a um gênero específico, mas ampliar o público, despertando o interesse de meninas e meninos.

No que se refere ao terceiro título do Grupo 1, *Keka tá na moda* apresenta um projeto gráfico mais simples e tradicional, embora as imagens sejam bem interessantes. Apesar do traço esteticamente atraente, as cores suaves e a capa em tons de rosa e lilás, apresentando o título e a imagem referente a uma menina, conduzem o leitor a imaginar que aquele livro se dirige essencialmente ao gênero feminino. O texto percorre diversas décadas da história da moda do século XX, com destaque para o pequeno glossário, ao final, explicando alguns termos da moda e dicas da protagonista sobre uso de peças de roupa. Na história, ao vestir chapéus de épocas diferentes e ser transportada para a época em questão, a menina Keka acaba por apresentar aos leitores um novo uso para uma peça de roupa, além do utilitário: a roupa como objeto representativo da cultura material, que carrega em si referências a um contexto social e cultural. Assim, o livro tem o mérito de aliar a fantasia ao repertório informativo. Na contracapa, há espaço para o(a) leitor(a) acrescentar seu nome (“Este livro pertence a...”), personalizando o livro como suporte. Porém, todo o projeto gráfico parece reforçar o senso comum que considera a moda como assunto “de menina”.

No Grupo 2, o livro *Vestidos para lembrar e uma história para contar* remete ao tema da roupa como objeto de memória afetiva, tema pertinente e pouco explorado, sobretudo na área da moda. O projeto gráfico mostra ilustrações aquareladas misturando cores e estampas, remetendo à ideia de um grande *patchwork*. O traço das imagens é fluido, sem demarcações rígidas, o que confere ao estilo uma sofisticação incomum, despreendida das aproximações de gênero. Embora o título apresente a palavra “vestidos”, o que pode conduzir o(a) leitor(a) mais distraído(a) a achar que se trata de um livro para meninas, fica evidente o cuidado dos agentes envolvidos no projeto em narrar uma história que vai além disso. A protagonista, uma menina que não é nomeada a fim de aproximá-la do universo do leitor, narra sua infância através dos vestidos que, por sua vez, eram herdados de outras pessoas da família: “Vou te contar uma dessas histórias que vale à pena lembrar. Uma história

sobre vestidos que são heranças de família.” Assim, logo de início, é apresentado o vínculo entre roupa, memória, família e afeto. E o fio condutor é tecido pela história, tanto a que une os vestidos e os membros daquela família, quanto a que está prestes a ser contada no texto. A questão da memória afetiva das roupas que usamos, seja as que ganhamos de presente ou nos remetem a determinada situação, seja as que pertenceram a pessoas queridas, é bastante reforçada pelo texto (“Nossas roupas e vestidos fazem parte de nossos armários e de nossas memórias.”) e pelas ilustrações que reproduzem imagens de vestidos em profusão, de todas as cores, texturas e todos os estilos, sem, no entanto, se mostrarem monótonas. Trata-se de um livro interessante para o trabalho com o público infantojuvenil, com tema e debate facilmente acessível a partir do momento em que o(a) professor(a) mediador(a) cria o diálogo entre o livro e a história de vida da criança, extrapolando o espaço da escola/biblioteca. Pode-se fazer um convite para as crianças trazerem uma peça de roupa herdada de um membro da família, estimulando-as a contar as histórias que fazem parte do traje, mostrando que a importância de um objeto vai além de seu valor material. Uma roupa pode carregar histórias infinitas e conectar gerações.

Dessa forma, enquanto nos livros do Grupo 1 a temática da moda é abordada pelo viés histórico, apresentando em essência uma linha condutora linear e progressiva, o título do grupo 2 apresenta uma história mais fragmentada, que parece se adular às imagens em efeito *patchwork*, às ilustrações fluidas, imagens estas que reforçam sutilmente vínculos e conexões sensoriais entre roupas, pessoas, desenhos, estamparias e texturas através das histórias.

Quanto ao Grupo 3, trata-se de livros que, dentre diversas abordagens possíveis para o(a) professor(a) mediador(a), apresenta a moda como uma forma de linguagem, de expressão pessoal. Em *A menina que conversava com as roupas*, as imagens apresentam traços arredondados e são produzidas em tons aquarelados. O formato é menor, se comparado aos outros livros desta pesquisa, o que o torna

portátil, fácil de ser carregado e manipulado. Na capa, a imagem de uma menina em meio a diversas peças de roupa e muitos corações são referências a um universo essencialmente feminino. No entanto, na contracapa, onde se lê a dedicatória, a autora procura ampliar a questão de gênero, dedicando o livro “A todas as meninas e meninos que conversam com as roupas, para que continuem a descobrir coisas interessantes que elas ainda têm para nos contar.”

O livro todo apresenta um aspecto de fábula moderna, na qual uma menina ouve da mãe uma história sobre uma menina que descobriu que as roupas falavam com ela: “E então, todos os dias, a menina conversava com as roupas e aprendia com elas muitas coisas sobre as formas, as cores, os panos e os desenhos nos panos que as roupas têm.” Indo além, a menina aprende que a escolha do que vestir muitas vezes obedece a motivações emocionais: “Ela aprendeu que existem cores tristes e cores alegres. Aprendeu também que quando as pessoas estão muito tristes, às vezes, usam cores tristes, porque estão tão tristes que não conseguem usar as cores alegres”. A estrutura *mise en abyme* mostra-se um recurso estilístico no conto que, a princípio, parecia tradicional. A narrativa que contém outra narrativa cria um vínculo entre as histórias, entre “real” e ficção, o que pode ser trabalhado também com as crianças: “E essa é uma história que nunca tem fim...”. No livro, ao retomar seu momento presente, a menina retorna ao real; no entanto, as fronteiras entre real e ficção se tornam tênues quando o livro é concluído: “Quando já estava quase dormindo, lá do meu quarto ouvi a Mamãe abrir o armário dela e falar bem baixinho assim: “ – Que bom, amanhã vai fazer um lindo dia de sol! Acho que vou vestir você. O que acha?"/Mamãe é mesmo muito engraçada, parece que vive falando sozinha.” Assim, os limites entre realidade e fantasia se entrelaçam, reforçando o recurso *mise en abyme*, com uma história em caracol.

Portanto, se o projeto gráfico do livro apresenta um traçado tradicional e generalista, embora rico em detalhes, seu texto - que remete a uma fábula contemporânea - brinca com os limites entre real e ficção na narratividade, além de apresentar a roupa como expressão

emocional, como reflexo de uma escolha individual e, portanto, parte da formação identitária.

Quanto a *Vestida pra espantar gente na rua*, sua materialidade já se mostra heterodoxa: ao longo da narrativa, o(a) leitor(a) precisa mudar a posição do livro para poder ler o texto, virando-o na vertical, pondo-o de cabeça para baixo ou rodando-o para acompanhar um trecho circular. As imagens apresentam cores vibrantes e contrastantes, que muitas vezes flertam com o humor, e transcendem a questão de gênero. Interessante ressaltar que é firmado um pacto autobiográfico de leitura no livro: o nome da autora é o mesmo da protagonista: “era uma vez uma menina chamada miki. Ela era fininha, esquisita e... inventora”. Após a conclusão da narrativa, há um texto adicional em que a autora fala de si mesma (“Sou inventora”) e remete tanto ao início da história quanto a elementos discursivos extratextuais, como seu correio eletrônico e seu *blog*. Faz, ainda, um convite aos leitores: “Se você topa com um grupo vestido estranho, não se assuste! Ops – quer dizer – se assuste:)!!! Pois com certeza é um safári urbano do clubinho./ Agora, se além de se espantar você também sentiu cócegas para ser do clubinho, visite-nos em [*site do livro na editora*]. E mande uma foto sua vestida(o) para espantar gente na rua!”).

Vestida para espantar gente na rua conta a história de uma menina que, para fugir da tristeza que às vezes a acometia, resolveu se vestir de maneira excêntrica para provocar os outros. Como já era considerada “esquisita” e fora do padrão (“Ela era fininha, esquisita e... inventora. As pessoas, em geral, achavam que ela era muito estranha.”), miki, a protagonista, resolve refletir essa estranheza social nas roupas que escolhia usar. Assim, passaram a chamar a menina de doida, de ET, de exibida, e outros até gostavam de seu estilo diferente. No entanto, a protagonista assinala que, mais importante do que a reação que causava, era que ela se divertia criando e vestindo diversas *personas*. Com o tempo passando e a coleção de roupas aumentando, miki resolve arrumar suas peças na garagem de casa e põe uma tabuleta: “Clube dos

vestidos para espantar gente na rua”. O local atrai outros que, como ela, gostavam de ser diferentes e refletiam isso através de suas roupas: “A tabuleta atraiu outros meninos e meninas que também gostavam de se vestir esquisito.” Até que a protagonista conclui: “De repente, a menina inventora percebeu a falta que ela sentia de compartilhar a vida com os amigos.” Ao perceber isso, ela se distancia dos sentimentos de tristeza e de estranheza que a acompanhavam. Assim, o livro apresenta a roupa como signo visual representativo de uma personalidade ou sentimento, a roupa como intenção, isto é, a moda como linguagem social. Além disso, ao falar em tristeza, estranheza e partilha, busca-se também a formação de valores éticos: ao passar da individualidade à coletividade, miki encontra uma solução pra sua tristeza, pro seu vazio.

O livro *Roupa de brincar* apresenta, como nos outros textos de seu grupo, a roupa como linguagem. No entanto, o que o diferencia dos outros é que ele aborda um tema ainda raro na literatura infantojuvenil: o luto. E o faz de maneira sutil e elegante, relacionando a percepção do luto através da roupa: antes colorida, a nova roupa preta assinala uma mudança de humor, de sentimento, de situação. A roupa assinala uma ruptura que, se a princípio é externa, passa então a ser internalizada pela protagonista. Tudo isso em meio a imagens delicadas, alternando-se em páginas coloridas e em outras mais neutras, acompanhando o enredo. O traço escolhido pela ilustradora é estilizado, mais conceitual do que figurativo, o que torna sua linguagem visual sofisticada.

Na narrativa, logo de início é apresentada a relação entre roupa, afeto e família. Fica evidente o vínculo existente entre a protagonista, uma menina, e sua tia tendo a roupa como ponte e signo externo dessa amizade: “Eu adoro visitar a tia Lúcia. Não é pelos bolinhos de chocolate que ela faz pra mim, que derretem na boca. Também não é pelas histórias que ela conta ou reconta. Nem pela sua imitação de animais, que me faz rir muito. O que eu gosto são das roupas da minha tia.” Assim, a roupa entra na história justamente como laço entre tia e sobrinha, como fato de admiração e espelhamento da criança no adulto.

Mais uma vez, temos a roupa como fator de diferença, de estranheza no mundo, pois a forma como tia Lúcia se veste não remete à beleza padronizada ou a uma elegância socialmente aceita: “Mamãe acha que ela se veste muito mal. Papai tenta disfarçar o riso, mas quase nunca consegue. Tia Lúcia não liga. Começa a rir junto também.” Assim, tia Lúcia atrai a menina justamente por ser diferente, pela autoconfiança em se mostrar ao mundo, sem medo da estranheza. Tia Lúcia representa aquilo que justamente a menina deseja ser.

Vale observar que, nos títulos citados, a estranheza aparece em destaque: a estranheza de mundo, o mal estar, o vazio, o desconforto da criança ou do jovem diante da vida. A roupa (dela ou do outro) ou o vestir-se de outra forma se mostra, de alguma forma, se não a solução para esse vazio, ao menos o caminho para amenizar essa angústia inexplicável que todo ser humano sente, em alguma medida.

A narrativa continua e, além de admirar o estilo da tia, a menina gosta também de brincar em seu armário, vestindo e experimentando. Todas as roupas se tornam então brinquedos novos e coloridos, uma porta para a fantasia infantil, na qual ela mergulha intensamente: “Eu fico horas brincando lá dentro!”. Mais uma vez, a roupa surge associada à diversão, nos remetendo à ideia de que, quando manipulada com intencionalidade, como manifestação de uma identidade, de uma criação de si e do outro que habita em nós, se torna então uma expressão do lúdico.

A ruptura se dá justamente pela mudança nas roupas: da tia, que de repente passa a vestir somente roupa preta, e nas do tio, que já não são mais vistas em seu armário. A morte chega ao universo infantil então com delicadeza e sutileza: “Um dia pedi para ir na casa da titia e mamãe disse que não era um bom dia. Como assim? Sempre era um bom dia pra visitar tia Lúcia!”. Logo que chega, a surpresa: “Assim que chegamos, levei o maior susto. Tia Lúcia usava um vestido todo preto e sem graça, por isso ela parecia tão triste...”.

O luto associado à roupa que, por sua vez, reflete a tristeza da tia; a roupa e a cor então como signos visuais e formas de linguagem social. Ao final, ao passar pelo período de luto, tia e sobrinha retomam a vida normal e a alegria retorna à casa, demonstrando então o movimento cíclico da vida: alegria, morte, luto, superação, alegria. E tal retomada é, como não poderia deixar de ser simbolizada pelas roupas da tia: “Quando mamãe foi embora, tia Lúcia me levou até a sala de costura e abriu o velho baú. Fiquei feliz: todas as roupas coloridas estavam lá! Levamos tudo de volta para o quarto.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que alguns dos títulos se esforçam por não apresentar demarcações de gênero; no entanto, de forma geral a ênfase é dada na menina, público leitor ou personagem, o que pode ser motivado, em parte, por questões mercadológicas, mas também por razões históricas e sociais.

Em sua maioria, com exceções já observadas, as imagens são pouco transgressoras e, assim, não desafiam o letramento visual da criança, deixando de propor novas estéticas. A pouca interatividade também é um fator a ser assinalado, seja textual ou gráfica.

Apesar da inquestionável qualidade literária e estética das obras analisadas, elas obedecem ainda a uma proposta tradicional de leitura e, exceto pelo título *Vestida para espantar gente na rua*, não há convite para ir além do texto e participar da obra. Não por acaso a autora deste é a mais jovem do grupo e seu caminho de escrita partiu do externo – um *blog* – para o literário. Nascida, portanto, já na era da conectividade e da interatividade, na qual as múltiplas linguagens e os multiletramentos se mostram mais espontâneos.

O conjunto das obras aqui apresentadas coloca em cena a moda que transcende consumo, tendências, frivolidades e padronizações, termos do senso comum amplamente associados ao sistema da moda. Trata-se de uma abordagem crítica e necessária, considerando-se que os meios de comunicação em massa veiculam apenas a moda consumo, a moda padrão de beleza, a moda globalizada; a moda associada ao poder de compra e, portanto, inacessível a grande parcela da população. No entanto, ao apresentar a moda como signo visual, como cultura material, explorando-a em seus aspectos semióticos, visuais, emocionais, os livros abrem aos jovens leitores um universo acessível, rico em possibilidades de linguagem e formação de valores éticos, levando-os a debater e questionar os comportamentos homogeneizantes.

REFERÊNCIAS

- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BELMIRO, Celia Abicalil. (2014) Letramento visual. Verbete do Glossário Ceale, realizado pela Faculdade de Educação da UFMG, disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/autor/celia-abicalil-belmiro>. Acesso em 15 de agosto de 2016
- COPE, Bill, KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London; New York: Routledge, 2000.
- CORRÊA, Hércules Tolêdo. *Imagem e letra: dupla autoria na literatura brasileira para crianças e efeitos sobre a recepção estética*. 2016 (inédito)
- HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Editora Ática, 2007.
- LAVÉR, James. **A roupa e a moda**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- Van der LINDEN, Sophie. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In ROJO, Roxane & MOURA, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

REFERÊNCIAS DOS LIVROS INFANTOJUVENIS CITADOS

ACIOLI, Paula. **A menina que conversava com as roupas**. Ilustrações: Jana Magalhães. Rio de Janeiro: Memória Visual, 2012.

CANTON, Kátia. **Moda: uma história para crianças**. Ilustrações: Luciana Schiller. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

MATTHEWS, Elizabeth. **Diferente como Chanel**. Ilustrações: Elizabeth Mattheus. Tradução: Clô Orozco. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

PEREIRA, Laís Fontenelle. **Vestidos para lembrar e uma história para contar**. Ilustrações: Sara Goldchmit. São Paulo: Editora das Letras e Cores, 2011.

POMPOSELLI, Helen. **Keka tá na moda**. Ilustrações: Roberta Lewis. São Paulo: Rocco, 2007.

W., Miki. **Vestida para espantar gente na rua**. Ilustrações: Miki W. São Paulo: Editora das Letras e Cores, 2010.

ROCHA, Eliandro. **Roupa de brincar**. Ilustrações: Elma. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

Atividade Prática Reflexão e debate

Apresentamos abaixo cinco fotografias de páginas dos livros acima analisados. Reúnam-se em pequenos grupos e procurem pesquisar e discutir os seguintes aspectos dessas imagens/ilustrações/páginas:

1. Quem são os autores das obras? Autor do texto verbal, ilustrador e projetista gráfico (ou *designer*). Pesquise sobre suas formações e trajetórias. É muito importante termos informações desse tipo, que podem funcionar como chaves interpretativas.
2. Que tipos de traços e técnicas aparecem nas ilustrações? (por exemplo: caricaturas, desenhos infantis, traços finos e/ou aquarelas, colagens, desenhos em cera ou lápis de cor...).
3. Como estão distribuídos texto verbal e imagens nas páginas? Proporção, margens...
4. Que outros elementos chamam a atenção do leitor nessas páginas do livro?



Imagens do livro:

MATTHEWS, Elizabeth. **Diferente como Chanel**. Ilustrações: Elizabeth Mattheus. Tradução: Clô Orozco. São Paulo: Cosac Naify, 2009.





Imagens do livro:

CANTON, Kátia. **Moda: uma história para crianças**. Ilustrações: Luciana Schiller. São Paulo: Cosac Naify, 2005.



Imagens do livro:

PEREIRA, Laís Fontenelle. **Vestidos para lembrar e uma história para contar**. Ilustrações: Sara Goldchmit. São Paulo: Editora das Letras e Cores, 2011.



Imagens do livro:

ROCHA, Eliandro. **Roupa de brincar**. Ilustrações: Elma. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

UM DEDO DE PROSA...

Este material é apenas uma introdução ao letramento literário. Esperamos que, pela leitura do material disponibilizado e por meio das atividades propostas, os leitores tenham se aproximado mais dos livros literários, compreendendo este objeto multissemiótico que é o livro para crianças.

O letramento literário, tal como outras formas de letramento, é um processo que geralmente se inicia na infância, para muitos em casa e para outros com a entrada no mundo da escola, mas que não tem fim, que se desenvolve enquanto estamos vivos e enquanto estamos tendo novas experiências estéticas, porque a literatura, obra de arte que é, sempre se renova. Os artistas, tanto escritores quanto ilustradores, estão sempre buscando novas formas de expressão, novas técnicas de trabalho, novas experimentações. Cabe a nós, como leitores, aprimorarmos sempre nossas formas de experimentar esses trabalhos.

À escola – e aos mediadores de leitura de maneira geral - cabe oferecer aos leitores em formação o que de melhor encontrar no mercado editorial, nas pequenas e grandes editoras, dos grandes centros e das periferias...

Boas leituras literárias pela vida afora!



2ª

Parte

**Oficinas de letramento
literário – Lendo
para fruir**

OBJETIVO

Nossa intenção, com este material, é possibilitar ao público acadêmico algumas reflexões sobre o trabalho com a leitura literária na escola, o chamado letramento literário, e apresentar algumas estratégias e práticas escolares a serem desenvolvidas com alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

LENDO PARA FRUIR

A fruição literária é compreendida como um ato de significação singular que envolve, ao mesmo tempo, complexos aspectos cognitivos, de natureza intelectual, psicológica, afetiva, sensorial, cultural, imaginativa, entre outras. Portanto, quando fruímos um texto literário, estamos estabelecendo com esse material uma relação de investimento cognitivo e emocional. Lemos um texto literário sobretudo para experimentar “a vida do outro”, embora possamos aprender algumas coisas com essa leitura mais ou menos desinteressada.

Apresentamos, nesta segunda parte, três sugestões de oficinas de letramento literário com as seguintes temáticas: 1. a formação de mediadores de leitura e a sua importância em diferentes espaços. 2. outras linguagens disponíveis nos livros literários e como exemplo trazemos uma análise de um dos tipos de quadrinhos, as chamadas *graphic novels*; 3. uma sequência didática de fruição estética de diferentes obras e em diferentes linguagens a partir da tradicional história “Os três porquinhos”.

OFICINA 1

Formação de mediadores e promotores de leitura

Não apenas professores, mas vários outros profissionais têm exercido funções referentes ao letramento literário, dentro ou fora da escola. Chamamos esses profissionais de mediadores de leitura: bibliotecários, auxiliares de biblioteca, monitores, pedagogos em formação, e vários outros agentes de leitura. A seguir vamos analisar três trabalhos que tratam desses agentes do letramento literário.

Para melhor fundamentar a importância da formação de leitores e a necessidade do fomento à leitura por meio da escola, vamos ler os três artigos indicados a seguir.

Abaixo, reproduzimos os resumos e as palavras-chave dos artigos:

Leitura 1: Formação de mediadores de leitura: a experiência do “tessituras”

Ana Paula Cecato de Oliveira (Câmara Rio-Grandense do Livro)

Resumo:

A partir do fim dos anos noventa, temos o surgimento, no Brasil, de várias iniciativas mobilizadas por comunidades, escolas, instituições públicas e privadas que se propõem a democratizar o acesso ao livro e valorizá-lo no imaginário coletivo. Um dos agentes fundamentais para a consolidação de tais políticas é o mediador de leitura, aquele que promove ações que aproximam o livro, a leitura e a literatura de seus leitores. Ainda que não exija formação acadêmica, a prática da mediação de leitura é nutrida pela troca de experiências com outros agentes e com outras iniciativas na área e permite a atualização de conhecimentos. A partir da necessidade de formar e qualificar a atuação dos mediadores em diferentes espaços de leitura, sobretudo em programas de leitura desenvolvidos pela Câmara Rio-Grandense do Livro (CRL) em parceria com órgãos públicos, teve início, em 2009, o curso de extensão universitária “Tessituras: formação de mediadores para programas de leitura”, realizado através de parceria do Núcleo de Formação de Mediadores de

Leitura da CRL com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em sete anos, o “Tessituras” ofereceu certificação para 340 mediadores de leitura de mais de 20 municípios gaúchos e, neste ano, conta com público de 95 participantes. Através da aplicação de um questionário, dirigido a novos e veteranos participantes do curso, procurou-se verificar em que medida o curso tem contribuído para a disseminação de práticas leitoras em diferentes espaços de leitura (salas de aula, bibliotecas e outros espaços não formais) e para a qualificação da atuação desses mediadores.

Palavras-chave: Mediação de leitura. Formação. Tessituras.

Acessem o artigo completo, por meio do *link*



<https://litalise.files.wordpress.com/2020/10/7-slij-2016-anais.pdf.pdf> (p. 84-89)

Leitura 2: “Oficinas de Formação de Mediadores e Promotores de Leitura”

Dayenne de Souza B. Pereira, Anna Carolyn Franco Américo,

Poliane Cristina Garcia Silva, Celia Abicalil Belmiro,

Mônica Correia Baptista (UFMG)

Resumo:

O Projeto de extensão “Oficinas de Formação de Mediadores e Promotores de Leitura” – PROLLEI insere-se no Programa Bebeteca e tem, por objetivo, formar leitores mediadores de leitura literária para a Educação Infantil. Iniciado em 2015, teve como público-alvo alunas da licenciatura em Pedagogia e professoras de educação infantil de Belo Horizonte. Mediante a participação efetiva das cursistas nas atividades propostas e os depoimentos concedidos durante o processo de avaliação, constatou-se a falta de intimidade com a experiência literária e a necessidade de aprofundar o conhecimento dos mediadores dessa específica linguagem na sua própria formação.

Palavras-chave: Literatura infantil. Educação Infantil. Formação de Mediadores

Acessem o artigo completo, por meio do *link*



<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/silij/7-SLIJ-2016-Anais.pdf> (p. 1108-1113).

Leitura 3: Sobre “por que” e “como” ensinar literatura, de Inara Ribeiro Gomes, professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, publicado no Dossiê Literatura e Ensino, da revista *Nau Literária*, Porto Alegre, UFRGS, v. 6, n. 2, de julho a dezembro de 2010.

Resumo:

Enquanto a presença da literatura na escola decresce, intensifica-se o debate sobre a formação do leitor literário e sobre o papel da escola nessa formação. Destituída de seus poderes tradicionais, na escola e no mundo, a literatura precisa ser justificada como bem cultural relevante para a aquisição de uma consciência estética, histórica e moral. Defendemos, neste texto, que a circulação da literatura na escola deve contemplar a dimensão social das práticas de leitura, evitando-se o seu esvaziamento pelo discurso pedagógico e preservando-se o jogo estético entre leitor e texto; que o foco das práticas educativas em torno da literatura deve ser o encontro entre o leitor e o texto e não o texto como ilustração de conceitos. Procuramos delinear o cenário do debate e apontar o principal obstáculo para a orientação do ensino literário nesse sentido: a formação literária do professor.

Palavras-chave: ensino de literatura; formação literária; formação do professor.

Acessem o artigo completo, por meio do *link*



<http://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/16231>

Atividade Prática Reflexão e debate

- Após a leitura dos resumos e dos artigos na sua íntegra, reflitam sobre o conteúdo e discutam em pequenos grupos a formação de mediadores de leitura e a sua importância em diferentes espaços, como a escola, os centros comunitários, os clubes de leitura, associações sindicais, por exemplo.
- Discutam os principais pontos com seus colegas e apresentem uma síntese, posicionando-se em relação aos argumentos apresentados pelas autoras.
- Façam um seminário a partir das conclusões de cada um dos grupos. Se vocês conhecem iniciativas de promoção da leitura fora do ambiente escolar, apresentem suas experiências com relação ao assunto.

Se você tem interesse em conhecer mais artigos sobre literatura e ensino, visite o *site* da revista *Nau Literária* da UFRGS, vol. 6, n. 02, de julho a dezembro de 2010, e veja o dossiê organizado pela Professora Glória Bordini sobre a temática.



<https://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/issue/view/926>

Artigos publicados no dossiê e seus respectivos autores:

- Literatura e experiência de vida: novas abordagens no ensino de literatura, de Maurício Silva
- Sobre “por que” e “como” ensinar literatura, de Inara Ribeiro Gomes
- A dimensão lúdica da literatura: ponte para a construção de significados, de Cinara Ferreira Pagani
- Literatura e diversidade cultural na escola, de Alex Caiel e Rejane Pivetta de Oliveira
- Os contos de Machado de Assis: uma nova perspectiva no Ensino Médio, de Simone Maria dos Santos Cunha, Franciele Alves Amandio e Juracy Ignez Assmann Saraiva.

OFICINA 2

Múltiplas linguagens na *Graphic novel* Frankenstein

A cada dia que passa o livro literário para crianças e jovens ganha mais características estéticas diversificadas, o que faz desses objetos verdadeiras obras de arte, não só do ponto de vista literário, pelos textos que traz, mas também das artes visuais: são diversificadas e diferentes formas de composição das imagens; diagramações inovadoras; capas chamativas e inovadoras, livros-brinquedo, livros-objetos, livros de artista... Dessa forma, as diferentes artes vão se mesclando na literatura infantojuvenil.

Uma forma de literatura em que emergem diferentes linguagens são os quadrinhos.

Veja abaixo o resumo de um trabalho que apresenta uma análise de um dos tipos de quadrinhos, as chamadas *graphic novels*.

Leia o artigo “Os fios da tecedura: as múltiplas linguagens na *graphic novel* Frankenstein (2012), de Taisa Borges”. Autoras: Camilla Santin Calçada Silva (PMEL – UFG – RC) e Silvana A. Barbosa Carrijo (PMEL – UFG – RC)

Abaixo, reproduzimos o resumo e as palavras-chave do artigo:

Resumo:

A transposição de clássicos literários para o gênero *graphic novel* surge na década de 1970 com Will Eisner e desde então se intensifica a leitura e a produção de clássicos neste novo gênero. No presente trabalho, analisaremos a transposição da obra Frankenstein, lançado pela primeira vez em 1818 sem créditos para Mary Shelley, sua autora, para a versão quadrinizada de mesmo título, realizada pela artista plástica Taisa Borges (2012), que nela contempla imagens ligadas ao Cubismo, como forma de demonstrar a fragmentação do universo dos personagens, em especial da criatura e do criador. Para Eisner (2005), o processo de leitura de imagens estabelece um contato imediato com o leitor que, segundo estudos clínicos, aprende desde a infância a identificar sentimentos e atitudes corporais que, transpostas para os quadrinhos, capacitam-no a identificar-se com os personagens. Frankenstein de Shelley inaugura o gênero ficção científica que, segundo Meireles (2008), apresenta ainda o que podemos denominar como terror gótico e ciência gótica, pois apresentam espaços que geram medo e intranquilidades. A sequência dos acontecimentos também nos remete ao decadentismo do período Romântico. O trabalho com o gênero *graphic novel* possibilita, em nosso entendimento, uma maior compreensão da obra clássica para um novo público leitor, ampliando as ingerências referentes ao clássico, criando novas possibilidades de leitura próprias das múltiplas linguagens presentes no gênero sobre o qual teceremos algumas considerações.

Palavras-chave: Clássicos. *graphic novel*. transposição.

Acessem o artigo completo por meio do link



<https://litalise.files.wordpress.com/2020/10/7-slij-2016-anais.pdf.pdf>,
(p. 142-149)

Atividade Prática Reflexão e debate

Discutam os seguintes pontos:

Quais as semelhanças e diferentes entre HQ (histórias em quadrinhos) e *graphic novels*?

Você conhece a ficção científica Frankenstein e seu contexto de criação literária?

Você conhece diferentes adaptações da obra para o cinema e televisão?

Pesquise sobre o assunto na internet e procurem identificar semelhanças e diferenças, bem como público destinatário das obras (crianças? jovens? espectadores em geral?)

O artigo traz algumas imagens da adaptação da artista plástica Taísa Borges, ilustradora do livro. Procure estabelecer relações com obras de arte, conforme citações do artigo.

OFICINA 3

Os lobos das histórias, por Hércules Tolêdo Corrêa

Apresentamos uma sequência didática a ser desenvolvida com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (8 aulas)

1. Atividade introdutória – sondagem com os alunos – Aula 1

Quem conhece a história dos Três Porquinhos e do Lobo Mau?

Quem conhece a história da Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau? O Lobo Mau de uma história e o mesmo de outra? Uma mesma personagem pode aparecer em mais de uma história? Vocês conhecem outras histórias em que as personagens se repetem?

Caso os alunos conheçam as histórias, devem ser estimulados a recontá-las oralmente em sala de aula. Com isso, o professor ou a professora vai conhecendo o repertório de leitura dos alunos. Caso muitos alunos não conheçam as histórias, devem ser incentivados a conversar com os pais e outros familiares e pedir para que contem a eles as versões conhecidas das histórias.

Identificar se há diferenças entre as histórias que aparecerem na turma: por exemplo, há diferenças no material de construção das casas dos Porquinhos? A Vovozinha da Chapeuzinho morre em todas as versões? Aparece o Caçador ou Lenhador no final da história de Chapeuzinho, para libertar as mulheres (neta e avó?)

2. Roda de leitura I – Aula 2

Leitura das histórias “originais” de Os três Porquinhos e de Chapeuzinho Vermelho.

Recomenda-se a leitura de versões clássicas como a dos Irmãos Grimm e a de Charles Perrault.

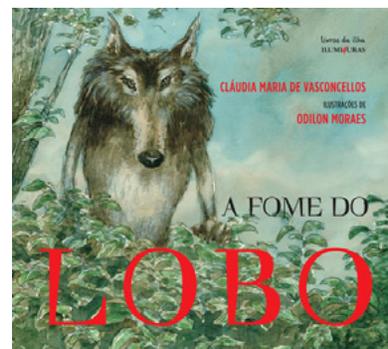
Discussão com os alunos sobre as diferenças entre as histórias lidas e as histórias conhecidas deles.

3. Roda de Leitura II – Aulas 3 e 4

Leitura das histórias

TRIVIZAS, Eugene. Ilustrações de Helen Oxenbury. **Os três Lobinhos e o Porco Mau**. São Paulo: Brinque-Book, 1996.

VASCONCELLOS, Cláudia Maria. Ilustrações de Odilon Moraes. **A fome do lobo**. São Paulo: Iluminuras, 2012.

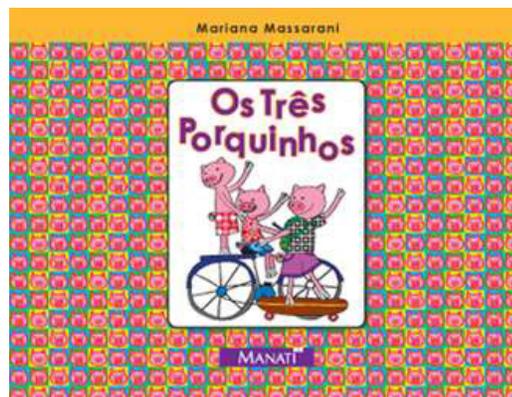


Estratégias:

Ler as histórias para os alunos, mostrar as imagens. Parar em algumas partes das histórias e comentá-las. Instigar a curiosidade dos alunos com o desenrolar da trama. Fazer perguntas para os alunos com relação às imagens dos livros.

4. Roda de Leitura III – Leitura de imagens – Aula 5

MASSARANI, Mariana. **Os três Porquinhos**. Rio de Janeiro: Manati, 2013.

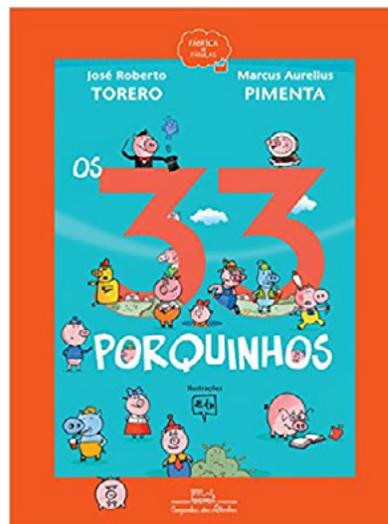


Estratégias:

Mostrar aos alunos página por página do livro, procurando identificar elementos importantes nas imagens. Observar: contexto de vida dos personagens (contemporâneos), hábitos dos personagens, relações entre textos (cortina com figura de Chapeuzinho)

5. Roda de Leitura IV – Aula 6

TORERO, José Roberto. Ilustração de Marcus Aurelius Pimenta. *Os trinta e três porquinhos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.



Estratégias:

O livro apresenta um projeto gráfico muito criativo e instigante, que permite ao leitor construir a história de diferentes maneiras. Apresentar o livro aos alunos, chamando a atenção para este aspecto. O professor ou a professora pode fazer a primeira “montagem” da história e depois dar oportunidade aos alunos para montarem outras versões e apresentarem para a turma.

6. Troca de correspondências entre os alunos e escritores e ilustradores

Aulas 7 e 8

Estratégias:

Muitos escritores e ilustradores têm o interesse em interagir com seus leitores escolares. Incentivar os alunos a escreverem cartas ou *e-mails*, coletivos ou individuais, para quem produz livros para crianças é uma excelente estratégia de promover o envolvimento dos leitores com as obras literárias, aproximando autores e leitores.

7. Aplicativos, vídeos e livro interativo

- Pesquisa de vídeos no Youtube
- Aplicativo da editora Manati

A literatura, hoje em dia, não está presente apenas nos livros impressos. Ela está presente também em vídeos na internet, em músicas, em aplicativos para *smartphones*, explorando diferentes linguagens. O professor ou a professora pode incentivar os alunos a pesquisarem na internet outras versões de *Os três porquinhos*, em diferentes mídias e suportes, e fazer comparações entre essas versões.

OS LOBOS DAS HISTÓRIAS

Conteúdo curricular:

- Letramento literário: formação do leitor literário
- Leitura, interpretação e fruição de textos literários

Vídeos:

- <http://www.youtube.com/watch?v=2G5Lw7h2WxQ>

Vídeo com a narração em off da história tradicional dos três porquinhos, acompanhada pelas imagens de uma mão que vai desenhando as cenas, em um quadro branco, com pincéis coloridos. Observar a narração verbal, a trilha sonora e os desenhos que vão sendo elaborados e apagados. Excelente material para se discutir e trabalhar com crianças e mesmo com adultos em cursos de formação de professores ou de mídias sobre as linguagens verbal, imagética e os efeitos da trilha sonora.

Credenciais: Balão Vermelho.

- <http://www.youtube.com/watch?v=4apU9P8wtxE>

Paródia da história tradicional dos três porquinhos, com música em ritmo de rap (voz e instrumentos musicais). As personagens são representadas como traficantes, viciados e outros elementos da periferia das grandes cidades contemporâneas. É importante observar que o material é polêmico, porque trata do que costumamos chamar de temas fraturantes, como violência, sexo, morte, dentre outros. Portanto, trabalhar com uma versão como esta em sala de aula exige conscientização de alunos, outros membros da comunidade escolar (coordenação, direção) e, principalmente, famílias.

Credenciais: Galo frito.

- Aplicativos para iPhones de Histórias Tradicionais da Editora Manati http://manati.com.br/site/?page_id=23

Trata-se da chamada literatura digital, ainda pouco acessível para o público em geral. No caso deste aplicativo, é preciso dispor de dispositivos de uma marca específica para rodá-los, além de realizar a compra das obras, com preços em dólar. Vale, no entanto, conhecer o material por meio do *site* da editora.

Estratégias didáticas:

- Reconto oral
- Entrevista familiar
- Roda de leitura
- Interpretação de imagens: reconto
- Troca de correspondências com os escritores e ilustradores

Embasamento teórico para o professor:

Disponível em: <http://www.glossarioceale.com.br>



<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>

- Ver, principalmente, os verbetes:
- Contação de histórias
- Leitura literária
- Letramento literário
- Letramento visual
- Livro de imagens
- Mediadores de leitura
- Reconto
- Roda de leitura

Atividade Prática Reflexão e debate

- Criem, em grupo, uma sequência didática a partir de uma história tradicional, tal como Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida ou Rapunzel. Esses são apenas alguns exemplos. As obras de Perrault e dos Irmãos Grimm trazem um conjunto de histórias bem populares que podem servir de mote para esta atividade. Escolhida uma dessas histórias, pesquisem livros contemporâneos e outros materiais que retomem essas histórias e montem a sequência didática. Pensem no nível dos alunos a quem aplicar essa sequência e notem que ela pode ser aplicada até para alunos adolescentes ou alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Chegamos ao final do nosso livro sobre letramento literário, que começou modestamente como um caderno. Fizemos um esforço para dar um novo formato ao material e aí está. Como dissemos na apresentação, trata-se de material produzido para uso em curso de especialização em Práticas Pedagógicas, mas com as devidas adaptações pode também ser usado em diferentes níveis e atividades de formação de professores que têm como objetivo formar leitores literários. Pode também ser um material para leitura, estudo, consulta e reflexão de qualquer leitor interessado na temática. Espero que tenham gostado!

Material escrito, pesquisado e organizado pelo
**Professor Hércules Tolêdo Corrêa
e colaboradoras**

herculest@ufop.edu.br
DEETE/CEAD/UFOP

Sobre o autor



PROFESSOR HÉRCULES TOLÊDO CORRÊA

Comecei a dar aulas no ensino superior logo que terminei a graduação em Letras na Universidade Federal de Minas Gerais, em 1989. A primeira disciplina que assumi foi Leitura e Produção de Textos que, a essa época, estava sendo implantada nos cursos de Letras e outros. Também assumi a cadeira, logo depois, em cursos de Pedagogia, História, Matemática, Jornalismo e Publicidade e Propaganda. Continuei minha trajetória acadêmica quando entrei no Mestrado em Estudos Linguísticos da UFMG, desenvolvendo um trabalho de pesquisa sobre os processos de leitura e compreensão textual a partir de títulos de textos jornalísticos. O doutorado seguiu a mesma linha de pesquisa, a leitura, mas dessa vez alterando-se o foco para a leitura literária na Educação. Ao mesmo tempo que me formava academicamente, continuei minhas atividades como professor de Leitura e Produção de Textos e de tantas outras disciplinas nos cursos de Letras e Comunicação Social, tais como Linguística, Ensino de Português, Literatura Infantil e Juvenil, Gêneros Textuais, Sintaxe, Morfologia etc. Em 2007, mais estudos sobre a leitura e os processos de letramentos, realizados em Portugal, na Universidade do Minho. Nos anos de 2017 e 2018, passei alguns meses em Toronto, no Canadá, como *visiting scholar* na York University. Na Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP desde 2009, tenho exercido minhas funções acadêmicas de professor e pesquisador principalmente no curso de Pedagogia do CEAD-UFOP e no Programa de Pós-Graduação em Educação do ICHS-UFOP, onde já orientei dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre os diferentes processos de letramentos. Entre aulas, orientações e publicações de artigos em revistas especializadas e livros, fundamos em 2013 o Grupo de Pesquisa MULTDICS – Multiletramentos e usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação, de onde começaram a emergir as oficinas de letramentos, dentre as quais a Oficina de Letramento Literário. Já são mais de trinta anos dedicados ao magistério, acompanhando o movimento de ampliação do sistema universitário público brasileiro e o desenvolvimento de uma área de estudos que podemos chamar simplesmente de Letramentos.

Sobre as colaboradoras

Ana Caroline de Almeida

Graduada em Pedagogia e Mestra em Educação pela Universidade Federal de São João del Rei. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, com estágio sanduíche na University of Wisconsin - EUA. Professora do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João del Rei. Vice-líder do grupo de Pesquisas em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade - GPEALE e sócia da ABALF - Associação Brasileira de Alfabetização.

Christine Ferreira Azzi

Graduada em Letras – Francês, mestra e doutora em Literaturas de Língua Francesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fez estágio pós-doutoral em Educação na Universidade Federal de Ouro Preto. Educadora do Museu da República, no Rio de Janeiro, foi também coordenadora do Setor Educativo do Museu da Inconfidência, de 2014 a 2019, e pesquisadora do Arquivo Histórico do Museu da Inconfidência de 2007 a 2014. Membro do grupo de Pesquisa MULTDICS - Multiletramentos e uso das TDIC na Educação.

Rosângela Márcia Magalhães

Graduada em Letras, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto. Professora da rede municipal de educação de Itabirito e da rede estadual de Minas Gerais. Membro do grupo de Pesquisa MULTDICS - Multiletramentos e uso das TDIC na Educação.

Referências

- ALMEIDA, Ana Caroline de e CORRÊA, Hércules T. Memórias na sala de aula: análise de uma prática pedagógica na perspectiva do letramento literário. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 108-130, 2017. Disponível em: <<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818372017108>>. Acesso em: 17 mai. 2022.
- AZZI, Christine Ferreira e CORRÊA, Hércules Tolêdo. A temática da moda em livros para crianças: aspectos estéticos, informacionais e pedagógicos. *In*: JULIANO, Dilma Beatriz, DEBUS, Eliane, BORTOLOTTI, Nelita e BAZZO, Jilvania. **Anais do 7º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil de Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC, UNISUL, 2016. p. 197-206. Disponível em: <<https://litalise.files.wordpress.com/2020/10/7-slij-2016-anais.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2022.
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BORDINI, Glória (Org.) Dossiê Literatura e ensino. *In*: **Nau Literária**, UFRGS, vol. 6, n. 02, Julho a dezembro de 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/16231>>. Acesso em: 17 mai. 2022.
- CORRÊA, Hércules T. e MAGALHÃES, Rosângela. Alfabetizar letrando: a eficiência de práticas situadas de letramento literário. *In*: JULIANO, Dilma Beatriz, DEBUS, Eliane, BORTOLOTTI, Nelita e BAZZO, Jilvania. **Anais do 7º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil de Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC, UNISUL, 2016. p. 855-862. Disponível em: <<https://litalise.files.wordpress.com/2020/10/7-slij-2016-anais.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2023.
- CORRÊA, Hércules T. Letramento literário na escola. *In*: MAGALHÃES, Tânia; CYRANKA, Lúcia. (Orgs.). **Ensino de linguagem**: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas. 1ed. Juiz de Fora: UFJF, 2016. p. 55-75.
- CORRÊA, Hércules T. Em defesa do letramento literário: **à la recherche de la littérature perdue**. *In*: SPENGLER, Maria Laura Pozzobon *et al.* **Literatura infantil e juvenil**. A palavra literária: (r)ex(s)istir no encontro com o outro. Florianópolis: Apoio Editora, 2021. p. 91-105. Disponível em: <<https://litalise.wordpress.com/ebook8slij/>> Acesso em: 08 mar. 2023.
- FRADE, Isabel *et al.* **Glossário Ceale**. Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, UFMG, 2014. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>>. Acesso em 17 de maio 2022.

Ver, principalmente, os verbetes:

Contação de histórias, Leitura literária, Letramento literário, Letramento visual, Livro de imagens, Mediadores de leitura, Reconto, Roda de leitura

OLIVEIRA, Ana Paula Cecato de. Formação de mediadores de leitura: a experiência do “Tessituras”. In: JULIANO, Dilma Beatriz, DEBUS, Eliane, BORTOLOTTI, Nelita e BAZZO, Jilvania. **Anais do 7º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil de Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC, UNISUL, 2016. p. 84-89. Disponível em: <<https://litalise.files.wordpress.com/2020/10/7-slij-2016-anais.pdf.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2023.

PEREIRA, Dayenne de Souza B. et al. Oficinas de formação de mediadores e promotores de leitura. In: JULIANO, Dilma Beatriz, DEBUS, Eliane, BORTOLOTTI, Nelita e BAZZO, Jilvania. **Anais do 7º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil de Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC, UNISUL, 2016. p. 1108-1113. Disponível em: <<https://litalise.files.wordpress.com/2020/10/7-slij-2016-anais.pdf.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2022.

SILVA, Marina Cabral da. “Para Que Serve a Literatura?”; **Brasil Escola**. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/literatura/para-que-serve-a-literatura.htm>>. Acesso em: 17 mai. 2022.

SILVA, Camila Santin Calçada e CARRIJO, Silvana A. Barbosa. Os fios da tecedura: as múltiplas linguagens na graphic novel Frankstein (2012) de Taísa Borges. p. 142-149. In: JULIANO, Dilma Beatriz, DEBUS, Eliane, BORTOLOTTI, Nelita e BAZZO, Jilvania. **Anais do 7º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil de Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC, UNISUL, 2016. Disponível em: <<https://litalise.files.wordpress.com/2020/10/7-slij-2016-anais.pdf.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2022.

Algumas sugestões de livros sobre letramento literário

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

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

PAULINO, Graça. **Letramento Literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu-MG: ANPED, 1999. Texto encomendado: GT 10 - Alfabetização Leitura e Escrita. Texto eletrônico, 17 p.

PAULINO, Graça. **Da leitura ao letramento literário**. (Organização de Cristina Rosa) Belo Horizonte: Edição do Autor, 2010.

PAULINO, Graça e COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina e ROSING, Tânia. **Escola e Literatura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-7.

Índice remissivo

A

alfabetização 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 35, 36, 37, 38, 42, 51, 79, 80, 81, 82, 93, 96, 97, 99, 100
 Alfabetização 24, 26, 36, 37, 41, 58, 80, 85, 146, 147
 alfabetizar letrando 24, 26, 27, 36, 97
 Alfabetizar letrando 22, 23, 146
 analfabetos funcionais 79

C

crianças 21, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 43, 45, 46, 47, 48, 51, 55, 56, 67, 68, 69, 71, 80, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 121, 122, 125, 127, 134, 136, 140, 141, 146
 cultura 14, 18, 19, 27, 28, 42, 46, 51, 58, 64, 81, 105, 106, 107, 108, 109, 114, 121

E

educação estética 109
 escola pública estadual 78
 escolarização 28, 34, 60, 67, 79, 84, 93, 97, 101

I

interação social 18
 intertextualmente 63

L

leitor crítico 108
 letramento 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 91, 93, 97, 99, 100, 101,

108, 109, 110, 120, 127, 128, 129, 130, 143, 146, 147, 148
 letramento literário 19, 22, 23, 24, 26, 29, 30, 33, 35, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 86, 91, 97, 99, 101, 127, 128, 129, 130, 143, 146, 147, 148
 letramento visual 109, 110, 120
 linguagem verbal 21, 28, 105, 106
 literatura 13, 14, 18, 19, 23, 31, 33, 35, 36, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 83, 84, 91, 101, 102, 104, 105, 107, 118, 121, 127, 130, 132, 133, 134, 140, 141, 147, 148
 literatura infantil 23, 35, 36, 84, 101, 121
 littérature perdue 61, 62, 73, 146
 livros infantojuvenis 122

M

manifestação artística 67
 multiletramentos 26, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 120, 122

P

Pedagogia 68, 71, 92, 122, 131, 144
 político-ideológica 18
 prática pedagógica 24, 36, 76, 77, 82, 84, 85, 86, 92, 98, 146
 práticas pedagógicas 19, 25, 29, 33, 40, 73, 80, 102, 146
 público infantojuvenil 105, 106, 111, 115

T

transformação social 18, 26

Coleção Práticas Pedagógicas

www.pimentacultural.com

Letramento Literário

concepções e práticas



Universidade Federal
de Ouro Preto



DEETE
Departamento de
Educação e Tecnologias

 SAMARCO



PREFEITURA MUNICIPAL DE
SANTA CRUZ DO ESCALVADO
"RETOMANDO O PROGRESSO"
1961-2014



RIO DOCE



pimenta
cultural