

Letramento Literário: estratégias de ensino como prática social de leitura em sala de aula

Literary Literacy: teaching strategies as a social practice of reading in the classroom

Lucas Lopes Pinto ¹

Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

Selma Maria Abdalla Dias Barbosa ²

Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre as práticas de ensino e aprendizagem da literatura no ambiente escolar baseadas nas incursões do letramento literário. Desse modo, percebemos que no meio educacional, as práticas sociais de leituras estão cada vez mais se distanciando das obras literárias, muitas das vezes, até das obras canônicas, em que as metodologias adotadas pelos docentes e instituições de ensino, podem estar contribuindo, de certa forma, com o desinteresse dos aprendizes no hábito desse tipo de leitura. De acordo com essa questão, sugestionamos a adoção de uma postura metodológica da abordagem do letramento literário para suscitar o interesse dos alunos pelas obras literárias. Diante desse fato, esse escrito será de cunho qualitativo e bibliográfico, tendo como base teórica, as contribuições de Soares (2012), Cosson (2014), Souza *et al.* (2021), Ramos e Martins (2022) e autores simpatizantes com a temática. Como resultado da pesquisa, compreendemos que práticas e ações docentes nas aulas de literatura, por meio do letramento literário, pode ser uma alternativa plausível para a construção de novos saberes nas aulas de leitura, na tentativa de despertar e (re)conquistar o gosto pelas obras e autores literários dos estudantes, com objetivos (trans)formacional em leitores críticos e reflexivos.

Palavras-chave: Letramento literário; Estratégias de ensino; Práticas sociais de Leitura; Formação de leitores.

Abstract: This article aims to reflect on the teaching and learning practices of literature in the school environment based on the incursions of literary literacy. Thus, we perceive that in the educational environment, social reading practices are increasingly distancing themselves from literary works, often even from canonical works, where the methodologies adopted by teachers and educational institutions may be contributing, in a way, to the disinterest of learners in the habit of this type of reading. In accordance with this issue, we suggest the adoption of a methodological approach based on literary literacy to arouse students' interest in literary works. Therefore, this writing will be qualitative and bibliographical, based on the theoretical contributions of Soares (2012), Cosson (2014), Souza *et al.* (2021), Ramos and Martins (2022), and authors sympathetic to the theme. As a result of the research, we understand that teaching practices and actions in literature classes, through literary literacy, can be a plausible alternative for the construction of new knowledge in reading classes, in an attempt to awaken and (re)conquer students' taste for literary works and authors, with (trans)formational objectives in critical and reflective readers.

Keywords: Literary literacy; Teaching strategies; Social reading practices; Reader development.

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT) pela Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT. E-mail: lucasdopa33@gmail.com.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT) pela Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT. E-mail: selma.barbosa@ufnt.edu.br.

Submetido em 26/10/2024

Aprovado em 26/02/2026

Considerações iniciais

Os estudos e as práticas sociais de leituras de obras literárias no ambiente escolar, ou fora dele, podem ser considerados um desafio, tanto para as instituições de ensino como para professores e alunos. Diante desse cenário, compreendemos que a formação de leitores literários não se limita, apenas, a ações pedagógicas do professor de literatura, todavia sua práxis pode colaborar e elevar o gosto e o interesse dos aprendizes pelo hábito da leitura, uma vez que, os educadores assumam posturas de agentes transformadores por meios de práticas educacionais conscientes e críticas, e que consequentemente, conforme Souza *et al.* (2021, p. 1) “a partir de suas práticas em sala de aula que os alunos serão ou não sensibilizados para a leitura”. Perante o referido fato, sabemos que as discussões sobre o processo de letramento, de ensino e de aprendizagem de literatura nos ambientes escolares, estão presentes em pautas acadêmicas, em pesquisas científicas e, também, nos cursos de formação de professores e de formação continuada. Para Souza *et al.* (2021) tais discursões têm contribuído para refletir sobre melhores práticas sociais e pedagógicas para a formação do leitor literário, além de demonstrar algumas estratégias para a utilização da Literatura em sala de aula.

A leitura da escrita é essencial para que as pessoas sejam libertadas da ignorância do saber, pois compreender que a leitura é, dentre todas as competências culturais, a que tem mais valia na sociedade, tal hábito pode se apresentar como forma positiva quando há presença e negativa, quando há ausência da prática do ato de ler (Souza; Cosson, 2011; Cosson, 2014). A saber, “ler é fundamental em nossa sociedade, porque tudo que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita” (Souza; Cosson, 2011, p. 101) e a literatura na sua relevância social, pode favorecer essas interações de conhecimentos e de novos saberes sejam compartilhadas na sociedade.

Assim como Souza *et al.* (2021), entendemos a relevância e sugerimos o Letramento Literário (doravante LL) no ambiente escolar, em que professores e instituições de ensino possam refletir sobre práticas que promovam o resgate pelo gosto da literatura em sala de aula ou fora dela, que sejam significativas na (trans)formação de estudantes leitores críticos, podendo expressar suas opiniões e exercitar suas criticidades na

comunidade em que convivem, por meio da leitura literária. Mesmo sabendo que essa temática é bastante debatida, LL, como enfatiza Souza *et al.* (2021, p. 2), “as possibilidades de estudos não se esgotam, pelo contrário, cada oportunidade de reflexão crítica que surge a respeito do assunto abre um leque de novas visões e posicionamentos”.

Nesse percurso de letramento, Souza *et al.* (2021) ressalta que é necessário que os agentes nesse processo: instituição de ensino, docentes e alunos, sejam comprometidos e que se envolvam com seriedade para ter resultados positivos no desenvolvimento da (trans)formação dos alunos em leitores literários capazes de escolher suas próprias leituras, desenvolvendo nos estudantes potencialidades de leituras de acordo com suas conveniências sociais e que gerem sentidos para suas realidades. Desse modo, o uso do LL adotado pelos educadores aplicado em sala de aula, podem encontrar mecanismos e estratégias adicionadas a metodologias literárias significativas, convergindo teorias e práticas em sala de aula, pode tornar o processo de leitura literária mais interessante, desde que seja significativo e faça sentido para os aprendizes na comunidade a qual pertence.

O papel do educador nessa perspectiva, faz com que os estudantes sejam incentivados e estimulados, ou não, para despertar para a prática de ler, saber interpretar e sensibilizar com os textos lidos, de acordo com a escolha metodológica e o uso de mecanismos que podem ser utilizadas em sala de aula (Souza *et al.*, 2021). Ressaltando as considerações de Cosson (2014, p. 52):

[...] as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários (Grifo nosso).

Portanto, este escrito tem como objetivo, refletir sobre as práticas sociais de ensino e aprendizagem de literatura no ambiente escolar, baseadas nas incursões do LL de acordo com Soares (2012), Cosson (2014), Souza *et al.* (2021), Ramos e Martins (2022), na apresentação das sequências básica e expandida, como ferramentas para serem utilizadas em sala de aula, afim de promover ações para despertar dos alunos o gosto e afeto pela leitura literária, apresentando um novo jeito de ler, interpretar e entender tais obras lidas. Nesse percurso, este estudo será de cunho bibliográfico e de análise qualitativa. Assim, compreendemos que LL, segundo esses autores, se apresenta como uma estratégia metodológica significativa e eficiente para conduzir e embasar o ensino de literatura em

sala de aula, permitindo que o educador possa refletir em sua atuação e práxis docente, buscando sempre inovar suas práticas e, de certo modo, assumir percursos que diminuem os caminhos entre o aluno e os livros, que de acordo Souza *et al.* (2021), ações que aproximam o aluno de uma efetiva formação leitora, além de despejar no alunado, a sensibilidade de uma leitura significativa e transformadora.

1. Discursões sobre a relevância da literatura no contexto escolar

A presença da literatura no meio social se faz relevante para difusão, como fator cultural, na construção e transmissão de conhecimentos, desde as nações mais antigas até as sociedades no presente. Desta feita, na tentativa de conceituar a literatura, Aristóteles (384-322 AC) a sublinha como imitação ou até mesmo, uma representação da realidade por meio da palavra. Segundo Reis (2023, p. 11), “tal arte de imitar o mundo, proporciona ao leitor o desenvolvimento do senso estético a partir da experiência da leitura do imaginário do autor e amplia o seu repertório cultural”.

Desde então, percebemos a importância da presença da literatura no construto cultural de uma nação, no conjunto imaginário, nos hábitos sociais e nas vivências dos indivíduos que convivem em sociedade. Trazendo para lado educacional, Reis (2023) pontua que é notório que a literatura difundida como arte em sala de aula e na escola, pode proporcionar novos saberes e novas experiências, uma vez que, segundo Reis (2023, p. 11), os “estudos literários na educação básica se torna importante para o estudante, pois possibilita a formação de opinião e a reflexão sobre o mundo e a sociedade, assim como proporciona o gosto pela leitura e a consequente formação de leitores”. Desse modo:

[...] como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, **a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando** (Brasil, 2018, p.499 grifos nosso).

No entanto, o ensino educacional mudou na sociedade pós-moderna, ocasionando assim, uma demanda por funções de caráter utilitário nas instituições escolares. Nesse contexto, no que tange ao campo da literatura, também sofreu com essas transformações, que a colocou em evidências sobre a relevância do ensino literário para formação dos estudantes, da real permanência da disciplina no currículo e de suas finalidades na construção de saberes dos aprendizes na educação básica (Ramos; Martins, 2022). Essas

transformações provocaram um certo descredenciamento e o apequenamento das obras literárias, sejam elas clássicas ou não no processo de ensino e aprendizagem de literatura. As autoras salientam que a disciplina de literatura perdeu seu valor, como o caso da França, “passou por uma perda de importância progressiva que acarretou seu desaparecimento dos currículos escolares” (Perrone-Moisés, 2016 *apud* Ramos; Martins, 2022, p. 2).

No Brasil, o ensino de literatura nas escolas, como afirma Galvão e Silva (2017, p. 2), “tem enfrentado dificuldades para ocorrer de forma mais eficiente, com vistas não só alcançar os objetivos do currículo escolar, mas principalmente para formar leitores e difundir o gosto pela leitura”. Diante dessa realidade, Reis (2023) admite que a disciplina e o ensino literário têm sofrido momentos de crise, conforme advoga a seguir:

O ensino de literatura no Brasil tem passado por crises encadeadas por defasagens ou deficiência no processo educacional e na formação de professores dessa área, mas também pela desvalorização da leitura na sociedade ou pela supervalorização de um formalismo exagerado nos estudos literários. A falta de abordagem de novas linguagens, gêneros e portadores textuais no cotidiano escolar também contribuem para que o estudo da literatura seja relevado a segundo plano pelos estudantes jovens (Reis, 2023, p. 18-19).

De acordo com Galvão e Silva (2017), existe uma certa adversidade relacionada aos estudos e ensino de literatura no Brasil, ocasionando fraturas e deficiências no que se refere à composição curricular adotada pelas instituições educacionais. Nesse sentido, Reis (2023, p. 12), “há uma série de obstáculos que dificultam o seu tratamento por parte das escolas, que não conseguem garantir o hábito da leitura pelos alunos e nem fazer com os mesmos conheçam o acervo literário brasileiro”. Desse modo, podemos convergir que para Galvão e Silva (2017, p.211), “esse contexto tem esvaziado de sentido as aulas de literatura, onde a finalidade desse ensino na escola é posta em questão, por alunos e professores”

O dilema nacional do ensino literário no ambiente escolar, segundo Cechinel (2019), pode estar relacionado, além de outros fatores, embargos ligados à crise de institucional de ensino, como a formação de professores, formação continuada, excesso de formalismo na literatura, além do mecanismo ideológico e histórico que não considera as minorias sociais, como mulheres, indígenas, negros, homossexuais e ausência de aptidão por leituras mais aprofundadas, longas, mas com inclinações para leituras mais superficiais e instantâneas, como em plataformas digitais. Em consonâncias com esse contexto de embargos, de acordo com os esclarecimentos de Cechinel (2019, p. 3), a

“crise do ensino de literatura, ou da própria literatura e dos estudos literários, é um fenômeno complexo, decorrente de múltiplos vetores que se atravessam e que não se revelam integralmente se analisados como casos isolados”.

Na onda dessa adversidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9394/96 passou por modificações de cunho político, promovendo a Reforma do Ensino Médio de acordo com os objetivos da Medida Provisória nº 746/2016, publicada em 23 de setembro de 2016, que posteriormente foi aprovada pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Com essas mudanças, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018 (Brasil, 2018), a literatura, enquanto disciplina, não se configurou como componente curricular específico na BNCC, todavia o estudo literário foi integrado à Língua Portuguesa, como também as demais áreas do conhecimento. Desse modo, a integrante literária ficou apenas como personagem oculto no departamento de linguagens e suas tecnologias, área que tem como componentes curriculares obrigatórios a Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física. Diante dessa situação, o ensino de literatura se inclinou para ações docentes em formato superficial e de forma fragmentado de ensino, com seque a citação:

[...] a literatura não constitui um componente curricular e está entre os conteúdos que integram a ementa de Língua Portuguesa, de forma mais explícita na etapa final da educação básica, o ensino médio. Antes, no infantil, costuma compor as contações de história; e, no fundamental, muitas práticas a adotam como estratégia para estudos linguísticos, de gêneros textuais ou para a realização de interpretação de textos. Assim, é comum que, em vez de leitura, debates e estudos de obras literárias, sejam realizadas atividades a partir de **fragmentos literários: lê-se uma (parte da) poesia ou parágrafos de uma prosa para responder a perguntas de interpretação; lê-se um conto ou crônica para a identificação dos elementos que os constituem enquanto gênero textual** (Ramos; Martins, 2022, p. 2-3 grifo nosso).

Na BNCC (Brasil, 2018), a literatura mesmo sendo posta de lado e deixando de ser um componente curricular singular e de não se apresentar como disciplina, ela se mantém, ainda, como “conhecimento necessário e importante para a aquisição das competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da educação básica” (Reis, 2023, p.13). Apenas para esclarecimento e ilustração, a BNCC (Brasil, 2018) atua como documento que vem normatizar e respaldar os currículos escolares, como uma base norteadora do processo de ensino e aprendizagem junto as instituições escolares, a saber:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica,

de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p.7).

Diante do contexto social e das reformas educacionais, Reis (2023) comenta que o documento norteador, a BNCC, mesmo com suas deficiências, ainda orienta o educador a trazer para perto, ou melhor, para dentro da escola, obras, temáticas e práticas literárias mais atuais e que mais se assemelham e se aproximam para com o contexto dos alunos, considerando também, os aspectos da cultura digital, dos multiletramentos e dos novos letramentos que podem ser aproveitados de forma mais interessantes e significativos para os aprendizes. Nesse sentido, Reis (2023) reforça que o ensino de literatura precisa adotar abordagens de letramentos e de práticas sociais e pedagógicas que fazem parte do cotidiano das pessoas, mas sem deixar de lado a literatura tradicional. Pois a leitura do texto literário deve ser o ponto inicial para o trabalho com a literatura na escola, favorecendo o despertar pelo gosto da leitura literária, além de intensificar hábito de ler e o convívio social com os estudantes. Nesse pensar, Ferreira (2021), sublinha que:

[...] a literatura torna-se imprescindível na vida do ser humano, e, por isso, precisa manter o seu lugar no currículo escolar, pois assim, como, qualquer outra arte, torna o mundo mais compreensível. Nesse sentido, a desconexão do texto literário com o momento presente traz o sentido da literatura ausente no ensino, ao dificultar o gosto do aluno pela leitura e, ainda, a compreensão das obras literárias (Ferreira, 2021, p. 8, grifo nosso).

Para isso, é relevante a inclusão da literatura, além do curricular, que seja incluída no cotidiano escolar, pois o ensino literário “merece defesa não só pelo prestígio histórico e cultural que detém, mas também pela função que, enquanto leitura, desempenha na construção da subjetividade e da alteridade” (Ramos; Martins, 2022, p. 3). Pois, na verdade, “com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si” (Jouve, 2013, p. 53).

Destarte, Reis (2023) advoga que mesmo com toda essa crise que o ensino literário tem sofrido, a escola e professores precisam ser resilientes quanto ao exercício em dedicar que o ensino literário esteja sempre em evidência, fazendo com que a literatura possa resgatar e promover, que conforme Reis (2023, p. 18), “o gosto pela leitura dos adolescentes e jovens do ensino médio, amplie o seu repertório cultural e os coloque em contato com a tradição literária e os clássicos da língua portuguesa”. Assim, esclarecemos que mesmo a literatura não ser ou não estar como componente curricular, sugerimos a

inclusão no currículo escolar, na práxis docente e nas práticas pedagógicas, para que haja, de certa forma, o engajamento institucional em promover o ensino e à aprendizagem aos estudantes, práticas de letramento e engajamento literário no meio escolar. Diante desse fato, compreendemos que a arte literária pode ser a essência para (trans)formação de alunos em leitores, com plena capacidade de uma formação crítica, emancipadora e que sejam capazes de fazer suas próprias escolhas, selecionando quaisquer textos que desejarem ler, de acordo com suas vontades, necessidades e realidades.

2. Mas afinal, o que é letramento?

Sabemos que para os estudantes, a leitura literária os oportunizam para uma formação de leitores com mais repertórios de saberes, de atuarem como agentes sociais e com capacidades críticas diante de suas realidades. Nesse sentido, o ensino da literatura no ambiente escolar pode ser, segundo Brasil (2018, p. 499), “importante, não só (re) colocá-lo [o texto literário] como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes”, ou seja, temáticas e textos que aproximem dos reais contextos dos estudantes, com possibilidades de clareamento das interpretações e criticidade daquilo que se ler. Nesse viés, conforme Reis (2023), são necessários percursos que podem ser observados pela escola e pelos docentes para uma condução de práticas que contemplem tanto a cultura digital como a tradição literária.

No caminhar do ensino literário para (trans)formação de leitores ingênuos em leitores críticos (Freire, 1996), propomos como alternativa pedagógica para o ensino literário, práticas pedagógicas ancoradas nas abordagens sobre o letramento. Nesse sentido, de acordo com Kleiman (1995), o processo de letramento é visto com fator alternativo para o sucesso dos sujeitos na sociedade por meio da leitura, quando estimulada, em que a instituição escolar é vista como ambiente fundamental e, talvez, a única entrada para que o resultado seja promissor.

[...] constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. [...] É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de interligir o mundo (Freire, 1996, p. 63).

O letramento, ressaltado por Soares (2012, p. 18), é o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Para autora, o termo

letramento deriva da palavra inglesa *literacy*, ou seja, estado ou condição de ser letrado. A definição de letramento originou-se devido às novas necessidades da sociedade, onde demandou variadas práticas de escrita e de leitura de acordo com avanços demasiados do desenvolvimento político, econômico, social, cultural e ideológico. Com esse novo cenário de comunicação, o ser humano não precisa ter apenas o saber baseado na decifração de códigos linguísticos, mas que saiba utilizar, fazer uso contextual e social das habilidades e competências cognitivas, adequando a leitura e a escrita nas várias situações de uso delas, nos diferentes contextos sociais (Soares, 2012). Como explica a autora:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o **indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento**, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que **usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita** (Soares, 2012, p. 39-40, grifo nosso).

Sobre a definição de letramento, Kleiman (1995, p. 19) o define como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. De acordo com Souza e Cosson (2011), a compreensão de como a escrita se apresenta na sociedade das mais variadas formas ou como usamos e fazemos da escrita no meio social, é o que conhecemos de letramento. Nesse aspecto, a significação de letramento vai bem mais longe do aprender escrever e ler, pois está composto por conhecimentos que adquirimos pela escrita, pela leitura e pelas maneiras de como praticamos para nos comunicarmos e nos relacionarmos em comunidade, ou melhor, conforme Souza e Cosson (2011, p. 202), “pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica”.

Para Street (2003), o letramento constitui as práticas sociais da escrita e da leitura que implicam a capacidade, os conhecimentos e os processos de interação, além das relações de poder relativas ao uso da escrita e da leitura em contextos/realidades e meios determinados. Souza e Cosson (2011) advoga um letramento pluralizado, pois como as práticas sociais da escrita e da leitura agem de formas variadas e diversificadas em contextos diversos, os autores nomeiam letramentos, ou até mesmo multiletramentos, para abarcar toda complexidade dos meios de comunicação que estão disponíveis na sociedade. Em suas palavras, a

[...] compreensão da pluralidade do letramento a extensão do significado da palavra para todo processo de construção de sentido, tal qual encontramos em expressões como letramento digital, letramento informacional, letramento visual, letramento financeiro, letramento midiático ou em expressão concorrente a exemplo do “numeramento”, usado para designar o processo de construção de sentido feito com os números e não as palavras (Souza; Cosson, 2011, p. 202).

Portanto, abordamos que o letramento é visto como manifestação social nas interações que envolvem a questão política, social, ideológica, econômica e cultural. De acordo com Barton (1994) e Terra (2013) a dimensão conceitual de letramento, ainda, pode significar como prática discursiva, quando fazemos a relação entre a escrita e leitura em diferentes contextos, comunidades, classes ou grupos sociais. No decorrer das discussões sobre o letramento, compreendemos que ainda se apresenta como uma definição abrangente e que não se limita apenas à decodificação de códigos, símbolos ou de signos linguísticos, todavia está interligado com práticas sociais do uso da leitura e escrita, na aplicabilidade das habilidades e competências cognitivas em níveis diferentes, de acordo com o contexto social que o indivíduo se encontra na sociedade. Diante disso, com as práticas de letramento variáveis, começam a surgir novas expressões de letramento, a saber: letramento visual, letramento digital, letramento religioso e até mesmo, letramento político e letramento literário, conduzindo à prática de leitura e escrita a patamares mais elevados nos contextos sociais, ultrapassando as fronteiras escolares.

3. Letramento Literário, uma abordagem sugestiva de leitura

O LL é considerado mais um integrante, consoante por Souza e Cosson (2014, p.102) dessa “expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita”. Nesse sentido, podemos classificar que o letramento e, conseqüentemente, o LL é, na visão de Soares (2012, p. 72), “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Diante desse grupamento de práticas sociais que envolvem o uso de mecanismos da escrita e da leitura, compreendemos que mesmo

[...] em uma sociedade essencialmente letrada como a nossa, mesmo um analfabeto tem participação, ainda que de modo precário, em algum processo de letramento. Do mesmo modo, um indivíduo pode ter um grau sofisticado de letramento em uma área e possuir um conhecimento superficial em outra, dependendo de suas necessidades pessoais e do que a sociedade lhe oferece ou demanda (Cosson, 2014, p. 12).

Mas o que entendemos de LL? De acordo com Valadares (2023, p. 1), consiste em dois conceitos difundidos: “o de letramento, que é a vivência das práticas sociais por meio da escrita, e o de literário, que se trata de uma forma de arte construída pelas palavras”. No âmbito escolar, nas sinergias desses termos, o processo pode ocorrer não apenas pelo incentivo de obras superficiais ou mais aprofundadas, mas por intermédio de leituras e de temáticas que venham estabelecer contextualização, aprendizagem, significância, atualização de saberes e desenvolvimento crítico nos alunos, ou seja, se transformando em leitores capazes de poder escolher suas próprias leituras e correlacioná-las conforme seus entendimentos diante de suas realidades sociais. Nessa prática sugestiva, Valadares (2023) diagnostica que a leitura atua como um meio para que o estudante possa interpretar o mundo de forma crítica e reflexiva e para que isso aconteça, tanto a escola quanto aos professores é essencial neste processo de ensino e aprendizagem por intermédio do LL com prática social e leitura.

Para Cosson (2014), o LL atua com uma prática social que está conectada a uma comunidade. Assim, enquanto constituição literária de sentidos, o LL atua, conforme Souza e Cosson (2022, p. 9) para “designar o processo de apropriação ou internalização da literatura com linguagem e destaca a singularidade da interação do leitor com o texto pela sua materialidade estética e discursiva”. O LL, de acordo com as incursões de Cosson (2014), está presente nas práticas sociais e nas ações que referem ao processo de escolarização da literatura no ambiente educacional, como sugestão de praxis docente nas aulas de literatura, para despertar no alunado, a sensibilidade e habilidade de leitura e escrita para a (trans)formação do leitor crítico. O autor advoga uma proposta de promoção do ensino literário embasado nos termos de letramento que podem fortalecer e amplificar os saberes literários em sala de aula e fora dela, pois “ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (Cosson, 2014, p. 43). A saber, uma a proposta de LL, na perspectiva do autor:

[...] busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. **Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo** (Cosson, 2014, p. 12, grifo nosso).

Corroborando com Souza e Cosson (2011), o LL é diferente dos demais tipos de letramentos, na questão da utilização do mais ampla da palavra para designar a constituição de sentidos e significações em determinadas áreas de saberes ou de

atividades, tornando assim, uma relação singular com a escrita, ou melhor, uma espécie de letramento único. Nesse sentido, compreendemos que a literatura, na sua relevância social, pode “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (Cosson, 2014, p. 20) e essa particularidade que a faz singular na sociedade. Os autores Souza e Cosson (2011), sublinham que a literatura ocupa um lugar singular em relação à linguagem e que o letramento realizado com textos literários pode proporcionar um modo privilegiado de inserção no vasto mundo da escrita, posto que guia ao domínio da palavra a partir dela mesma, fazendo com que o LL necessite da instituição escolar para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo peculiar que a mera prática de leitura de textos literários não consegue efetivar de maneira solo.

Compreender essa particularidade, ou seja, essa singularidade do LL, que Paulino e Cosson (2009, p. 67) o define como: “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Nesse aspecto, o desenvolvimento das competências de ensino de literatura, na formação da criticidade do leitor, por meio do letramento literário, de acordo com Souza e Cosson (2001, p. 103):

[...] é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.

Cosson (2014) destaca que o processo de aprender a ler está além de adquirir apenas uma habilidade de leitura decodificada e ser leitor, ultrapassa a ação de possuir simplesmente um hábito rotineiro ou de uma atividade regular. O autor realça que na “leitura e na escritura do texto literário, encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (Cosson, 2014, p. 20).

Essa sensação de encontros e de expressões que a leitura e a escrita podem proporcionar aos seres humanos, é uma experiência que a literatura pode realizar, acrescentando mais um conhecimento a ser reaprendido e reelaborado, incorporando do outro em mim com novos saberes, mas sem a renúncia ou a negação da minha própria identidade já (re)formada ou em (trans)formação. Nesse contexto, no desempenho da literatura, Cosson (2014, p. 20) clarifica que “podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda

assim, sermos nós mesmos”. O autor ressalta que é por isso que nos interiorizamos com mais intensidade e veemência as verdades expostas pela poesia e pela ficção.

Clareando as ideias, compreendemos que a experiência literária que adquirimos não só nos proporciona os conhecimentos da vida por intermédio da experiência do outro, mas de como participar e vivenciar essa experiência que a literatura pode nos oportunizar diante das práticas sociais que presenciamos e vivemos. Nesse elo de práticas experimentais, acordamos que seja “fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária” (Cosson, 2014, p. 26). Todavia, o autor alerta de maneira cautelosa que leitura no ambiente escolar de acordo com LL, não pode ser realizada de forma assistemática e muito menos em nome de um prazer absoluto de leituras. Ele esclarece que “é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar” (Cosson, 2014, p. 27). Nesse sentido, a saber que para o autor:

[...] o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (Cosson, 2014, p. 27, grifo nosso).

É perceptível o papel (trans)formador que literatura poder exercer sobre a vivência dos indivíduos, moldando possibilidades e formas do aluno ou leitor, de ser e estar em contextos sociais em que vivem no mundo. Desse modo, a literatura se apresenta como ponte de acesso ao saber entre o leitor e o autor, cabendo cada um ter uma relação única para cada tipo de leitura, gerando experiência e possíveis transformações na construção de novos saberes (Pinto; Soares; Silva, 2025). Na verdade, corroboramos com Souza *et al.* (2021), quando sublinha que:

[...] por meio da união existente entre o leitor e o autor ao se ler uma obra literária, o leitor se converte em uma nova pessoa, por assim dizer. Esse novo ser, através da leitura, poderá incorporar novas experiências, realidades, lugares, medos, vitórias, e dessa maneira, transformar a si mesmo ao realizar essas incorporações (Souza *et al.*, 2021, p. 5).

A autora acima, advoga que para o leitor tenha êxito real com benefícios oriundos ou inerentes à literatura, como de transformar em novas experiências e realidades, é

preciso o domínio da leitura, ou seja, do LL contínuo e compromissado. O que fica em amostra diante desse fato, é a relevância da praxis docente diante da formação de leitores literais para que sejam desenvolvidos em áreas diversas dos saberes. Com os alunos sendo oportunizados e apresentados aos textos, permitirá que sejam capazes de escolher suas próprias leituras, de formar opiniões e de serem críticos de acordo com as interpretações realizadas daquilo que ler, construindo suas criticidades conforme realidades sociais que estão inseridas (Cosson, 2014; Souza *et al.*, 2021).

A literatura exerce sua importância no contexto escolar e no contexto social, podendo ser protagonista dentro da escola, ou fora dela, disponibilizando aos alunos leitores o acesso às obras, realizando de maneira consistente, o ensino literário de acordo o LL, proporcionando e desenvolvendo o gosto e habilidade nos aprendizes o prazer da palavra escrita, ou melhor, fazendo da literatura uma “disciplina” de destaque e essencial na formação dos estudantes. Desse modo, precisamos compreender que a literatura merece está em posição de destaque e em constante evidência, uma vez que, “[...] nós, professores e educadores, insistimos na formação do leitor literário, pois damos à literatura um lugar privilegiado” (Souza, 2015, p. 191), não restringindo sua relevância apenas na escola, mas fora dela também. No reforço desse posicionamento, Souza *et al.* (2021, p. 6) sublinha que “este lugar privilegiado se dá pelas particularidades dessa escrita que ensina, educa, revela, transforma e aprimora cada leitor que se dispõe a apreciar o texto com os olhos do entendimento e da criticidade”.

As discussões dessas reflexões com relação às contribuições que a literatura e seu ensino podem proporcionar aos alunos novos saberes por meio da apresentação e leituras de obras literárias disponíveis na escola e oportunizadas em sala de aula, consideramos relevante citar os Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1998), quando expressa sobre um projeto educativo comprometido e sustentável na práxis educacional do ensino literário no ambiente escolar, pois, conforme Brasil (1998), assumir como responsabilidade formar leitores torna impositivo o dever da instituição educacional criar estratégias em torno de projetos comprometidos e atuar como intermediário da passagem do leitor de textos fáceis (lúdicos, infantis ou infanto-juvenis) para os de complexidade real (textos que circulam socialmente na literatura, jornais ou nos ambientes virtuais); do leitor de textos fragmentados e com adaptações para o leitor de textos reais, originais e integrais.

Compartilhando desse pensamento, em suma, o ensino de literatura na escolar, consequentemente em sala de aula, na esteira de Cosson (2014), Souza *et al.* (2021), Ramos e Martins (2022), Paulino (2004) sublinha de forma enriquecedora a significação da (trans)formação dos docentes leitores críticos e empoderados, como afirma o autor:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (Paulino, 2004, p. 56, grifo nosso).

Vale destacar que nesse processo de formação do leitor literário na escola adotado pelo professor, por meio do LL, pode desenvolver nos leitores o gosto e afeto pelas leituras literárias, com estímulo ao hábito da leitura, oportunizando os estudantes o acesso as obras, apresentando variados gêneros literários, quer sejam clássicos ou atuais, criando e proporcionado ambientes para o exercício de leitura e possibilitando condições necessárias para que a experiência literária adquirida pelos alunos sejam transformadora, crítica e contínua (Souza; Cosson, 2011; Cosson, 2014; Anzolin, 2018). Nesse aspecto, o papel do professor, além do apoio escolar, não é apenas com leitor para servir como exemplo, mas como mediador e facilitador nesse processo de ensino literário no contexto das práticas escolares de leitura literária (Brasil, 2008), ou seja, “a condição de leitor de um professor, no entanto, precede a função de formador de leitores” (Anzolin, 2018, p. 34).

Na dinâmica do professor formador de leitores, concordamos com os autores Riter (2009) e Anzolin (2018) quando sublinham alguns fatores que o educador pode utilizar nas aulas de literatura para contribuir e despertar nos alunos o gosto pela leitura literária e também para a formação de leitores críticos, como: atuar como um contador de histórias e desenvolver atividades que potencializa o imaginário para dilatar a fantasia de cada ouvinte. Nesse sentido, “ouvir histórias é preparar alguém para a entrada no universo das palavras literárias escritas” (Riter, 2009, p. 68). Outro fator que merece destaque é um acervo de obras disponíveis na biblioteca, com possibilidades de aproximação dos alunos nesse espaço, além de ser um ambiente de “pesquisa, de descoberta de universos literários, de novos autores, ambiente para indicação e orientação de leitura” (Anzolin, 2018, p. 34). Por fim, o professor pode atuar como um orientador de leitura, selecionando,

lendo, direcionando caminhos e indicando textos de acordo com o contexto escolar de cada estudante, uma vez que o professor possa selecionar e indicar textos, orientar olhares e iluminar caminhos para os aprendizes. Nesse caminhar:

[...] a formação do leitor pressupõe a existência de leitores, a existência de pessoas para quem a leitura tem lugar especial. Assim, **a escola deve propiciar a qualificação deste leitor, possibilitando que ele possa, na interação com a palavra literária, crescer como pessoa, à medida que atua criticamente sobre o texto, sendo capaz de se transformar e de transformar a realidade que o cerca, atuando de forma cidadã.** Ler não apenas pelo ato de ler, mas ler com a consciência do que significa ler, buscando sentidos naquilo que é lido (Riter, 2009, p. 63, grifo nosso).

Diante do exposto, compreendemos que esses fatores não são fixos e objetivos, mas podem existir outros mecanismos e instrumentos que os educadores podem utilizar para o desenvolvimento do processo de formação de leitores de acordo com a realidade apresentada cada um. Portanto, diante da importância da literatura na (trans)formação do aluno em leitores críticos e empoderados, por intermédio de práticas sociais de leituras de acordo com o LL, compreendemos que o ensino literário pode surtir como efeito, o afeto e o gosto pela leitura, que a escola e o professor, em conjuntos, podem elaborar práticas compromissadas para formação de leitores críticos e emancipados, capazes refletirem sobre o contexto social em que vivem, provocando mudanças para o bem-estar social e individual. Assim, vamos apresentar e sugerir o uso da sistematização do LL, ancorado nas abordagens de Cosson (2014), Ramos e Martins (2022), como sugestão nas atividades do ensino de literatura em sala de aula que os educadores possam adotar. Nesse aspecto, vamos demonstrar duas possibilidades dessa sistemática de letramento, como estratégias na prática docente para e no ensino literário: a sequência básica e a sequência expandida.

4. Estratégias de Ensino: sequência básica e a sequência expandida

Antes de descrever tais sistemáticas, se faz necessário clarearmos que a literatura, segundo Cosson (2014), ocorre em movimentos contínuo dentro de uma comunidade de leitores, em que o diálogo ativo aparece de maneira nuclear, gerando, assim, trocas de ideias, formações de novos saberes, compartilhamentos de informações, esclarecimentos, posicionamentos de pontos de vista e de formulações de críticas dos participantes envolvidos. Na esteira desse diálogo, o autor comunica que a literatura é uma linguagem e nela, o mecanismo de aprendizagem se constitui em três tipos:

[...] a **aprendizagem da literatura**, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a **aprendizagem sobre a literatura**, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a **aprendizagem por meio da literatura**, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários (Cosson, 2014, p. 51-52, grifo nosso).

Diante dos tipos de aprendizagens descrita pelo autor, é costumeiro o uso da segunda e da terceira, a aprendizagem sobre a literatura e a aprendizagem por meio da literatura, aplicadas nas escolas e nas aulas de literatura de modo tradicional, descontextualizando com a realidade que os aprendizes se encontram. Desse modo, não consideram a primeira, que consiste em experienciar e vivenciar as práticas sociais que a literatura pode oportunizar, desconsiderando o que deveria, de fato, “ser o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola” (Cosson, 2014, p. 52). Por isso, de acordo com essa deficiência, que o autor redimensiona essas aprendizagens para que sejam (re)conduzidas de forma satisfatória o processo do LL no meio educacional, sugerindo, portanto, um novo caminho com alternativa. Assim:

[...] o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário. [...] é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. **As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras.** A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. **Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários** (Cosson, 2014, p. 52, grifo nosso).

Para sistematizar as atividades sugeridas para o ensino de literatura utilizando com ferramenta a LL, Cosson (2014) se sustenta em três etapas durante o processo de leitura como um movimento linear e sinérgico, a saber: 1) está relacionada com a antecipação, que “consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito” (Cosson, 2014, p. 53), ou seja, atua com intervenções realizadas pelo leitor antes de ler o texto em questão, adotando tanto posturas variáveis de acordo com o que se pretende ler, como em considerar elementos extratextuais, que estão presentes no livro, como capa, número de páginas ou orelha (Cosson, 2014; Ramos; Martins, 2022).

A etapa 2 é conhecida como decifração, consiste no processamento da leitura por meio da decodificação de texto, uma conexão das letras e das palavras. Para leitores iniciantes, esse processo de decodificar pode demorar mais do que aquele leitor maduro (experiente), que pode decifrar o texto com mais veemência, ou seja, “entramos no texto através das letras e das palavras. Quanto maior é a nossa familiaridade e o domínio delas, mais fácil é a decifração” (Cosson, 2014, p. 43). Na etapa 3 apresentamos a interpretação,

“são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo”, ou melhor, ocorre quando o leitor realiza suas interpretações daquilo que foi lido de acordo com termos de saberes de mundo e de experiências que detém (Cosson, 2014; Ramos; Martins, 2022). Nesse sentido, conforme sugere Cosson (2014):

[...] a interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. Essa convergência dá-se pelas referências à cultura na qual se localizam o autor e o leitor, assim como por força das restrições que a comunidade do leitor impõe ao ato de ler (Cosson, 2014, p. 44, grifo nosso).

Há duas possibilidades de sistematização para e nas aulas de literatura sublinhadas por Cosson (2014), a primeira está relacionada com a sequência básica e a segunda com uma sequência expandida. As duas estão alicerçadas em três perspectivas metodológicas: a primeira é a técnica da oficina, que o aluno apreende a fazer fazendo, alternando entre as atividades de leitura e de escrita, congruente à criatividade verbal. A segunda é a técnica do andaime, que ocorre na construção do saber por meio de pesquisas e de desenvolvimento de projetos realizados pelos estudantes, em que o educador atua como suporte que sustenta e conduz as atividades a serem realizadas para (re)construção do conhecimento literário, por exemplo. A terceira e última, é a utilização do portfólio que se apresenta com registro de todo o percurso realizado (Cosson, 2014; Ramos; Martins, 2022). Conforme Cosson (2014), o portfólio:

[...] oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas em um curso, ao mesmo tempo em que permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, quer seja do aluno, quer seja da turma. É essa dualidade de registro do portfólio que nos interessa acentuar no encadeamento das atividades que sustentam as duas sequências, pois ela auxiliará o fortalecimento do leitor à medida que ele participa de sua comunidade (Cosson, 2014, p. 54-55).

Voltando à sistematização, vamos apresentar as sequenciações de acordo com as incursões de Cosson (2014), Ramos e Martins (2022). A primeira é a sequência básica do letramento literário na escola, consequentemente na e em sala de aula, que é constituída por quatro fases, a saber: motivação, introdução, leitura e interpretação. Fases estas que são sugestionadas e que possuem um caráter orientador, conforme no Quadro I a seguir:

Quadro 1: Fases da sequência básica do Letramento Literário

FASE	DETALHAMENTO
Motivação	O “sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (Cosson, 2014, p. 59), e esta fase condiz em leitura das informações extratexto do objeto que se ler. Essa motivação que o educador pode favorecer ao aluno, um preparo motivacional que o antecede para “entrar” no texto, com situações que lhes permitem “interagir de modo criativo com as palavras” (Cosson, 2014, p. 58). Desse modo, pode ser disponibilizada uma moldura de leituras que os motivem, como por exemplo: hipóteses sobre o título, tipos de gêneros, correlacionar os protagonistas ou heróis e heroínas, relações com outros textos lidos, contextualizar com a realidade atual dos alunos ou provocar ações de “explicação, reflexão, debate ou discussão sobre um aspecto temático do texto” (Ramos; Martins, 2022, p. 10). Afinal, “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (p. 54). Assim, em complemento à motivação, Cosson (2014) aconselha aos professores que realizem atividades integradas em sala de aula que envolvam práticas de leitura, escrita e oralidade para obter êxito no processo aprendizagem e de ensino.
Introdução	De acordo com Cosson (2014), a introdução se condensa na apresentação da obra e de seu autor. A obra é apresentada fisicamente considerando a capa, o título, a orelha, o prefácio e outros componentes paratextuais que introduzem a obra selecionada. Nesta fase é necessário o cuidado para que não aja prolongamento da apresentação, se tornando uma aula longa e expositiva sobre a vida do autor, estimulando o desinteresse dos alunos pela obra (Cosson, 2014; Ramos; Martins, 2022). Desse modo, “é preciso que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva” (Cosson, 2014, p. 67).
Leitura	Na proposta de LL, esta fase é sobre o acompanhamento da leitura, com função de desenvolver e auxiliar possíveis embargos durante o processo de ler. Nesse sentido, a “leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista” (Cosson, 2014, p. 68) e a presença do professor em acompanhar o andamento não pode ser confundido com policiamento, ou seja, o educador não deve vigiar o aluno para saber se está lendo, “mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura” (COSSON, 2014, p. 69). Uma das opções de acompanhamentos, são os intervalos que podem atuar como momentos, em que os leitores apresentam os resultados sobre o andamento da leitura que está sendo realizada. Esse “intervalo funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura. Por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração” (COSSON, 2014, p. 70).
Interpretação	Para Cosson (2014, p.72) a interpretação “parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. Diante desse processo de (re)construção, o autor apresenta dois momentos a esta fase: interior e exterior. O primeiro momento está relacionado com a prática da leitura individual, encontro do leitor com a obra (Cosson, 2014; Ramos; Martins, 2022), ademais, a “interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ela continua sendo um ato social” (Cosson, p. 2014, p.73). Já o segundo é o compartilhamento, a “concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Cosson, p. 2014, p.73). Desse modo, os leitores possam ter a consciência de que são pertencentes de uma coletividade, fortalecendo e ampliando seus horizontes de leitura. Assim, o “importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externaliza essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar” (Cosson, p. 2014, p. 76).

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Cosson (2014, p. 55-77), Ramos e Martins (2022, p. 10)

Como vimos no Quadro I, a sistematização da sequência básica que os educadores podem utilizar nas aulas de literaturas no contexto escolar, motivando os alunos ao hábito e ao gosto pela leitura, elaborando molduras assertivas, realizando introduções das obras e dos autores literários de forma objetiva e condensada, acompanhado os aprendizes sobre os andamentos daquilo que estão lendo e auxiliando no compartilhamentos de ideias, entendimentos e interpretações das leituras realizadas pelos aprendizes, pode ser fundamental para o sucesso de (trans)formação dos saberes superficiais dos alunos em conhecimentos críticos e reflexivos.

Cosson (2014), Ramos e Martins (2022) alegam que há diversas sequências básicas que podem ser utilizadas com os alunos, todavia, o professor não pode se conformar que existe apenas uma maneira ou sequência a ser seguida, afinal, a sequência básica não é algo intocável e não podemos deixar escapar a ideia de conjunto ou mesmo de ordenamento que compõe cada método. Assim, de acordo com os objetivos do LL na escola e/ou na sala de aula, de acordo com Cosson (2014, p. 81-82), “é possível misturar, como o fizemos, a leitura com a interpretação, a motivação com a introdução, sempre de acordo com as necessidades e características dos alunos, do professor e da escola”.

Dilatando a sistematização, falaremos a seguir sobre a segunda sequência apresentado por Cosson (2014): a expandida. Nesta, são duas fases a mais que a sequência básica: contextualização e expansão. Para Ramos e Martins (2022, p. 10), as autoras sublinham que “os intervalos para a etapa da leitura são aumentados e sofrem variação de acordo com a complexidade da obra escolhida, podendo ser elaborados em diálogo com outros textos que, de alguma forma, tragam contribuições para a interpretação”. Portanto, para que esses entendimentos plurais possam ser expandidos para o compartilhamento das ideias no meio social, é necessário que ocorra essa adição na sequência expandida (Cosson, 2014).

A fase da contextualização da sequência expandida sugerida nas aulas de literatura é constituída “como o movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para mim enquanto leitor” (Cosson, 2014, p. 99). Nesse agir da leitura literária, a contextualização pode ser aberta em aspectos variados e flutuantes e, essa fase contextual, tem como objetivo o aprofundamento da leitura de maneiras diferentes para a construção de saberes e de novos entendimentos dos alunos (Ramos; Martins, 2022).

Outro fator que sublinhamos na sequência expandia, de acordo com Cosson (2014) é o papel interpretação, que se apresenta em duas partes: primeira interpretação é aquele momento de introjeção da obra na história do leitor, do aluno, uma espécie de (re) encontro pessoal entre o leitor e a obra, e a segunda interpretação resulta no compartilhamento da leitura, considerado com o ápice do LL na escola na (re) construção do saber e na (trans) formação do aluno com ser social. Consoante com autor:

[...] o aprofundamento que se busca realizar na segunda interpretação deve resultar em um saber coletivo que une a turma em um mesmo horizonte de leitura. **É esse compartilhamento de leituras sem a imposição de uma sobre a outra, antes com a certeza de que a diversidade delas é necessária para o crescimento de todos os alunos, que constrói uma comunidade de leitores.** É o reconhecimento de que uma obra literária não se esgota, antes se amplia e se renova pelas várias abordagens que suscita, que identifica o leitor literário (Cosson, 2014, p. 109, grifo nosso).

Compreendemos que a ideia de contexto literário por muito tempo se limitou, de forma tradicional, nas aulas literárias em realizar a separação entre a literatura e a história contida na obra, ou melhor, o contexto literário era visto apenas como história. Cosson (2014, p. 99) esclarece que essa “concepção fica muito clara quando se observa nos livros didáticos a introdução aos estilos de época por meio de uma síntese histórica que denominam de contexto”. O autor advoga que os contextos que forem encontrados em uma obra lida podem ser expandidos de acordo com as vivências do leitor, podendo adicionar ou ampliar um contexto já dado ao texto, além do contexto histórico da obra, pois para cada leitor, o contexto pode (re) significar algo novo a ser descoberto, cabendo ao educador, por meio do LL, “indicar um caminho para ler de maneira explícita a obra contextualmente” (Cosson, 2014, p. 109). Desse modo, autor apresenta sete tipos de contextualizações: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática, de acordo com Quadro 2 a seguir:

Quadro 2: Tipos de Contextualizações

TIPOS	PARTICULARIDADES
Contextualização Teórica	Procura tornar visível as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra, não se limita de fazer história das ideias a partir do texto literário, mas de investigar a relevância de certos conceitos fundamentais encontradas em certas obras (Cosson, 2014).
Contextualização Histórica	De acordo com a obra para a época em que ela encena ou o período de sua publicação. “Visa relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar internamente” (Cosson, 2014, p. 100). Para exemplificar, de acordo com os interesses dos alunos, essa contextualização pode se expandir, com é o caso da contextualização biográfica, vida do escritor e da contextualização editorial, expondo as dificuldades e condições de publicação da obra na época (Cosson, 2014; Ramos; Martins, 2022).

Contextualização Estilística	Mostra os estilos de época ou de períodos literários, porém necessita avançar, ir além da simples identificação de traços ou características dos movimentos em recortes textuais encontrados na obra. Assim, Cosson (2014, p. 101) esclarece que essa contextualização estilística precisa buscar e analisar o “diálogo entre obra e período” literário.
Contextualização Poética	Esta corresponde à estruturação ou composição da obra, ou seja, a organização da obra literária. “O que se busca observar é a economia da obra, como ela está estruturada, quais os princípios de sua organização” (Cosson, 2014, p. 101). Desse modo, as categorias poéticas como personagens, narradores, tempo ou espaço podem ser instrumentos de análise, usados como “mecanismos de compreensão do funcionamento das obras literárias” (Cosson, 2014, p. 101).
Contextualização Crítica	Trata sobre a recepção do texto literário, constituindo uma análise a partir de outras leituras, fazendo correlações entre elas na construção de novos saberes. Assim, essa contextualização é a “análise de outras leituras que tem por objetivo contribuir para a ampliação do horizonte de leitura” (Cosson, 2014, p. 102).
Contextualização Presentificadora	Designa uma correspondência da obra com o presente da leitura, atribuindo uma atualização do texto com a realidade atual. Nesse sentido, o aluno é oportunizado a encontrar no seu mundo social, traços e elementos de identidade com a obra literária lida, mostrando, assim, marcas da atualidade do e no texto (Cosson, 2014; Ramos; Martins, 2022).
Contextualização Temática	Aborda a sobre a repercussão da temática dentro da obra literária. Cosson (2014) nos adverte que o tema não podemos deixar escapar a obra e dar relevância apenas ao tema, deixando a obra para trás, fugindo “das soluções fáceis e buscar mais rigor na sua execução” (Cosson, 2014, p. 104) das interpretações temáticas.

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Cosson (2014, p. 99-106), Ramos e Martins (2022, p. 11)

Diante das apresentações dos setes tipos de contextualizações que podem ser utilizadas nas aulas de literatura, por meio da LL, essas propostas não são fixas e muito menos se resumem a este número finito de possibilidades de contextualizar. Cosson (2014), Ramos e Martins (2022) esclarecem que essas propostas são variáveis, podendo ser contornadas e flexibilizadas de acordo com a realidade dos estudantes e da escola. As contextualizações “podem ser ampliadas, divididas e reconfiguradas de acordo com o trabalho a ser realizado. Há, entretanto, algumas orientações que devem ser observadas no que diz respeito à contextualização como etapa do letramento literário” (Cosson, 2014, p. 104).

Já na fase da expansão, integrante da sequência expandida, Cosson (2014) ressalta que esta etapa do ensino literário na escola, está relacionada com a ampliação em buscar possibilidades de diálogos intertextos, ou seja, toda obra pode articular e oportunizar novos relacionamentos com outros textos que a precederam ou que lhes são posteriores. Por isso, a expansão, segundo Ramos e Martins (2022, p. 11), “corresponde ao momento de investir nas relações textuais possíveis para a obra lida [...] uma conexão intertextual”. Assim, a prática da expansão pode ser um trabalho comparativo, pois o leitor poderá construir diálogos entre duas ou mais obras que ele já tenha lido e que seja significativo para construção de saber. Desse modo, Cosson (2014, p. 110) lembra que

“tanto o professor quanto os alunos podem propor a obra segunda para que sejam buscadas as relações possíveis” de comparação e de sinergias entres os textos.

Compreendemos que a sequência básica faz parte e está inclusa na sequência expandida, cabendo ao educador e a educadora que ministra o ensino literário, planejar e estabelecer estratégias de sua práxis para saber qual o melhor caminho a ser percorrido, saber até onde pode ir com os aprendizes, estabelecendo quais percursos poderá construir para novas sequências, considerando o LL mais adequado com a realidade dos alunos e da escola. Portanto,

“[...] não se pretende estabelecer um caminho único que vá de uma a outra sequência. Ao contrário, desejamos que o professor perceba que, entre as duas, outras tantas sequências podem ser criadas, havendo mesmo a possibilidade de se extrapolar a sequência expandida” (Cosson, 2014, p. 121, grifo nosso).

Diante do exposto, Cosson (2014) e Ramos e Martins (2022) clarificam que essas sequências se apresentam como instrumentos sugestivos que podem se adequar aos contextos escolares e dos alunos no processo de ensino de literatura em sala de aula, e que “foram planejadas para oferecer ao professor estratégias de instrumentalização para as aulas de literatura, com vistas à promoção do letramento literário e por meio de ações flexíveis, variáveis conforme a série em que sejam desenvolvidas” (Ramos; Martins, 2022, p. 12-13). Assim, as sequências sugestionadas não podem se comportar com normas ou opções únicas e limitadas, mas são apenas ferramentas alternativas para despertar nos estudantes, o gosto e a familiaridade pelas obras literárias ensinadas nas escolas, em que os educadores, por meio do ensino e do LL, possam despertar e contribuir com as (trans) formações dos discentes em leitores críticos e reflexivos, atuando como agentes de transformação dentro da comunidade em que vivem (Freire, 1996; Cosson, 2014; Ramos; Martins, 2022).

Considerações finais

Neste artigo, vimos que a produção textual e leitura estão, a todo momento, nos envolvendo em práticas sociais e que ensino de literatura na sala de aula e nas escolas tem enfrentado desafios diante da aplicabilidade de práticas mais eficientes, no sentido de seguir as orientações das diretrizes do currículo escolar, no caso, a BNCC (Brasil, 2018) que não considera a literatura como componente curricular, mas apenas integrante. Esse movimento pode fazer que as ações dos educadores e da própria escola relacionadas às

atividades de leituras literárias e de oportunizar aos discentes suas (trans)formações em leitores críticos e despertá-los o gosto pela leitura literária fiquem comprimidas e comprometidas quanto à disponibilidade de eventos e de aulas que envolvem práticas de leitura.

Mesmo com os embargos institucionais de não colocar a literatura em posição de destaque, na tentativa de apequenar sua relevância na (re)construção de novos saberes, a escola e a sala de aula ainda são espaços essenciais para a difusão da leitura literária. São ambientes que podem mediar e apresentar as artes, os livros e as obras literárias para os alunos. Nesses espaços de construto literário, de acordo com Barbosa (2014, p. 73), necessitam de “ações que motivem os professores e alunos a criarem um ambiente desejável, de amor e respeito”. Uma vez que, esses lugares serão, talvez, os únicos espaços que os estudantes poderão ter a oportunidade desse contato com as obras ou autores, ou seja, que poderão ler e serem transformados por meio de práticas sociais de leituras literárias (Pinto; Soares; Silva, 2025).

Diante dessa reflexão, neste estudo foi discutido o LL como instrumento pedagógico para os educadores no ensino de literatura, apresentando um modelo sistemático, de acordo com Cosson (2014), Ramos e Martins (2022), de práticas de leituras para auxiliar nas aulas literárias: as sequências básica e expandida. As sequências descritas “foram planejadas para oferecer ao professor, estratégias de instrumentalização para as aulas de literatura, com vistas à promoção do letramento literário e por meio de ações flexíveis, variáveis conforme a série em que sejam desenvolvidas” (Ramos; Martins, 2022, p. 12) de acordo com cada perfil e realidade da comunidade escolar. Para Cosson (2014, p. 103), o autor deseja “que o professor perceba que, entre as duas, outras tantas sequências podem ser criadas, havendo mesmo a possibilidade de se extrapolar a sequência expandida”. Assim, compreendemos que essas possibilidades de criações podem despertar no alunado, o gosto pela leitura e, conseqüentemente, a construção de novos saberes críticos diante das diversidades de textos lidos.

Nesse aspecto, compreendemos que o LL é atuante em práticas sociais, utilizando ferramentas que proporcionam o uso da leitura literária em outros contextos da sociedade além da escola. Todavia, a sala de aula e a instituição de ensino, a aplicabilidade da leitura de obras de literatura exerce uma relevância de conhecimento mais significativo para os estudantes, em que o conhecimento e a construção de novos saberes são adquiridos por meios das chamadas convenções literárias, a saber: dos gêneros, das interpretações

implícitas e explícitas, dos autores, da historicidades, do contexto que foi escrita cada obra, dos embargos de publicação e de aceitação dos livros na épocas de seus lançamentos, do relacionamento entre o autor e o leitor e dos elementos e fatores que as leituras podem oferecer de acordo a realidade de cada legente.

Assim, salientamos que o educador seja consciente de seu objetivo e seu propósito na sociedade e na escola, enquanto formador compromissado com práticas sociais de letramento, em aplicar e promover LL em sala de aula e que este procedimento sugestivo, possa ser exteriorizado para as convivências sociais do alunos, direcionando e conduzindo os aprendizes no e ao caminho da leitura literária que conduz à (trans)formação: “um caminho de leitura que poderá ser transposto para tantos outros textos que ele venha a ler mais tarde ou julgar necessário (Cosson, 2014, p. 121).

Mesmo com todas as deficiências estruturais, políticas, econômicas e culturais, a escola continua sendo um lugar potencializador de socialização de conhecimentos, promovendo o aprendizado de novos saberes. Um ambiente potencialmente relevante para (trans)formação dos aprendizes no desenvolvimento da criticidade e empoderamento social. E nesse percurso transformacional, constante com Barbosa (2014), os professores precisam estar engajados e compromissados numa prática social catalisadora, de práticas comprometidas e com o ensino que conduzem ao aprendizado sustentável.

Portanto, o objetivo desse artigo não finda na formação de quaisquer leitores por meio do ensino de literatura no ambiente escolar por meio do LL, mas fica um convite à reflexão contínua sobre melhores práticas docentes de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, objetivo nuclear do LL é simplesmente formar leitores, capazes “de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive” (Souza; Cosson, 2011, p. 102). Mas para que isso aconteça, educadores precisam ser resilientes e transpassar os embargos do comodismo, do currículo institucional e da realidade escolar, que, por muitas vezes, atuam com desfavores ao estímulo de projetos educativos que envolvem e promovem práticas sociais de leitura dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, o LL no espaço de ensino e de aprendizagem quando conquistado, suas ações precisam ser contínuas e sustentáveis, renovando suas práticas a cada contexto de acordo com cada realidade para que os aprendizes possam ter a oportunidade de se encontrarem e de terem participação de outros mundos possíveis sem o desprazer de renunciar ao seu, mas com possibilidades de transformá-lo.

Referências

ANZOLIN, C. E. K. Leitura do texto literário pelo método recepcional: uma experiência no ensino fundamental II. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, **Centro de Comunicação e Expressão**, Programa de Pós-Graduação em Letras, Florianópolis, 2018. 144 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/192106/PPLE0020-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 out 2024.

BARBOSA, S. M. A. D. A formação inicial de professores de inglês como espaço para a (re)construção de identidades. 2014. 203 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, **Letras e Ciências Exatas**, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/802a724d-3fe7-4eea-931b-e174c4981e26>. Acesso em: 15 out 2024.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília – DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____, **Ministério da Educação e Cultura**. Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2008.

_____, **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.

_____, **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.html. Acesso em: 01 set. 2024

_____, **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 ago. 2024.

BARTON, D. *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell. 1994.

CECHINELI, A. Literatura e atenção: notas sobre um novo regime de percepção no ensino de literatura. **Revista Brasileira de Educação** v. 24 e 240035. Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, Brasil. 2019, p. 14. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/3qRT4dPv5Mrkf7wp3vyNggr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2024.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

FERREIRA, J C. O ensino de literatura no brasil: uma abordagem no currículo do ensino médio. **Anuário de Literatura, Florianópolis**, v. 26, p. 01-11, 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 2175-7917. DOI <http://doi.org/10.5007/2175-7917.2021.e73322>. Disponível em: Acesso em: 23 ago. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, A. L. M.; SILVA, A. C. O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes. **Letras & Letras** | Uberlândia | v. 33 n. 2 | jul./dez/ 2017, p. 209-228. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/38630/21192>. Acesso em: 10 set 2024.

JOUBE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

KLEIMAN, A. C. B. R. de. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de educação**, vol. 17, núm. 1, 2004, pp. 47-62. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417104.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2024.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PINTO, L. L.; SOARES, S. J.; SILVA, A. R. da. Por um ensino decolonial de literatura: uma abordagem epistemológica para a formação do leitor. *EntreLetras*, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 182–206, 2025. DOI: 10.70860/UFNT. **Entreletras**. E19951. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/19951>. Acesso em: 27 fev. 2026.

RAMOS, P. É. G. T.; MARTINS, A. de O. Letramento e autoria: uma proposta de sequência didática para o ensino de literatura. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 48, n. contínuo, p. e241466, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/199895>. Acesso em: 18 ago. 2024.

REIS, A. S. A. O lugar da literatura na BNCC e no novo ensino médio. Revista Científica de Alto Impacto. **Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, [Volume 27 - Edição 122/maí 2023](#). Disponível em: <https://revistaft.com.br/o-lugar-da-literatura-na-bncc-e-no-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 26 set. 2024

RITER, C. A formação do leitor literário em casa e na escola. São Paulo: Biruta, 2009.
SOUZA, R. J de.; COSSON, R. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. Conteúdo e didática de alfabetização**. UNESP. SP, 2011, p. 101-107. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em: 20 set 2024.

SOUZA, R. J. de; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. In: Universidade Estadual Paulista. **Caderno de Formação: Formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Cap.8, p.101 ± 107. V. 10.

SOUZA, A. P. Políticas de leitura literária na escola. In: BARROS, D. M; SILVA, K. A.; GALVÃO, V. C. C. (Orgs.). **O ensino em quatro atos: interculturalidade, tecnologia da informação, leitura e gramática**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2015.

SOUZA, D. F. R. de.; BEZERRA, T. R. D.; FERNANDES, J. S. D.; RIBEIRO, B. K.; ARAÚJO, M. M. M. Letramento literário, teoria e prática: estudo e reflexões. V. 2 (2021). **Anais do Simpósio Internacional de Ensino de Língua, Literatura e Interculturalidade (SIELLI) e Encontro de Letras**. 08 a 12 de novembro de 2021. p. 1-11.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade**, out. 2003. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/abordagens-alternativas-ao-letramento-e-ao-desenvolvimento-pdf-free.html>. Acesso em: 22 set 2024.

VALADAES, P. Letramento literário – conceito e propostas de aplicação. **Blog Clube do português**. Publicado em: 23/05/2023. 2023. Disponível em: <https://www.clubedoportugues.com.br/letramento-literario/>. Acesso em: 25 set. 2024.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 29, n. 1, 2013, p. 29-58. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502013000100002>. Acesso em: 25 set. 2024.