

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: O DESAFIO DA MUDANÇA DE PARADIGMA

LITERARY READING AT SCHOOL: THE CHALLENGE OF A PARADIGM CHANGE

Recebido em: 13 de abril de 2021
Aprovado em: 24 de julho de 2021
Sistema de Avaliação: Double Blind Review
RCO | a. 13 | v. 3 | p. 105-126 | set./dez. 2021
DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v3.2718>

Camila Alves de Melo camilaalvesm@hotmail.com

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/RS). Bolsista de Doutorado do CNPq.

Júlia Soares Martini juliasoaresmartini99@gmail.com

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/RS).
Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/RS).

Mayara Krischke Lopes mayklopes2013@gmail.com

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil).
Professora bilíngue na Escola Canadense Maple Bear (Porto Alegre/Brasil).

Lílian Carine Madureira Vieira da Silva lilian-silva03@uergs.edu.br

Especialista em Literatura Infantil pela Universidade de Caxias do Sul (Caxias do Sul/Brasil).
Mestranda PPGED na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Osório/Brasil).

Marília Forgearini Nunes mariliaforginunes@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil).
Professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil).

Renata Sperrhake renata.sperrhake@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil).
Professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil).

RESUMO

O presente texto objetiva discutir a concepção de leitura literária na educação básica e apontar alternativas para o resgate de uma perspectiva que seja produtora de leitores de literatura. Para tanto, vale-se de autores como Cosson (2014, 2020, 2021), Bajour (2012) e Petit (2008, 2019). A discussão está empiricamente embasada em uma análise da Base Nacional Comum Curricular e em uma experiência de clube de leitura viabilizada em ação de extensão universitária. As análises apontam que a promoção de ações que aproximam leitores e textos, as quais promovem espaços de fala e de escuta sobre o que se lê e sobre os sentidos que os leitores produzem, potencializa uma concepção de leitura literária experiencial (COSSON, 2016). Quando essa aproximação acontece envolvendo professores da Educação Básica, fortalece-se a sua constituição como leitores de literatura por haver mais ferramentas para potencializar a experiência de leitura literária para e com os seus alunos na Educação Básica.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Escola. Letramento literário. Mediação de leitura.

ABSTRACT

This text aims to discuss the idea of literary reading in basic education and to point out alternatives for the rescue of a perspective that produces literature readers. To do so, it uses authors such as Cosson (2014; 2020; 2021), Bajour (2012) and Petit (2008; 2019). The discussion is empirically based on an analysis of the National Common Curriculum Base and on a reading club experience made possible in university extension action. The analyzes point out that the promotion of actions, which bring readers and texts closer, promote spaces for speaking and listening to what is read and about the meanings that readers may produce, enhances a conception of experiential literary reading (COSSON, 2016). When this approach takes place involving teachers of Basic Education, their constitution as readers of literature is strengthened because there are more tools to enhance the literary reading experience for and with their students in Basic Education.

Keywords: Reading. Literature. School. Literary literacy. Reading Mediation.

1 INTRODUÇÃO

Figura 1 - Tirinha "Literatura" de "A escola de passarinhos"



Fonte: Escola de Passarinhos (2021, documento eletrônico)

Sabe-se que os desafios que confrontam a educação contemporânea são múltiplos e diversos e que tentar abarcá-los como uma entidade única e homogênea é uma fórmula para o fracasso. Voltamos então nosso olhar analítico para um problema em específico e que é de interesse e preocupação comum entre as autoras deste artigo: a leitura literária dentro da escola e a formação do leitor literário. Esta não é uma discussão nova para a educação, porém tão pouco é uma que apresenta soluções fáceis e de clara prescrição. Por isso, acreditamos que este tema merece ser revisitado e repensado.

A tirinha que está na epígrafe deste texto tem como propósito introduzir este tema, de forma a questionar a qualidade da experiência e do contato com a literatura que a escola tem proporcionado aos estudantes. Infelizmente, por vezes estes têm assumido um caráter superficial e mecânico, mais

ligado ao cumprimento de certas metas de leitura, projetos e situações avaliativas, do que à promoção de práticas compartilhadas de construção de sentido e ao desenvolvimento do leitor literário. Dentre os argumentos tecidos neste texto será possível distinguir uma clara reivindicação pelo ensino organizado, bem estruturado e teoricamente embasado da leitura literária nas escolas. Isso porque

[...] aprendemos a ler literatura do mesmo modo como aprendemos tudo mais, isto é, ninguém nasce sabendo ler literatura. Esse aprendizado pode ser bem ou malsucedido, dependendo da maneira como foi efetivo, mas não deixará de trazer consequências para a formação do leitor. Nesse sentido, quem passou pela escola preenchendo fichas de leitura meramente classificatórias terá grande dificuldade de apreciar a beleza de uma obra literária mais complexa [...]. (COSSON, 2021, p. 29).

Para melhor elucidar a contemporaneidade desta discussão, apoiamo-nos na pesquisa “Retratos de Leitura no Brasil” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020) que se preocupa em avaliar o comportamento leitor do público nacional. A edição de 2019, lançada em 2020, revela que os entrevistados em idade escolar, entre 5-10, 11-13 e 14-17 anos, quando questionados sobre como começaram a se interessar por literatura responderam, 77%, 76% e 68% respectivamente, que foi através da indicação da escola ou de um professor(a). A mesma faixa etária apontou também que sua principal razão para ler era o gosto pessoal. Estes sujeitos estão inseridos no contexto social da escola e negar a influência positiva ou negativa que as experiências com literatura têm neste período seria ingênuo de nossa parte. O gosto pessoal, as habilidades leitoras desenvolvidas e o contato com diferentes obras de literatura estão sendo formados durante este período e os resultados apresentados enfatizam o poder e a influência da instituição escolar nesta formação. É por isso que afirmamos que esta tem o incontestável dever de introduzir com qualidade e responsabilidade a criança e o jovem ao mundo da literatura e às inúmeras possibilidades que este traz consigo nas esferas cultural, social e intelectual para o desenvolvimento do sujeito que vai para além do espaço da escola.

Se entre o público de 5 a 17 anos há bons índices de interesse pela leitura, os dados da pesquisa também apontam que esse interesse vai caindo gradativamente conforme o passar dos anos de vida dos sujeitos (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020, documento eletrônico). Esse dado mobiliza o questionamento: em que medida as experiências escolares com a literatura têm contribuído para a fidelização de leitores literários ao longo da vida ou para o abandono gradual do texto literário após o término do período escolar e das práticas de obrigatoriedade?

Se, atualmente, apenas pouco mais da metade (52%) dos respondentes da pesquisa mencionada são considerados leitores¹ (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020, documento eletrônico), esse é um indicativo do quanto ainda precisa ser feito para fidelizar leitores, em especial de literatura, contribuindo para a ampliação de suas experiências culturais. Nesse sentido, é importante ressaltar que a fidelização de *um* leitor, contribui para o nascimento de *outros*, uma vez que “Viver rodeado de material escrito não garante o nascimento de um leitor, no entanto, o exemplo dos pais, avós, irmãos, amigos, professores e bibliotecários é decisivo para aproximar a pessoa dos livros.” (AGUIAR, 2011, p. 110). Sendo assim, não são os espaços ou os recursos que detém o foco central, mas sim o exemplo transmitido que tem papel determinante na “constituição em cadeia” de novos leitores, tal qual afirma Petit (2008, p. 166, grifo da autora): “[...] não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir. É *um* professor, *um* bibliotecário que, levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual!”. Por isso, vale refletir sobre a contribuição das ações, em especial dos docentes, para fazer viver ou deixar morrer (FOUCAULT, 2010) leitores literários.

Frente a estas informações, questionamos-nos sobre como produzir momentos significativos e promover práticas capazes de transpor aquilo que tem sido reproduzido na escola por tanto tempo. Sobre tais práticas, encontramos inspiração em Cosson (2021) quando este afirma que o letramento literário é uma prática social de responsabilidade da escola e para a concretude da mesma é preciso “[...] vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais do que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada.” (COSSON, 2021, p. 23).

Este artigo é parte da pesquisa “Leitura mediada: de leitor mediado a mediador de leitura” que investiga questões sobre o letramento literário, com especial atenção à importância do exercício da leitura literária por parte dos docentes, acreditando que para ser mediador de leitura é preciso, inicialmente, ser leitor. Para isso, a pesquisa apresenta um caráter prático aplicado em atividades de extensão universitária, nas quais criam-se espaços de leitura literária conjunta, atuando na constituição de comunidades de leitores via Clube de Leitura, bem como espaços de estudo e reflexão sobre as práticas de mediação, com vistas à formação continuada de mediadores de leitura e à consequente qualificação das ações que se desenvolverão no espaço da escola, em especial as públicas, seja em sala de aula ou nas bibliotecas. Portanto, este artigo é fruto das ações de cunho teórico-prático que se estabelecem na união entre pesquisa e extensão.

¹ Por leitor, a pesquisa compreende aquele sujeito que leu, inteiro ou em partes, ao menos um livro (de qualquer gênero) nos últimos três meses (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020).

Ao longo deste artigo pretendemos explorar as diferentes esferas do ensino de literatura a serem contempladas na Educação Básica, bem como as normativas que a guiam transcritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tencionamos também fundamentar nossa posição frente à questão da leitura literária na escola e as práticas de socialização e significação da leitura que defendemos, principalmente atreladas ao conceito de letramento literário, ao papel do mediador de leitura e à potencialidade das rodas de leitura. Para isso, em um segundo momento, discutiremos a potencialidade dos círculos de leitura para a promoção do letramento literário, partindo da experiência de realização de uma atividade de extensão universitária, o LER: Clube de Leitura.

2 A QUESTÃO DOS PARADIGMAS E AS NORMATIVAS CURRICULARES RELACIONADAS À EDUCAÇÃO BÁSICA

A fim de nos posicionarmos em relação ao tipo de ensino de literatura que acreditamos e defendemos, apresentamos um contraponto que se refere à atualidade deste ensino. Existem lacunas no contexto da Educação Básica brasileira em relação ao ensino de literatura e mediação do texto literário em sala de aula. Por conta disso, a educação literária nas escolas, em geral, se limita em análises das obras e avaliações que não permitem que os livros sejam experienciados e compartilhados de maneira que promova a produção de sentidos. Portanto, acreditamos na importância da ampliação de estudos e pesquisas sobre o tema, considerando a busca pela mudança dos hábitos do docente, para que este escape de métodos e práticas convencionais.

Não existe uma única maneira de ensinar literatura ou de mediar textos literários em sala de aula. O objetivo que embasa e conduz o ensino e a motivação para a leitura literária são o que guiam a forma como o docente irá abordar o ensino da literatura. Sobre os tipos de ensino de literatura, Cosson (2016), acredita na existência de seis paradigmas presentes na Educação Básica. As caracterizações feitas por Cosson (2016) para identificar os tipos de ensino de literatura resultaram nos seguintes paradigmas: gramatical, histórico, analítico, social, formação do leitor e experiencial (ou do letramento literário) (Quadro 1). Os primeiros cinco paradigmas são explicados por Cosson (2016) como aqueles que, apesar de importantes para cada uma de suas especificidades, não contribuem para a constituição de uma comunidade de leitores. Por isso, a defesa de Cosson, e nossa, encontra-se no incentivo do paradigma experiencial, ou do letramento literário.

Quadro 1 - Paradigmas do ensino de literatura de Cosson (2016)

Nº	Paradigma	Objetivo do ensino de literatura
1	Gramatical	Auxiliar no ensino na língua materna
2	Histórico	Inserção cultural/ Literatura como tradição
3	Analítico	Perceber a elaboração do texto
4	Social	Desenvolver a consciência crítica
5	Formação do leitor	Desenvolver o hábito da leitura
6	Experiencial (ou do letramento literário)	Desenvolver a competência literária

Fonte: baseado em Cosson (2016).

Com base nos paradigmas de Cosson (2016), explicitamos nosso contraponto e nossa defesa. Ao refletirmos sobre a nossa própria experiência com o ensino de literatura em nossos anos na Educação Básica, é possível lembrarmos de práticas semelhantes aos primeiros cinco paradigmas de Cosson (2016). Estas práticas mantêm seu foco em auxiliar no ensino da língua, na elaboração de discussões sobre as temáticas presentes nos textos, em análises e na criação de texto. Com isso, a possibilidade de experimentar a literatura com o objetivo de desenvolver o letramento literário acaba se perdendo em meio à necessidade de utilizar os livros como ferramentas para a aprendizagem de outras competências que não a literária.

Para refletirmos um pouco mais sobre o ensino de literatura na Educação Básica, trazemos a Base Nacional Comum Curricular. A Base é um documento normativo que define habilidades e competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos em determinadas etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Na parte que trata do Ensino Fundamental, no componente curricular língua portuguesa, está organizado o eixo de leitura, o qual “[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]” (BRASIL, 2017, p. 71). O eixo é considerado como interdisciplinar, uma vez que o componente curricular da literatura não é contemplado no Ensino Fundamental da BNCC, assim como tampouco é no Ensino Médio, apesar da leitura do texto literário ser considerada como uma ação central para o ensino de linguagens.

No Ensino Fundamental, área de linguagens, componente curricular de língua portuguesa, encontramos o campo artístico-literário, o qual apresenta habilidades relacionadas à formação do leitor literário, de acordo com a BNCC:

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. [...]

(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos. [...]

(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura. [...]

(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2017, p. 95-131).

Na área de linguagens do Ensino Médio, encontramos algumas outras habilidades relacionadas ao tipo de formação leitora que a Base propõe:

(EM13LGG103) Analisar, de maneira cada vez mais aprofundada, o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses.[...]

(EM13LGG401) Analisar textos de modo a caracterizar as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. (BRASIL, 2018, p. 483-486).

Dentre todos os componentes curriculares e etapas, o documento também discorre sobre a formação leitora na Educação Básica e considera a leitura como um eixo central das etapas do Ensino Fundamental e Médio. Apesar da formação do leitor ser contemplada, o termo *letramento literário*, que se refere ao paradigma experiencial de Cosson (2016), não está presente no documento. Na Base, encontramos somente habilidades e competências que se assemelham aos outros paradigmas elencados pelo autor, aqueles que não tem como objetivo de ensino o desenvolvimento da competência leitora de literatura. Entendemos a importância de refletir sobre o letramento literário em todas as etapas da Educação Básica como meio para o desenvolvimento da competência leitora, essencial para a formação do leitor literário.

Além disso, em relação à formação do leitor, a BNCC apresenta competências e habilidades no Ensino Fundamental e Ensino Médio que classificam este leitor como leitor-fruidor, ou seja, alguém que saiba, ao mesmo tempo, usufruir e desfrutar de um texto. O conceito de fruição é explicado pela Base como a relação com o texto que leva “ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais” (BRASIL, 2017, p. 195). Ao analisar o documento, a descrição da leitura deste leitor-fruidor presente na Base pode ser vista como uma ação

de decodificação, ou seja, uma leitura feita através de uma perspectiva estrutural, e não necessariamente como compreensão de uma linguagem produtora de sentido, que permite a relação sensível entre leitor e livro.

Consideramos que as lacunas em relação ao ensino e à mediação da literatura em sala de aula não são preenchidas com as habilidades e competências estipuladas pela Base. É importante ressaltar que o documento não tem como objetivo ensinar os professores a desenvolver atividades para seus alunos ou propor atividades pedagógicas, mas sim delimitar quais conhecimentos os discentes devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica. Apesar disso, refletimos sobre como a listagem de determinadas habilidades pode afetar o planejamento e a prática docente voltada à mediação da leitura do texto literário.

Analisar e compreender são os termos que mais aparecem nas habilidades Base ao se referir à ação leitora (Quadro 2), especialmente na etapa do Ensino Fundamental. Com base nisso, podemos entender que a leitura se restringe ao texto, deixando pouco ou quase nenhum espaço para o leitor inserir seus sentidos, e não como uma linguagem produtora de sentido e sensibilidade. Dessa forma, caso as escolhas docentes sobre o ensino de literatura e mediação do texto literário se limitem a corresponder às habilidades estipuladas pela Base, entendemos que poderá haver uma restrição na formação leitora. O ensino de literatura pode ir além, visto que consideramos que,

A literatura, para ser fruída como objeto estético pleno, capaz de deixar marcas profundas nos leitores, pede uma condução mais aberta. Não pode ser aniquilada, por exemplo, por um amontoado de tarefas escolares preocupadas apenas em “controlar” se uma determinada leitura foi realizada. Sob a pesada coerção de fichas, questionários, provas e similares não há história que resista, não há linguagem que sensibilize, não há enredo que envolva e faça sonhar. (CECCANTINI; VALENTE, 2014, p. 30).

Quadro 2 - Termos *analisar* e *compreender* na Base

Etapa do Ensino Fundamental		Etapa do Ensino Médio	
Área de linguagens		Área de linguagens e suas tecnologias	
Língua Portuguesa			
Analisar	Compreender	Analisar	Compreender
33	28	8	3

Fonte: elaborado pelas autoras baseado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, [2017]; [2018]).

A Base Nacional Comum Curricular ressalta a importância da formação de um leitor que consiga compreender textos literários e que desenvolva gosto por eles, o leitor-fruidor, mas o que está faltando para ampliar a discussão sobre o ensino de literatura e mediação literária na Educação Básica?

Sentir a leitura e desenvolver a competência leitora é essencial para a formação do leitor literário e para a constituição de uma comunidade de leitores. Desse modo, consideramos que “Ler não se restringe a um processo mecânico de decodificação das palavras ou atribuição de significados a palavras isoladas.” (JARDIM; GALHARDO; SAMPAIO, 2019, p. 311). Portanto, para ser leitor literário não basta gostar de ler ou saber analisar e decodificar um texto, é preciso senti-lo e ser contagiado por ele. Um caminho para construir essa posição de leitor é através do paradigma do letramento literário, que propõe outras possibilidades para a literatura no âmbito da escola, conforme será abordado na próxima seção.

3 O PARADIGMA DO LETRAMENTO LITERÁRIO: OUTROS CAMINHOS PARA A LITERATURA NO ÂMBITO DA ESCOLA

Ao explicar o paradigma do letramento literário, Cosson (2020) apresenta aspectos constitutivos da expressão, localizada na interseção entre as Letras e a Educação, relatando que a criação se deu por Graça Paulino, ao final dos anos 1990, com expansão de uso impulsionada principalmente pelos grupos de estudo e pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), dos quais o próprio autor faz parte. Empenhados em construir uma definição do termo, Paulino e Cosson (2009, p. 67) o descrevem como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.” (PAULINO;

COSSON, 2009, p. 67). Nesta breve definição, cada termo foi detalhadamente pensado e discutido: sobre processo, entende-se “[...] algo que se constrói ao longo do tempo, acompanhando o percurso da própria vida.” (COSSON, 2020, p. 172); sobre apropriação, concebe-se o “[...] processo por meio do qual fazemos alguma coisa externa se tornar interna a nós mesmos, que nos permite tornar próprio o que é alheio.” (COSSON, 2020, p. 172) e, por último, sobre apropriação literária, compreende-se não só o uso de “[...] artefatos comunitariamente reconhecidos como literários, mas também que o faça adotando e respeitando o modo próprio de significar dado pela literatura [...]” (COSSON, 2020, p. 172).

A literatura, no paradigma do letramento literário, é compreendida como “[...] uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos.” (COSSON, 2020, p. 177). Nesse sentido, uma pluralidade de obras, especialmente as de fora do cânone, passam a ser consideradas como literárias, integrando as práticas que se estabelecem dentro da escola. Por isso, não há um conjunto de textos previamente selecionados, esse processo de seleção é bastante flexível e com exercício de liberdade, tomando por guia as intencionalidades do professor para a comunidade de leitores no qual está inserido, esta que também participa do processo de escolha. O foco não está em um conjunto específico de textos, mas nas leituras que atendam “[...] às especificidades e à necessidade de experiência literária daquela comunidade de leitores, independentemente das posições que eles como obras ocupem nos vários sistemas do polissistema literário.” (COSSON, 2020, p. 196).

O letramento literário não tem na escola seu único local de acontecimento, ele a antecede e a sucede, mas de forma definitiva é nela que ele se amplia. No âmbito escolar, promover o letramento literário significa atuar para o desenvolvimento da competência literária dos estudantes, ou seja, ampliar suas experiências com a literatura, de forma que eles tenham acesso a leituras gradativamente mais complexas e, ao mesmo tempo, diversificadas. Atuar no *desenvolvimento* da competência literária significa reconhecer que o estudante já tem algumas competências elaboradas, ou seja, ele não as constrói somente a partir do trabalho em sala de aula, mas é justamente este trabalho que ampliará suas competências em relação à literatura. Competências essas que seguirão sendo desenvolvidas em sua trajetória fora da escola, uma vez que o letramento literário é “[...] um processo contínuo que acompanha a própria vida, pois a cada nova experiência literária, o repertório da linguagem literária se abre e se modifica e assim segue indefinidamente.” (COSSON, 2020, p. 194). Nestes pontos, o paradigma do letramento literário já desestabiliza visões da educação que compreendem a escola como único local de formação ou o estudante como tábula rasa, se alinhando a outros modos de compreender processos e sujeitos.

Ainda na esteira das rupturas de visões, o paradigma do letramento literário compreende a literatura enquanto prática, se contrapondo à visão de outros paradigmas que a entendiam enquanto conteúdo a ser ensinado. Em relação aos outros paradigmas, mencionados anteriormente, o letramento literário apresenta a seguintes contraposições:

[...] não segue o paradigma analítico-textual, que localiza a obra literária a partir de seus elementos internos; nem o paradigma social-identitário, que aborda a obra pelo que diz sobre o mundo que representa; nem o paradigma da formação do leitor, que renuncia a ensinar a leitura literária como um modo próprio de ler. Defendendo que a leitura literária precisa ser ensinada na escola, assim como qualquer outra prática cultural relevante, esse paradigma tem como conteúdo do ensino da literatura a linguagem literária, compreendida como um repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias. (COSSON, 2020, p. 183).

Outro tensionamento que o paradigma do letramento literário propõe é quanto às formas de avaliação mais tradicionais, incentivando a incorporação de instrumentos menos convencionais, como a produção de vídeos, feiras literárias, ensaios, diários de leitura, portfólios, entre outros (COSSON, 2020). Compreendemos que esse posicionamento é especialmente importante, tendo em vista que as amplamente utilizadas fichas de leitura e provas pouco contribuem para a formação das comunidades de leitores, que são parte essencial do paradigma, uma vez que se restringem a um produto que comunica, apenas ao professor, as interpretações do estudante sobre o que foi lido, sem que haja construção coletiva de sentidos. Avaliar a leitura literária é possibilitar espaços de produção de sentidos e não identificar significados, o tipo de instrumento de avaliação revela se a primeira ou a segunda perspectiva de leitura está sendo assumida.

Mais do que uma avaliação específica, a prática do letramento literário também atribui diferentes papéis aos envolvidos na sua realização, cabendo à escola “[...] garantir um espaço próprio e condições adequadas para o ensino da literatura.” (COSSON, 2020, p. 192). Ao professor, atribuem-se três papéis diferentes: arquitetural, guia condutor da experiência literária e de constituição de uma comunidade de leitores em sala de aula. Ou seja, construtor de propostas de atividades e também guia, enquanto leitor mais experiente, na trajetória de contato com a literatura, além de responsável pela proposição e instauração de espaços de compartilhamento de sentidos sobre o que foi lido entre os leitores que conduz. Conduzir, no âmbito do letramento literário, significa que o professor deve “[...] acompanhar a leitura do aluno sem impor uma direção, mas apontando caminhos por onde o leitor pode escolher transitar dentro do texto.” (COSSON, 2020, p. 190). Por isso, o papel do estudante é o de protagonista do seu percurso formativo enquanto leitor de literatura. Novas quebras de visões sobre a educação se colocam

nesses papéis, especialmente do professor e do aluno, uma vez que em uma aula que compreenda o letramento literário o docente deixa de ocupar a centralidade do processo pedagógico, dando espaço aos alunos, uma vez que eles “[...] só são leitores no momento da leitura, isto é, o leitor não é um estatuto a ser adquirido por quem passou pela escola ou tem determinada competência.” (COSSON, 2020, p. 178). Por isso, a vivência da leitura literária requer que seja protagonizada individualmente e compartilhada coletivamente.

Além da defesa pela relevância de experienciar a leitura pelo viés do letramento literário na escola, compreendemos que esta experiência será mais efetiva se houver a formação dos mediadores de leitura, agentes do letramento literário, tensionando algumas práticas para promover bons encontros com a leitura literária, aspectos que serão tratados na próxima seção.

4 FORMAÇÃO DO MEDIADOR DE LEITURA E TENSIONAMENTO DE PRÁTICAS

Cosson (2020, p. 190) afirma que “[...] não se pode conceber um professor de literatura que não seja ele mesmo antes um leitor literário.” (COSSON, 2020, p. 190). Não somente de uma disciplina curricular específica de literatura, mas todo docente ou bibliotecário que atuem diretamente na formação de leitores devem *ser* leitores, uma vez que essas vivências impactam na qualidade da mediação. Igualmente, a busca por formação continuada é um caminho para proporcionar bons encontros com a leitura literária na escola.

Tendo em vista o caráter da extensão universitária enquanto espaço de atuação junto à comunidade, a criação de um curso de formação de mediadores de leitura tem sido uma contribuição que reforça a associação pesquisa e extensão, buscando aproximar o público - docentes e bibliotecários - que está fora da universidade, mais próxima das escolas e das discussões que são feitas dentro dela. Sendo assim, por meio do curso de extensão, promovido com um “braço” da pesquisa e que já se encaminha para a segunda edição, desejamos atuar na qualificação das práticas de mediação de leitura literária e tensionar o que vem sendo feito na escola, propondo novos olhares, baseados tanto no letramento literário (COSSON, 2014; 2020; 2021), quanto em uma posição de valorização da escuta nas práticas de leitura (BAJOUR, 2012).

Ao pensar a formação do mediador literário, alinhamos nossos ideais com os de Bajour (2012) em sua obra “Ouvir nas entrelinhas, o valor da escuta nas práticas de leitura”. Ali a autora discorre, enfatizando o trabalho do mediador, sobre a importância da escuta acolhedora na hora da mediação literária para a

formação de leitores. Além de abordar sobre a intencionalidade no trabalho do mediador ao escolher os livros e os resultados desta seleção literária.

Sendo assim, acreditamos que mediar literatura é escutar, prestar atenção nas nuances interpretativas de quem está na roda de leitura e ouviu a mesma história, é entender que cada um dos ouvintes tem uma história e vem de uma realidade que difere da nossa. Assim afirma Bajour (2012, p. 24):

Escutar, assim como ler, tem que ver, porém, com a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo.

Para uma leitura que “provoque” o ouvinte é essencial escolher livros que despertem sensações inquietantes, tranquilas ou que levantem opiniões divergentes na roda. Leitura compartilhada, especialmente de textos literários, com uma mediação que amplie a interpretação e as ideias do ouvinte sobre o que foi lido. Essa ação “poderá se materializar em um ato em que todos os participantes terão a possibilidade de socializar significados.” (BAJOUR, 2012, p. 22). Quando o participante compreende que ali é um lugar seguro para expor seus pensamentos, e assim o faz, esse momento torna-se importante na processualidade da formação do leitor literário.

Por isso é tão importante ouvir a interpretação dos outros, assim vamos costurando a nossa própria ideia sobre a história ouvida com outras que surgem na roda de leitura, formando uma rede interpretativa que pode dar sentidos à nossa própria interpretação. Este é um momento enriquecedor, que muitas vezes acaba sendo usurpado dos estudantes, como pudemos exemplificar com a tirinha que abre o nosso texto.

A insistência em dar uma função didática e pedagógica à literatura pode desanimar o leitor, mesmo que diante de um bom livro. A leitura vira sinônimo de atividade e a literatura, um lugar de onde devemos memorizar passagens da trama, construção de personagens, interpretação sobre “o que o autor quis dizer” e não, “o que senti ao ler/ouvir” tal livro. É só mais uma atividade para nota, que provoca o afastamento da leitura e prejudica a relação do leitor com o texto e o mundo das histórias.

Quando a leitura serve apenas para ocupar o lugar de uma lição que deverá ser arguida, a literatura é posta de lado. Como ela serve apenas como mais uma tarefa escolar os livros de qualidade literária muitas vezes dão lugar aos livros que são “bons para”, que já vêm da editora com uma chave única de interpretação, são livros que não aguçam a curiosidade nem a conversa, estão ali em missão fechada e restrita: auxiliar a “formação do cidadão”. Esta é uma “equação” perigosa: leitura e literatura apenas como ferramenta pedagógica para ensinar algo enfraquece a característica literária do texto e pouco

acrescentará ao desenvolvimento do letramento literário. Concordamos com Machado (2016, p. 71) sobre esta sensação que os bons textos nos despertam ao afirmar que:

Prazer de ler não significa apenas achar uma história divertida ou seguir as peripécias de um enredo empolgante e fácil - [...] existe um prazer puramente humano, o de pensar, decifrar, argumentar, raciocinar, contestar, enfim: unir e confrontar ideias diversas. E a literatura é uma das melhores maneiras de nos encaminhar a esse território de requintados prazeres.

Acreditamos que é urgente reverter esse quadro de não formação de leitor literário nas escolas para que se abra espaço para desenvolver a competência literária do estudante para que ele possa desfrutar desse "território de requintados prazeres". Para tanto é essencial a separação entre lição escolar e mediação de leitura envolvendo o texto de literatura, tendo em mente que o letramento literário depende da mediação de textos com qualidade literária e que a formação do leitor para ler esses textos passa pelo mediador que compreende sua função de agente promotor de bons textos e aberto à escuta.

E tudo começa, justamente, com a escolha dos textos pois,

[...] é na seleção de textos que se inicia a escuta; aí o ouvido do mediador começa a se apurar. A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caíam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações é a antessala da escuta. (BAJOUR, 2012, p. 51-52).

Estar aberto à escuta sensível é estar preparado para acolher o ouvinte e os seus sentidos. Apenas um leitor compreende o momento em que o outro está fazendo sua interpretação e expressando suas impressões a respeito da leitura. Por isso, frisamos, é necessário que o mediador seja leitor para que, desse modo, saiba escolher livros com textos que possibilitem ouvir com sensibilidade.

Além disso, na hora da escolha temos que pensar sobre nossas intenções com aquele texto que será lido, o que ela poderá despertar na roda de leitura. Se a intenção for falar unicamente sobre um assunto, se não houver espaço na roda para o surgimento de opiniões e discussões, esta roda estará fadada ao fracasso e não formará leitores literários.

Toda essa abertura para falar e ouvir em uma alternância livre pautada pelo diálogo depende da mediação e da figura que faz a roda girar. O mediador precisa pensar na qualidade do livro que será ofertado, precisa conhecer bem a história, estar familiarizado com ela, inclusive para conseguir conduzir a roda, levantando pontos importantes que não foram mencionados, provocando com algum questionamento inquietante a fala de alguém, assim levamos para a roda "[...] a capacidade de uma escuta apurada no momento da leitura e da conversa sobre esses textos." (BAJOUR, 2012, p. 55). Por

isso, insistimos e entendemos a roda de leitura, o momento de partilha sobre o que foi lido/ouvido como espaços importantes para a formação do leitor literário crítico e aguçado.

5 CLUBE DE LEITURA: UMA REFLEXÃO TEÓRICO-PRÁTICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

A fim de refletir sobre a importância da experiência literária na formação inicial, visando a mediação de leitura literária na educação básica, trazemos a experiência de uma ação de extensão. O LER (lendo em roda): Clube de Leitura é uma atividade de extensão universitária realizada no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e aberta tanto à comunidade universitária quanto à comunidade externa. O projeto tem como objetivo principal ampliar as experiências de leitura literária das participantes, a fim de constituir uma comunidade permanente de leitores de literatura. Através da leitura e escuta, os encontros semanais proporcionados pelo clube tornam-se um momento de reflexão e partilha de sentidos sobre o texto e sentimentos em relação à leitura.

A partir dos encontros de leitura, que ocorrem desde 2019², observamos a constituição de um grupo de leitoras que partilham experiências, sentimentos e reflexões com base no que foi lido. As relações presentes no clube são diversas, sendo estas entre as participantes e entre as participantes e o livro lido. O vínculo possibilitado pela roda é o que faz a leitura deixar de ser um ato solitário para tornar-se um ato solidário (COSSON, 2021). Contribuindo, portanto, para o desenvolvimento da competência de leitura literária.

Embora o clube de leitura aqui descrito seja uma atividade de extensão que pretende ser um espaço de fomento da leitura literária e não um espaço de ensino sistematizado de literatura, acreditamos na possibilidade de pensá-lo como atividade modelar no paradigma experiencial e possível de ser organizada no contexto da escola.

Para implementar o paradigma literário no âmbito da escola, Cosson (2020) descreve um percurso de dois pólos: o manuseio do texto literário pelo estudante, seja de forma individual ou coletiva, e o compartilhamento da experiência literária por e entre os alunos. O autor pontua a centralidade do que denomina "círculos de leitura" enquanto atividade de transposição prática do letramento literário na escola, tendo em vista que neles "[...] os alunos aprendem uns com os outros em discussões que

² Devido à pandemia do COVID-19 os encontros semanais passaram a acontecer em plataformas *online*.

giram em torno de um texto literário e ampliam coletivamente sua competência literária ao construir interpretações compartilhadas.” (COSSON, 2020, p. 199).

A premissa de uma roda, círculo ou clube de leitura pode ser definida sucintamente como “[...] um grupo de pessoas que se reúnem em uma série de encontros para discutir a leitura de uma obra.” (COSSON, 2014, p. 157). Tais encontros podem acontecer em diferentes espaços, tanto físicos como virtuais, ao passo que essa prática vem se popularizando, principalmente no modo virtual, em tempos de pandemia. Dentro da própria experiência realizada nos últimos três anos no LER: Clube de Leitura, tivemos a oportunidade e o desafio de nos adaptarmos a ambas esferas. Inspiradas na premissa de Cosson, nomeamos nosso clube utilizando a ideia de ler em roda, e o posicionamento circular dos participantes era algo intencionalmente organizado nos encontros presenciais. Nos encontros virtuais seguimos chamando este momento de “roda de leitura”, pois acreditamos que este posicionamento não é apenas físico, mas também discursivo.

Os encontros presenciais podem acontecer em diversos ambientes, desde a casa de um integrante do grupo, espaços comunitários até as bibliotecas e salas de aula, que são o foco de nosso texto. Já os encontros virtuais permitem uma ampliação do público-alvo, pois eliminam a necessidade de se estar no mesmo espaço físico, na mesma cidade, ou até no mesmo país. Cosson (2014, p. 158) ressalta que “[...] o local de interação é importante para definir várias características, objetivos e modos de funcionamento, mas o que importa mesmo é que haja interação.”

Cosson (2014) delimita três tipos distintos de círculos ou clube de leitura. São estes: o círculo estruturado, o semiestruturado e o círculo aberto ou não estruturado. O primeiro é caracterizado pela definição de funções para os integrantes e da elaboração de um roteiro que guie a dinâmica e as discussões tidas. Além disso, o círculo estruturado conta com registros das atividades e debates decorrentes de cada encontro, bem como uma sumarização sobre o texto que possa auxiliar a guiar a conversa. Já a versão semiestruturada dispõe apenas de orientações básicas dadas por um coordenador ou mediador que gerencia as falas e ajuda a conduzir as discussões, garantindo que pontos que ele entende como essenciais sejam cobertos e que os temas não se desvirtuem do assunto principal. Por fim, o círculo aberto ou não estruturado é o que mais “[...] aproxima-se da ideia que se tem de um clube de leitura.” (COSSON, 2014, p. 156). Os participantes elegem um cronograma a ser cumprido e as obras a serem lidas. O papel de condutor é fluído, podendo alternar-se e as discussões permitem um teor mais informal. O LER aproxima-se do terceiro tipo apresentado por Cosson: o cronograma é definido coletivamente pelos participantes, assim como o teor das discussões, que transitam por opiniões bem pessoais a partir dos sentimentos gerados pela leitura até a busca por informações que complementem a experiência da

leitura na roda. Sobre a escolha das obras a serem lidas, inicialmente a proposição era feita pela equipe coordenadora da ação de extensão e posteriormente, com a composição de um grupo assíduo nos encontros, os textos a serem lidos passaram a ser escolhidos pelos demais leitores. Experimentamos também a utilização de votações em redes sociais, mas tal estratégia foi abandonada pois nem todos os votantes eram frequentes no clube. Esse posicionamento tenta dar destaque à ideia de “comunidade de leitores” tal como descrita por Cosson (2021).

Embora este tipo de prática possa acontecer tanto dentro, quanto fora do âmbito escolar, nosso foco é na implementação em escolas e bibliotecas e por isso algumas considerações merecem ser tecidas. Primeiramente, Cosson (2014) destaca que é importante que os primeiros contatos com os círculos de leitura sejam mais estruturados, flexibilizando-se com o tempo, a familiaridade e a maturação das dinâmicas próprias deste tipo de atividade. De acordo com o autor,

Esse percurso temporal compreende um processo formativo que é a aprendizagem da leitura compartilhada. Os alunos que estão iniciando a formação de leitor ou nunca participaram deste tipo de atividade precisam ser mais fortemente guiados na leitura e discussões do que aqueles mais maduros como leitores. (COSSON, 2014, p. 160).

Observamos que essa aprendizagem não está restrita aos alunos que estão iniciando sua formação como leitores, pois adultos que, pela primeira vez, passam a frequentar um clube de leitura também experienciam um processo de formativo, que diz respeito às formas de ler e conversar sobre o que foi lido com outras pessoas, prática ainda pouco comum no cotidiano mesmo daqueles que são leitores de literatura. Portanto, podemos afirmar que a prática dos círculos de leitura é intrinsecamente social e está fortemente ligada à experiência e à maturidade do indivíduo leitor na própria prática de leitura compartilhada. Na escola, não se pode esperar que esta maturidade seja atingida de forma espontânea, é preciso desenvolvê-la e estimulá-la. Ao introduzir uma proposta de círculo de leitura, Cosson (2014, p. 164) recomenda que o professor ou bibliotecário procure conhecer o perfil leitor dos participantes “[...] através de questionários ou verificando as atividades de leitura com o professor anterior da turma, consultando os registros da biblioteca.” Já os leitores mais maduros podem eles mesmos apresentarem-se nos primeiros encontros, compartilhando seus gêneros, autores e obras preferidas, bem como sua experiência e relação com a leitura literária. O professor pode também optar pelo preenchimento de fichas com estas informações que podem auxiliá-lo a traçar um perfil do grupo como um todo e dos indivíduos participantes.

Ainda sobre a preparação para os círculos de leitura, Cosson salienta a importância de motivar os estudantes com “[...] atividades introdutórias da temática ou de algum aspecto da elaboração da obra que se destaca para que o leitor tenha uma porta de entrada para o texto.” (2014, p. 164).

Um dos pontos fundamentais para que a roda de leitura aconteça é a seleção das obras. Cosson (2014), nos apresenta dois princípios básicos para a escolha das obras: não existe um texto ideal, mas adequado àquela comunidade de leitores, o autor menciona o texto “bom para ler”:

Essa adequação depende das características dos participantes, do ambiente em que se desenvolve o círculo e os objetivos e interesses de sua composição, mas de um modo geral vale a máxima de que texto adequado é aquele que é bom para ler e para discutir. (COSSON, 2014, p. 160).

O segundo princípio é o de que os textos devem ser escolhidos pelos participantes, sendo que na escola essa escolha é delimitada pelos objetivos formativos, neste caso é ofertado aos estudantes livros previamente selecionados. Cosson (2014), ainda enfatiza a realidade da sala de aula em que os alunos não estão no mesmo nível de leitura (tanto em termos de experiências quanto em termos de compreensão, por vezes até de decodificação em se tratando de sujeitos em processo de alfabetização), então é importante que os livros pré-selecionados contemplem os diferentes níveis de leitura encontrados em sala de aula.

Nos concentraremos na importância da escolha do livro em rodas com estudantes em ambiente escolar, seja em sala de aula ou biblioteca, com o objetivo de formar o leitor literário. Buscar por livros que atendam os níveis de leitura dos estudantes não é sinônimo de buscar livros “bom para”, como mencionado anteriormente. O atendimento aos níveis de leitura não pode ignorar os valores estético e literário do texto. Além disso, o texto escolhido pode também oportunizar pensar sobre a experiência humana, função por essência da literatura e que é compartilhada por diferentes pesquisadores, por exemplo Todorov (2016). Referendamos esse aspecto a ser considerado na escolha a partir do que nos diz Petit (2019, p. 178):

[...] a literatura ajuda a viver e a dar sentido à nossa vida; ela diz a experiência humana, amplia nosso universo, expande ao infinito a possibilidade de interagir com os outros, de pensar e sentir assumindo o ponto de vista deles; ela desperta nossas capacidades de associação [...]

Sendo assim, entendemos que o professor precisa ter esse contágio literário, sensibilizando-se a partir das suas escolhas para provocar este mesmo sentimento ao promover a leitura. É nesse sentido que a experiência do clube de leitura que aqui analisamos se vincula à promoção da leitura literária na

escola: sendo o professor alguém que é, efetivamente, leitor literário, ele terá mais ferramentas para potencializar a experiência de leitura literária para e com os seus alunos na educação básica.

Considerando que o ambiente escolar, especialmente a escola pública, é um espaço formativo e de ampliação dos conhecimentos de mundo de jovens e crianças, possibilitar que sentidos diversos sejam permitidos e colocados em convívio torna-se essencial. Cabe então ao professor ser curador de experiências diversas que respeitem a origem do estudante, mas não se limitem a ela. Tratando-se da literatura e dos círculos de leitura, isso significa que mesmo que os textos sejam escolhidos pelos integrantes do grupo, é papel deste mediador conscientizar e reforçar a seleção de obras que talvez não sejam as mais atraentes em um primeiro olhar. Esse movimento é importante para que os alunos possam se

[...] preparar para ler determinadas obras, seja porque são textos relevantes para aquela comunidade, seja porque são obras importantes para o desenvolvimento do leitor e de sua competência literária, seja porque são obras de outras culturas, seja porque são textos que apresentam algum grau de dificuldade de apreensão para aquele grupo. (COSSON, 2014, p. 164).

Assim, o clube de leitura pode ser um espaço não somente para ler textos literários, mas também para diferentes experiências críticas serem vividas: construir sentidos, repensar valores, escolher, rejeitar, por exemplo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura possui uma relação histórica com a escola, mas isso não a torna bem resolvida ou instituída principalmente se considerarmos os modos como o texto literário é lido e inserido na processualidade pedagógica (ensino, aprendizagem e avaliação). Neste texto, buscamos refletir sobre essa relação, indicando uma prática para que escola e literatura convivam por meio de um processo de mediação que entende o que caracteriza tanto a escola quanto a literatura.

Se a literatura não é uma parte densa do currículo da Educação Básica, restringindo-se a habilidades que pouco promovem a sua leitura; se a escola insere a literatura em suas práticas, mas historicamente ignora a promoção da leitura literária que se preocupa em formar leitores que transcendam o espaço da escola, sendo leitores e gostando de ler literatura por si e não somente porque faz parte da escola, o que fazer? Diante dessas condições, este texto apontou como caminho uma prática de leitura literária mediada por um clube de leitura, isto é, na promoção de ações que aproximem leitores e textos, que promovam

espaços de fala e de escuta sobre o que se lê e os sentidos que os leitores produzem e principalmente, entende que ler literatura é uma interação sensível com uma textualidade com características próprias que depende do encontro com o leitor para produzir sentido.

O caminho indicado, a organização de um clube de leitura, é o espaço que poderá aproximar a escola e a literatura. A experiência de leitura de textos literários em um clube de leitura torna-se mediadora tanto da leitura literária, aproximando leitores da vivência sensível com a literatura, quanto de um processo pedagógico que é ao mesmo tempo formativo e cultural e que a escola tem por função oportunizar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. A formação do leitor. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116, v. 11. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40359/1/01d17t08.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base - Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

CECCANTINI, J. L.; VALENTE, T. A. PNBE na escola para formar leitores bons de prosa. *In*: CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2014. p. 29-48. (Guia 2 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15608-guia-ef-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jun. 2021.

COSSON, R. **CEALE DEBATE** - Literatura: a formação de um leitor todo seu - Rildo Cosson. [Belo Horizonte: Ceale], 2016. 1 vídeo (110 min). Publicado pelo canal Ceale - FaE/UFMG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S9Cs3yk2eql>. Acesso em: 10 jun. 2021.

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

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

ESCOLA DE PASSARINHOS. **Literatura**. [S. l.], 27 maio 2021. Instagram: @escoladepassarinhos. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CPYLjibFjm1/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil: 5ª edição**. [S. l.]: IPL, 2020. 153 slides, color. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

JARDIM, A. S.; SAMPAIO, J. C. C.; GALHARDO, I. O letramento literário: a literatura escolarizada. **Dialogia**, São Paulo, n. 32, p. 307-320, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n32.13219>. Acesso em: 20 maio 2021.

MACHADO, A. M. **Ponto de fuga - conversas sobre livros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

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

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

PETIT, M. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. São Paulo: Editora 34, 2019.

TODOROV, T. **Literatura em perigo**. 6. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2016.