

**-UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO - DPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGLB**

MARCO AURÉLIO GODINHO RODRIGUES

**A BILDUNG E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: SUGESTÕES DE
APLICABILIDADE DE TEXTOS LITERÁRIOS**

Bacabal – MA

2024

MARCO AURÉLIO GODINHO RODRIGUES

**A BILDUNG E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: SUGESTÕES DE
APLICABILIDADE DE TEXTOS LITERÁRIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras de Bacabal – PPGLB, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do grau de Mestre.

Linha de Pesquisa: Literatura, Cultura e Fronteiras do Saber

Orientadora: Prof.^a Dra. Lucélia de Sousa Almeida

Bacabal - MA

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Godinho Rodrigues, Marco Aurélio.

A Bildung e a Formação do leitor literário: sugestões de aplicabilidade de textos literários / Marco Aurélio Godinho Rodrigues. - 2024.

89 f.

Orientador(a): Lucélia de Sousa Almeida.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras - Bacabal, Universidade Federal do Maranhão, Bacabal, 2024.

1. Bildung. 2. Formação do Leitor Literário. 3. Letramento Literário. 4. Ensino Médio. 5. . I. de Sousa Almeida, Lucélia. II. Título.

MARCO AURÉLIO GODINHO RODRIGUES

**A BILDUNG E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: SUGESTÕES DE
APLICABILIDADE DE TEXTOS LITERÁRIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras de Bacabal – PPGLB, da Universidade Federal
do Maranhão – UFMA, como requisito para a obtenção do
grau de Mestre.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Lucélia de Sousa Almeida (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof. Dr. Cacio José Ferreira – UFMA/ PPGLB
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof. Dr. Francisco Alves Gomes
Universidade Federal de Roraima - UFRR

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo investigar e propor sugestões de atividades para a formação do leitor literário no Ensino Médio através da noção da *Bildung*. Ao abordarmos a *Bildung*, a formação do leitor literário, suas representações, e o letramento literário percebemos a necessidade de conhecermos as particularidades implícitas, indo além do conhecimento prévio do docente e dos discentes nas formas nas quais transmite e aprendem. A formação da consciência crítica do leitor com ênfase na leitura literária resulta no trabalho dos docentes na escola com o uso do livro didático de língua portuguesa e literatura brasileira, abordando além dos textos literários, textos de gêneros diversos. Isso torna fundamental o trabalho das práticas de leitura literária nas aulas de literatura, sobretudo o letramento literário. A metodologia utilizada tratou-se de um estudo de caráter bibliográfico, de cunho qualitativo e explicativo. Para isso, a investigação fundamenta-se na leitura de Weber (2011), Hermann (2010), Dalbosco (2009), Cosson (2004, 2006, 2009, 2014, 2018, 2021), Klafki (2007), Gadamer (2004), Paulino (2010), Colomer (2003), Soares (2002, 1999), Kleiman (1995) e outros. Nesse cenário, buscou-se conhecer as várias habilidades e competências das representações aqui elencadas com o intuito de contribuir com a *bildung* enquanto processo de formação do leitor literário no Ensino Médio e do letramento literário.

Palavras-chave: *Bildung*; Formação do leitor literário; Letramento literário; Ensino Médio.

ABSTRACT

The present research aims to investigate and propose suggestions for activities for the training of literary readers in high school through the notion of Bildung. When we approach Bildung, the formation of the literary reader, its representations, and literary literacy, we realize the need to know the particularities implicit in the ideas discussed here, going beyond the prior knowledge of teachers and students in how they transmit and learn. The formation of the reader's critical consciousness with an emphasis on literary reading results in the work of teachers at school using Portuguese language and Brazilian literature textbooks, which feature literary texts of different genres in their sections. This makes the work of literary reading practices in literature classes fundamentals, especially literary literacy. The methodology included a bibliographical design, of a qualitative and explanatory nature. For this, the investigation is based on the reading of Weber (2011), Hermann (2010), Dalbosco (2009), Cosson (2004, 2006, 2009, 2014, 2018, 2021), Klafki (2007), Gadamer (2004), Paulino (20010), Colomer (2003), Soares (2002, 1999), Kleiman (1995) and others. In this scenario, we sought to understand the various skills and competencies of the representations listed here to contribute to bildung as a process of training literary readers in high school and literary literacy.

Keywords: Bildung; Training of the literary reader; Literary literacy; High School.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	SOBRE A BILDUNG E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	11
2.1	A Leitura e a Formação do Leitor Literário	15
2.2	Representações das Práticas de Leitura na Formação do Leitor Literário	20
2.3	A Receptividade da Obra Literária	25
2.4	Literatura e suas Concepções sobre o Ensino	27
3	LETRAMENTO LITERÁRIO E O ENSINO DE LITERATURA.....	31
3.1	Pensando a BNCC	49
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	53
4.1	Caracterização da Pesquisa	53
4.2	Estratégias do Ensino de Literatura.....	54
5	SUGESTÕES DE APLICABILIDADE DOS TEXTOS LITERÁRIOS	58
5.1	Aspectos do Ensino de Literatura: uma análise dos livros “Diversidade: lugares, falas e culturas” e “Identidades”, da coleção Multiversos linguagens. Ensino médio. 1 ed. São Paulo: FTD, 2020.	58
5.2	Os Textos Literários nos Livros Didáticos (LDs) Analisados	66
5.2.1	Sugestão de atividade 1: Quiz Literário	69
5.2.2	Sugestão de atividade 1: Teatro Adaptado	71
5.2.3	Sugestão de atividade 3 - Documentário Artístico	73
5.2.4	Sugestão de atividade 4 - Oficina de HQs.	76
5.2.5	Sugestão de atividade 5 - MEDIATECA Literária	78
6	CONCLUSÃO	81
	REFERÊNCIAS	84

1 INTRODUÇÃO

Conhecer o termo de origem alemã *Bildung* em que se entende como processo de formação, nos permite utilizá-la em diversos contextos, inclusive com a ideia que dialoga com a necessidade de uma abordagem direta relacionada ao ambiente escolar como um todo. Para isso, deve existir uma relação prévia do que será trabalhado com os estudantes, a fim de que os mesmos sejam considerados leitores assíduos e reflexivos a partir da realização da leitura de textos literários com o intuito de mudar os hábitos individuais.

Essas práticas nas aulas de literatura como âmbito de trocas, sobretudo dos conceitos de *Bildung* reporta à perspectiva de que tanto a literatura e a leitura ajudam na formação crítica do discente. Além de torná-lo parte importante na relação do ensino e aprendizagem da leitura literária na escola, posto que não podem ser separadas, têm uma relação dicotômica formada por uma trajetória pessoal e uma trajetória ficcional. Assim, pode-se verificar que nessa relação de troca e ensinamentos entre literatura e leitura valoriza a função social da escola na educação básica.

Relacionando a *Bildung* e a formação do leitor, principalmente quando nos referimos a textos literários, tem-se o letramento que passa a ser caracterizado no sentido da palavra “aquele que tem conhecimento literário”, voltado a escrita, remete a palavra “letrar” a que, atribuindo a acepção de “investigar”, “soletrar” e “adquirir conhecimentos literários”. “Passa a ser compreendido como resultado da ação de ensinar ou 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” (Soares, 2004, p. 97).

Nesse sentido, tem-se que o letramento literário possibilita ao estudante a compreensão das qualidades específicas dos textos literários que estão sendo trabalhados nas aulas, relacionando-os a uma compreensão clara da linguagem e seus recursos expressivos que são ou estão sendo vistos. Isto é, a noção desse tipo de letramento, que objetiva decifrar a materialização interpretativa do texto, ou seja, o desenvolvimento de suas habilidades leitoras, assim como as de produção textual oral e escrita, oportunizando ao leitor o contato com os textos literários contidos principalmente nos livros didáticos.

O letramento literário, bem como diversos modelos de letramento, ainda é visto como uma espécie de “possuidor individual de estereótipos sociais na prática da leitura/escrita, não podendo reduzir-se ao ambiente escolar, mesmo passando por ela” (Paulino, 2010, p.115). Em conformidade com o citado pela autora, acredita-se que as concepções voltadas as experiências relacionadas à estética, na maioria das vezes são oportunizadas pelas ações desse tipo de leitura, que certamente auxiliará na construção de novos sentidos, inclusive na compreensão do efeito e da valoração artístico-literária. Por essa razão, torna-se mais humana essa valoração em suas relações que são extremamente rígidas por tornarem absolutas o processo das mercadorias aqui enfatizadas, ou seja, o texto literário. Isso significa que o aprendente embora não estando a todo o momento em contato com exposições, saraus, performances teatrais, ainda assim saberá distinguir o artístico do não-artístico.

A escolha do tema se justifica na obediência da técnica de manuseio do objeto escolhido para ser estudado, além da necessidade de aprimoramento da pesquisa científica, aspecto que colabora para o estudo da linha de pesquisa literatura, cultura e fronteiras do saber. Também visa possibilitar a reflexão sobre a formação do leitor e seus cruzamentos com outros ramos do saber, sobretudo valorizar a leitura literária. Esse aspecto interdisciplinar contribui para o avanço das fronteiras da ciência, pois auxilia a transferência de métodos de uma área para outra, compreende as articulações entre experiência vivida, ficção e organização social e a investigação da literatura enquanto produto da cultura.

A presente pesquisa intitulada “A *Bildung* e a formação do leitor Literário: sugestões de aplicabilidade de textos literários”, trata de atividades primordiais no contexto do mundo contemporâneo, trazendo as noções de *Bildung*, palavra alemã que passa a ser entendida como “processo de formação cultural”. Tais aspectos fomentam hábitos, novas formas de pensar e também da logicidade própria do indivíduo, principalmente, durante todo o percurso existencial do ser humano. Percebeu-se que, ao longo de todo o processo de aprendizagem, os estudantes verificam que os enredos abordados nos textos diversos são fortemente visíveis no cotidiano de suas leituras e/ou na ausência delas.

Sobre a leitura literária e a formação do leitor, vê-se que se tem no cânone teóricos que trabalham com a temática abordada. Diante disso, tem-se a problemática da pesquisa: Que propostas metodológicas podem ser utilizadas com os alunos do 3º

ano do Ensino Médio para o desenvolvimento da sua prática de formação do leitor literário?

O estudo trouxe como objetivo geral investigar e propor sugestões de atividades para a formação do leitor literário relacionadas à *Bildung*. Assim como específicos, conhecer a *Bildung* e as especificidades de práticas pedagógicas de formação do leitor literário; identificar os problemas relacionados à formação do leitor literário; e, construir propostas com sugestões de atividades e leitura literária para o 3º ano do Ensino Médio.

Todas essas atividades inseridas numa sociedade considerada de não leitores e que a supremacia mínima dos escolarizados, se sobrepondo aos não-escolarizados, evidenciando até mesmo uma relação de superioridade, por mínimo que seja o percentual. Porém, perceptível por seu conhecimento de mundo e gosto pela leitura e isso fica evidenciado em situações estabelecidas pela sociedade em vigor, as quais resultam no desestímulo dos alunos das escolas públicas brasileiras.

É sabido também que por outro lado, a proximidade e convivência com estudantes os quais possuem o hábito da prática da leitura literária passa a ser uma ponte para esse universo, sobretudo, se essa relação acontecer na escola. Isso acontece porque quanto mais locais em que houver a interação entre as pessoas e/ou alunos com os aprendizados dos conhecimentos sobre a leitura e a literatura os discentes terão maior aproveitamento na construção e constituição de si próprios como leitores de textos literários.

A metodologia utilizada tratou-se de um estudo de caráter bibliográfico, de cunho qualitativo e descritivo. Todo esse aglomerado de regras procedimentais visa novos conhecimentos utilizados no estudo, a fim de que fossem concretizados, verificando suas dificuldades no decorrer da pesquisa.

Diante do que vimos, este estudo se organiza em quatro capítulos que trouxeram contribuições fundamentais para a compreensão da pesquisa:

O capítulo primeiro apresenta embasamento teórico contemplando a “*Bildung* e a formação do leitor literário”, abordando sua historicidade e conceitos. Para isso, foi dividido em quatro tópicos: A leitura e a formação do leitor literário: Representações das práticas de leitura na formação do leitor literário; A receptividade da obra literária; e, Literatura e suas concepções sobre o ensino.

O segundo capítulo traz ainda uma discussão teórica, com fundamentos que abordam o letramento literário, ensino de literatura e a BNCC como tema principal do capítulo.

Já o terceiro capítulo trata dos procedimentos metodológicos da pesquisa, abordando a sua caracterização e as estratégias do ensino de literatura.

O quarto capítulo traz as sugestões de aplicabilidade dos textos literários por meio da *Bildung*, com os aspectos do Ensino de Literatura: uma análise dos livros "Diversidade: lugares, falas e cultura" e "Identidade". Ensino médio. 1 ed. São Paulo: FTD, os textos literários nos Livros Didáticos (LDs) analisados, sugestão de atividade 1 - Quiz Literário, sugestão de atividade 2 - Teatro Adaptado, sugestão de atividade 3 - Documentário Artístico, sugestão de atividade 4 – Oficina de HQs, e, sugestão de atividade 5 – MEDIATECA literária.

E por fim, as conclusões da pesquisa, e suas respectivas referências bibliográficas que embasaram o estudo. Diante desses aspectos, a pesquisa foi importante para academia, acadêmicos, profissionais docentes em geral por sua abrangência e importância nos últimos anos a respeito da formação do leitor literário no ensino médio por meio da *Bildung*, além da absorção de conhecimentos para a satisfação docente, minimizando assim, a problemática que a cada dia vem aumentando a curiosidade dos leitores e pesquisadores.

2 SOBRE A *BILDUNG* E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Há anos se discute sobre estudos que demonstram interesse na formalidade dos conteúdos os quais explicam o desinteresse dos alunos pelo hábito de ler, inclusive se percebeu discussões sobre a literatura e a formação do leitor, além das práticas escolares de leituras e não leituras literárias e a *Bildung*. A literatura na escola vem resistindo às transformações, ficando em até terceiro plano, haja vista que se verifica o total desinteresse dos alunos na questão da prática da leitura. Há quem diga que com a crescente febre das tecnologias e seu uso pelos estudantes, os problemas da formação de leitores tornaram-se grandiosos, pois os mesmos rejeitam os livros de leituras literárias, buscando cada vez mais os recursos tecnológicos.

Parte-se, então, do conceito na qual a palavra *Bildung*, de origem alemã, teve seu sentido relacionado a inúmeras acepções sobre “imagem representada”, “imagem”, “reprodução” e até “imitação”. Acompanhando a trajetória conceitual da palavra, segue-se uma acentuada sucessão contextual desde a primeira metade do século XVIII, em que se conheceu a “*Bildung*” enquanto “formação”, “forma”. Além disso, contribuiu para o desenvolvimento da parte intelectual, das sociabilidades e costumes influenciados pelo meio externo (VIERHAUS, 1992, p. 509). Notou-se ainda que conforme o autor, durante todo o percurso existencial, a palavra *Bildung* ganhou novos sentidos, não perdendo os seus significados iniciais, porque conservou diversas acepções da palavra.

A concepção do filósofo Moses Mendelssohn (1974), fornece uma contextualização de base histórica dos aspectos que têm sido colocados em circulação na atualidade sobre o termo *bildung*, sobretudo ao relacioná-lo diretamente com o cenário da *Aufklärung* e da formação alemã (*Bildung*). Por essa razão, acrescenta-se:

A palavra formação (*Bildung*) é uma palavra nova em relação a nossa língua, pertencendo primeiramente ao que os livros trazem. Em sentido popular, o termo é de difícil compreensão, pois ainda não se teve um tempo adequado para que esse significado fosse compreendido. Assim, Formação é a transformação vital na comunidade com o intuito de melhorar sua convivência em sociedade (MENDELSSOHN, 1974, p. 508)¹.

Sobre o sentido popular, a *Bildung* surge como processo formativo de caráter do homem, em que os livros trazem uma concepção que apenas são lidos, justificando

¹ Das Wort "Bildung" ist ein neues Wort in unserer Sprache, das sich vor allem auf das bezieht, was in Büchern steht. Im volkstümlichen Sinne ist der Begriff schwer zu verstehen, da es noch nicht genügend Zeit gab, um diese Bedeutung zu erfassen. Bildung ist also die lebenswichtige Umgestaltung der Gemeinschaft, um ihr Zusammenleben in der Gesellschaft zu verbessern (Mendelssohn, 1974, S. 508).

a opinião dos autores. Muitas vezes são incompreensíveis quando se tenta realizar essa leitura em um determinado tempo, tornando-se importantes para entendermos o significado da *Bildung* como um fator exterior que foi reforçado com a finalidade essencial de ser compreendido como formação e como noção de processo, ou sucessão de etapas, compondo o aperfeiçoamento do indivíduo em direção ao conhecimento de mundo.

A *Bildung*, na língua alemã, surgiu como uma concepção importante, por mostrá-la com o sentido de formar, formação, cultivar, e como diferenças, tal conceito esteve atrelado ao movimento do “tornar-se o que se é”, constituindo uma própria identidade.

Nesse sentido, Stirnimann (1997, p. 14), conceitua a *Bildung* como “[...] um ideal pedagógico, voltado à resolução do antagonismo entre a vida e o espírito, o genérico e o individual, a natureza e a cultura”. Entende-se, então, que este significado se inscreve no empreendimento de Humboldt, na medida em que este o via enquanto um projeto de reforço às instituições científicas superiores que possuíam uma concepção voltada para o pedagógico. Entretanto, os centros distintos a essas ações humanas seriam esquecidas, extintas, e daí, seriam criados outros centros com personalidades mais harmônicas.

Aproximando a *Bildung* na concepção de Weber (2011), entende-se que pela visão pedagógica, a palavra formação seria a ideal para representar “processo de formação”, em que nos traz dois sentidos, sendo eles: uma visão pedagogicamente próxima ao que Humboldt relaciona ao âmbito das institucionais, sendo esses âmbitos os responsáveis únicos para o desenvolvimento dessa formação; E também a ideia de que as instituições pudessem recusar a ideia de formação, a qual encontra-se nos chamados romances de formação, ou *Bildungsroman*.

Além desses sentidos, o autor traz ainda três concepções acerca da *Bildung*, que são: **a concepção clássica, a romântica e a trágica**. A primeira traz a ideia de uma humanidade superior, no qual poucos negaram tal imagem. Aqui, verifica-se que diversos autores utilizaram ícones para responder a imperfeições contemporâneas, tanto culturalmente quanto corporal, enfatizando ícones culturais e naturais em sua representação. Por sua vez, entende-se que as ilustrações da humanidade seriam essenciais às da forma mais bela que existe, posto que a educação da humanidade resultaria na expressividade perfeita e nisto iria além de sua formação, ultrapassaria os limites tidos como comuns aos homens (WEBER, 2011).

A segunda concepção trata da *Bildung* enquanto cultivo, permitindo ainda lembrar a profundidade e os modelos de processos internos que possuem uma ideia independente e se fundamentam na expressividade do estado poético romântico do leitor. Também se acrescenta que este impulso habitual de cultivar, de inconsciência, de se lançar à procura da solução, da abstração de sentido do texto literário mesmo que com restrições, é essencial ser criado, todavia, não alcançando seu crescimento, visto as restrições serem imperativas (WEBER, 2011). A terceira é a trágica, que enfatiza que o estado sereno na Grécia, fundamenta-se na interpretação do classicismo como um erro de seres insensíveis aos males.

Diante disso, a concepção de *Bildung*, entendida como formação desde os anos de 1770 a 1830, com uma historiografia relacionada aos aspectos filosóficos, literários e pedagógicos, aparecem pertencentes a linha iluminista em período posterior, incluindo a idealização de cunho filosófica e pedagógica, a literatura alemã clássica, o neo-humanismo e o romantismo. No campo pedagógico, a *Bildung* não se considera um componente autônomo, pois, contextualiza-se nos aspectos históricos, culturais, artísticos, filosóficos, estatais, antropológicas, poéticas, autobiográficas, dentre outros (KLAFKI, 2007). Nesse sentido,

A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, “cultura” e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister² (BERMAN, 1984, p. 189).

Em relação ao que foi mencionado, vale ressaltar que a autora enfatiza o significado de forma genérica com origem latina, porém, com outros sentidos. Nesse contexto, tornou-se interessante por tratar do processo de formação dos indivíduos,

² Le mot allemand *Bildung* signifie, de manière générique, «culture» et peut être considéré comme le double germanique du mot *Kultur*, d'origine latine. Cependant, *Bildung* renvoie à plusieurs autres registres, dus tout d'abord à son champ sémantique très riche: *Bild*, image, *Einbildungskraft*, imagination, *Ausbildung*, développement, *Bildsamkeit*, flexibilité ou plasticité, *Vorbild*, modèle, *Nachbild*, copie et *Urbild*, archétype. On utilise *Bildung* pour parler du degré de « formation » d'un individu, d'un peuple, d'une langue, d'un art: et c'est à partir de l'horizon de l'art que la *Bildung* est le plus souvent déterminée. Surtout, le mot allemand a une forte connotation pédagogique et désigne la formation comme un processus. Par exemple, les jeunes années de Wilhelm Meister.

enfatizando assim, uma base pedagógica e remetendo a virtudes diversas no que se refere à formação.

O conceito da *Bildung* para Nadja Hermann (2010, p. 123), “baseia-se na multiplicidade de experiências que forjam o eu e entre elas, a experiência estética”. A autora corrobora com o conceito de *Bildung* ou formação centrado nos pressupostos da racionalidade hermenêutica, em particular, na ideia de experiência, na possibilidade de redimensioná-lo ajustado à contemporaneidade. Também, quando as ações formativas não mais convergem para a unidade e a totalidade do modo como a *Bildung* foi concebida nos séculos XVIII e XIX.

A *Bildung*, todavia, teve início com a “organização meramente simultânea, pautada na razão que, de um lado é conduzido para que seja esclarecido, a emancipação do homem e no contexto social em que ele está inserido, porém, do outro lado, a repressão social e suas formas de autoritarismo [...]” (DALBOSCO; EIDAM, 2009, p. 57-58). Essa contradição foi evidenciada nos acontecimentos do século XX, em que se elevaram socialmente na Europa, onde não alcançaram o intento de formar leitores críticos aos regimes autoritários.

Partindo desses pressupostos, percebeu-se que ao longo de sua trajetória histórica, os conceitos de *Bildung* ou formação aproximam-se do contexto cultural e da forma como se desenvolvem as características e disponibilidades, ou seja, a objetividade está relacionada à base cultural em vários aspectos mais diretos. Isso inclui vários aspectos relacionados entre si e da racionalidade interpretativa vital, além de a objetividade está centrada em um sentido amplo e a subjetividade quando se tratar da apropriação.

Como princípios fundamentais da língua alemã, a *Bildung* possui uma abrangência polissêmica, desenvolvidas nos conceitos estéticos e literários empreendidas no final do século XVIII e século XIX. Por outro lado, Gadamer (2004, p. 46) traz sua concepção como “*Bildung* (formação) no sentido de transferir o devir para o ser”. Nesse aspecto, diz-se que formação é resultado da interiorização do ser que aprende, que exige algo constantemente, além de formular suas certezas, não fazendo algo que esteja pronto, mas que esteja em evolução ou em estado de aperfeiçoamento.

Nesse sentido, a *Bildung* até o século XVIII, na Alemanha era referência na produção exterior, mas com as mudanças temporais essa concepção foi alterada no cenário do Iluminismo europeu. Mesmo assim, viu-se que passou a ser um processo

esclarecido e modificado, no qual passou a ser entendida como resultado do já existente (deixou de ter um caráter de subordinação) e surgiu a compreensão de algo construído interiormente pelo indivíduo, relacionados a aspectos de caráter psicológicos.

Maas (2000), em relação ao consenso do sentido da *Bildung* enquanto uma construção da formação do caráter humano chega a ser estimulado pelos **pietistas**³. Por isso, acreditavam ter chegado ao sentido de que ela predominaria enquanto configuração de estereótipos exteriores, ou seja, a aproximação desse sentido foi tornada fundamental para que se pudesse compreender a noção de processo.

Os conceitos de *Bildung* até aqui elencados foram cruciais para o conhecimento de um estado da arte, porém, deixou-se de lado algumas possibilidades de compreensão do tema (tradução, filosofia, arte). Para isso, será levado em consideração, no decorrer da pesquisa, o processo da *Bildung* enquanto educação na tentativa não de resgatar o passado (subordinado/dependente), mas de conhecer as novas ideias (independentes) surgidas a partir dos contextos anteriores, fazendo-nos entender a *Bildung* em uma perspectiva contemporânea. Nesse caso, a educação pode ser compreendida como referência de um conceito emancipado, independente e autônomo para atingir a formação (Bildung).

2.1 A Leitura e a Formação do Leitor Literário

É importante ter claro que ao final dos anos de 1970, a partir de movimentos políticos da época, a forma de como o processo de leitura foi ganhando um novo redimensionamento, e passando de um olhar mecânico para uma visão mais contígua que envolvia elementos no processo leitor, dentre eles, destacavam-se o que pressupunha o autor (o texto), a leitura (contexto), e o leitor propriamente dito (sua relação que mantém com o texto).

O livro “O Nome da Rosa” (2019) de Umberto Eco, corrobora com situações sequenciais de mortes no período de sete dias ocorridas na abadia e que todos esses fatos questionavam a igreja e suas verdades absolutas, que no século XIV a leitura se tornara bastante complexa, atrapalhando diretamente a ocorrência dos diálogos. Nesse percurso, o acesso à biblioteca era restrita, havendo assim muitos costumes e

³ Defendiam a renovação da piedade com base em um retorno subjetivo e individual ao estudo da Bíblia e a oração.

tradições que enveredaram por diversas vertentes, trazendo a ideia de que a literatura se tornaria o veneno para a alma e que a diversidade de textos, principalmente aqueles que traziam em seu escopo um viés de “denúncia”, não eram benquistos durante esse período.

Sabe-se que é impossível dissociar a leitura da vida humana e sua historicidade, em que a civilização possui sua voz através das leituras dos sinais, sendo estes grafados em papiros a cerca de 4.000 anos à contemporaneidade, circulando em uma grande rede comunicativa e que acabou por eclodir nas telas dos computadores. De modo mais direto, vê-se que a prática de leitura passa a ser caracterizada por sua não-linearidade, ou pela fragmentação face a grande existência de informações e dispondo de recursos hipermidiáticos, tudo isso, em contrariedade ao que se tem como a linearidade das leituras em tempos passados que seguiam um único padrão e não se tinha tantos recursos disponíveis. Em relação à leitura, tem-se que,

A leitura é, como se sabe, a capacidade de extrair sentido de símbolos escritos ou impressos”. E nesse processo de extração de sentidos da escrita, o leitor “emprega os símbolos para orientar a recuperação de informações de sua memória e, em seguida, cria, com essas informações, uma interpretação plausível da mensagem do escritor (FISCHER, 2006, p. 11).

Entretanto, nem sempre a leitura foi definida desse modo. No início, ela consistia na mera capacidade de extração de conhecimentos exteriores baseados em conjuntos agrupados, para compreender seus sentidos. Em seguida, veio a significação exclusiva, significando um texto permanente com indicativos registrados no tocante ao espaço inscrito. Atualmente, apresentou a remoção de conhecimentos sistematizados de uma rede técnica e, por isso, acredita-se que o conceito de leitura avançará, expressando assim que a humanidade conquistou novos lugares (FISCHER, 2006).

Decerto, sabe-se que a origem da leitura é antiga, sendo válido ressaltar que no percurso histórico, sua evolução teve diversos sentidos de acordo com os mais diversificados povos. Além disso, convém mencionar que a leitura,

Além disso, convém mencionar que a leitura ocorre de modo superficial e parasitário, associada a processos de observação cognitivos primitivos, como orientação, gesticulação, fabricação de ferramentas, colheita de grãos, reconhecimento de fisionomias e sexo etc., por meio dos quais uma infinidade de informações visuais – formas, unidades, padrões, orientações, sequências – é interpretada em um piscar de olhos. Os especialistas em comunicação

reconhecem cinco fases de intercâmbio de informações: produção, transmissão, recepção, armazenagem e repetição (FISCHER, 2006, p. 93).

Partindo da ideia do autor, tem-se a escrita como parte integrante de um determinado meio social no qual as fases acima acontecem, nos âmbitos auditivo, no verbal, no visual, enfatizando a visão. Nessa perspectiva, a leitura trata de um processo espontâneo, ou seja, aquele que mistura os dois sentidos (a audição e a visão), todavia, significando essa relação, tem-se a audição como um aspecto ignorado, fazendo com que a leitura fique a critério somente da visão ou do tato.

Vistos desse ângulo, percebeu-se que as intenções do autor, segundo Zilberman (2009, p. 48) “são sempre deduzidas da obra”. Nesse contexto, entendeu-se que a autora, não possui um tipo anterior ou estereotipo do leitor, trazendo então, o *intentio lectoris*⁴, e o *intentio operis*⁵. Por outro lado, os autores que trazem a ideia da leitura conhecida por perquirição da *intentio lectoris*, dizem fazer essa afirmação por sua significação não se encontrar no texto, porém, nesse caso, o leitor é o responsável por atribuir tal sentido.

Chartier (2001) idealizou uma situação revolucionária na leitura, a qual foi considerada semelhante à do livro. No tocante ao livro, serviu para a substituição, em princípios na época da Idade Moderna, do manuscrito pelo impresso. Antes, houve uma outra revolução, a da substituição do rolo de leitura pelo códex, a qual foi fundamental à criação de um novo imaginário em que se atribuiu à escrita da palavra e trazendo à tona uma forma nova de leitura em diversas comunidades.

Diante da idealização do autor sobre a leitura, percebeu-se que trouxeram abordagens mais concretas, surgindo assim uma nova forma de compreensão. Já o leitor para Compagnon (2001, p. 142), “é, então, uma função do texto, como o que Riffaterre denominava o arquileitor, leitor onisciente ao qual nenhum leitor real poderia identificar-se, em virtude de suas faculdades interpretativas limitadas”.

Nesse sentido, diz-se que, para a teoria literária, assim como da mesma forma que os textos individuais recebem um julgamento em segundo plano no que tange o seu ponto de afirmação considerados universais, verifica-se que a *mimesis* torna-se um subproduto das semioses. Desse modo, tem-se uma leitura real que é ignorada em razão de sua teoria leitora ou de sua troca por uma noção de leitor competente, aquele que traz o texto e sua expectativa para si enquanto leitor ideal.

⁴ Soberania do leitor.

⁵ Busca da real intenção do texto.

Ainda enfatizando Compagnon (2001), tem-se a desconfiança no que tange a figura do leitor, sendo esse dentro de muito tempo, uma ação que foi dividida em correntes que deram suporte aos estudos de base literários, como o positivismo, o *New Criticism*, o formalismo e o estruturalismo. Tem-se o entendimento que o leitor é marcado pelo que lê, haja vista que o cenário lido nos traz impressões que acompanharam a nossa leitura, pois essa leitura nos mostra uma certa empatia, identificação e projeção que se relaciona as adaptações da leitura que o leitor fez. Ele aplica a sua leitura nas suas situações diárias, como por exemplo, nas vivências amorosas. Nesses casos, o leitor passa a ser livre para compreender o que o escritor traz em suas ideias.

Trazendo o leitor em sua perspectiva de formação, ele é percebido aqui simultaneamente como estrutura textual (o leitor implícito) e como ato estruturado (a leitura real). Essa noção é vista por Iser (1996, p. 152), que descreve o leitor recorrendo, “não à metáfora do caçador ou do detetive, mas à do viajante. A leitura, como expectativa e modificação da expectativa, pelos encontros imprevistos ao longo do caminho, parece-se com uma viagem através do texto”.

Baseado na perspectiva de formação do leitor, o autor possui sua concepção no modelo móvel andante no que se relaciona ao texto, pois ele nem sempre está todo conectado por nós leitores. Entendeu-se que ele está relacionado ao leitor, diversificando a cada momento os aspectos percebidos no ato da leitura, isso envolve as memórias que diversificam o grau de atenção que se dá ao texto, caminhando à frente na verificação de sua compreensão.

Iser (1996), traz ainda uma insistência em sua concepção no que ele trata por compilação, ou seja, um conjunto de normas históricas, sociais e culturais que estão na bagagem dos considerados leitores, e que são necessariamente fundamentais à leitura, abordando tipos de leitores como **o ideal e o contemporâneo**. Porém, em relação a esse repertório, ou seja, compilação, o texto traz sua apelação colocando em risco suas normas para que aconteça a realização da leitura, sendo indispensável esse dito repertório, haja vista que essa diversificação esteja presente no respectivo repertório do leitor acerca do real.

Na concepção do autor, suspeita-se, então, que o primeiro possa ser apenas uma invenção, uma construção simples, aquele que deveria estar no mesmo patamar que o autor e não apenas marcar uma representação impossível comunicativa. Esse leitor ideal traz a ideia que o autor é seu próprio leitor ideal, que contraria muitos de

suas concepções acerca de seus próprios escritos. Já o segundo, apesar de existir, quase nunca resulta em seus pontos de vista não muito abrangente.

Compreendendo esse cenário, o leitor literário compreende um desenvolvimento de sua personalidade em relação a sua prática modeladora, em que significaria dizer que esse leitor traz a função de mediador da ideia de mundo, despertando seus hábitos, a fim de desenvolver ainda o seu lado racional que é próprio de si. Nesse viés, é necessário lidar com experiências que se constroem a partir de trocas de sentidos, em que ao leitor é possível ampliar novas ideias que se relacionam ao texto literário.

Para tanto, buscando embasamento nos recortes atuais relacionados à formação do leitor, Zilberman (2003, p. 152), enfatiza que “preservar as relações entre a literatura e escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre de ambas compartilharem um aspecto em comum: a natureza formativa”. Neste sentido, percebeu-se que a obra fictícia e a escola se voltam para a formação individual no qual estão sendo formados os leitores.

Tendo em vista aspectos nas quais se tratam de textos que se iniciam da precisão nas necessidades que se encontram no meio social, e que são explicados em como funciona e como esses funcionamentos são legitimados, sua execução acerca do que recebe é sempre enérgico, e dessa forma, tais resultados não ficam indiferentes. E diante disso, verifica-se que esse objetivo educacional se torna comum, dando ênfase aos casos que possuem metas que venham a conformar estereótipos textuais existentes.

Também, Paulino (2010, p. 129), comunga da seguinte concepção: “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”. Tal leitor deve conhecer o modo exato de uso dessas ferramentas leitoras que são viáveis em relação aos textos considerados literários, admitindo o pacto de ficção sugerido, com a aprovação de marcas linguísticas subjetivas, intertextuais, interdiscursivas, a fim de resgatar a desenvolvimento de um falar que foi realizado em atributos diversos, tais como sintáticos, semânticos, fonológicos e situando corretamente o texto em sua produção.

É importante salientar que tal formação pretende estimular escolhas do leitor em relação à leitura literária com o intuito de conquistar saberes e dotar de capacidades leitoras, esses ditos “leitores” que se quer formar como essenciais para

o reconhecimento de marcas fundamentais que tornarão satisfeitas a formação do leitor literário.

Ainda no que tange a leitura literária, verifica-se que os estudantes em suas expectativas mais amplas, busca cada vez mais sua autonomia, como um dos benefícios resultantes da leitura literária com a finalidade de adquirir respeitosamente ações leitoras. Por esse motivo, salienta-se que a “mediação de um professor-leitor, dá consistência e continuidade a esse processo, daí ser importante compromisso de formação e atualíssimo instrumento de humanização e convivência social” (FILIPOUSKI, 2005, p. 227).

No rol desses horizontes de expectativas, percebeu-se que tais ampliações de ideias dos alunos, surgem para desenvolver o aspecto formal, de capacidade individual de cada um, em que se espera alcançar inúmeros benefícios. Sobretudo, por mediação do professor que traz nessa inserção da leitura em seu trabalho, a formação de conhecimentos que nortearão o compromisso de conhecer a realidade atual de nossos ambientes sociais que se insere cada um desses sujeitos.

Cabe ressaltar ainda que cada uma dessas experiências frente a leitura de textos literários, carrega em si, a junção de fatores que resultarão em uma participação e formação humana quando a questão é o desenvolvimento de práticas leitoras que contestam a aplicação de estratégias diversas. Isto serve para que o leitor amplie seu horizonte de expectativas no que diz respeito ao estímulo da leitura. Por isso, admite-se que:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação dos hábitos de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, 2018, p. 30).

Nesse contexto, é válido discutir com os docentes o processo de efetivação da leitura de textos literários, levando em consideração os aspectos referentes à racionalidade, coerência, técnica, teoria e também as práticas envolvidas diretamente com a leitura dos textos, haja vista entendermos todo o trabalho de compreensão para a formação do leitor nessa perspectiva.

2.2 Representações das Práticas de Leitura na Formação do Leitor Literário

Em um cenário diversificado no que se refere a leitura, percebeu-se que se trata de uma base fundamental do processo de formação do leitor literário no contexto atual, no qual a produção de textos dar-se por meio de textos diversos, porém cada um com suas especificidades. A crescente entrada das literaturas no contexto escolar e o crescimento ou não das leituras realizadas permitem aos alunos ter esse contato com a literatura desde a sua infância. O conhecimento literário torna-se importante para que se possa conhecer as atividades e níveis pertinentes para a aprendizagem dos alunos.

A experiência da humanidade por meio do material de literatura ou o literário ganha forma pelo menos desde a antiguidade clássica. O texto narrativo, como já sabemos, não possui um início real, exato, apenas segue a estrutura dimensional da criação do homem. O mito é resultado obtido, assim como a poesia, o drama, as histórias narradas de cunho heroicos, em que inúmeros desses gêneros se multiplicaram em aspectos de identificação memorialísticas por sua narração e escrita (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p. 53).

É salutar instituir nesse meio, que vivências leitoras e a formação de leitores como dependentes do processo de ensino de literatura surge com a competência na necessidade de aprender e ensinar, onde se relaciona em meio a teoria x prática x teoria, colocando em evidência alguns aspectos, que para Dalvi; Rezende; Jover-Faleiros (2013, p. 68), são:

- a) O que subjaz ao nome “literatura” e à prática de “leitura literária” historicamente e no momento contemporâneo;
- b) Como e por que no âmbito das experiências sociais e culturais se lê literatura;
- c) Como é possível se aproximar do texto e do “circuito”, “mercado” ou “sistema” literário, o que esperar deles e daqueles que deles se apropriam;
- d) Como as noções de literatura, de leitura literária, de texto literário, de circuito-mercado-sistema literário e de valor se constituem e se reinventam no seio das cambiantes práticas sociais, culturais, históricas, ético-estéticas, artísticas;
- e) Como a materialidade do texto se inscreve nas nossas leituras e vice-versa.

Colomer (2003), corrobora que os primeiros estudos a levar em conta os livros para crianças e jovens nasceram a partir da preocupação por sua seleção e difusão. Apareceram no setor bibliotecário, na medida em que os diferentes países criaram bibliotecas específicas ao público infantil, desde fins do século XIX até o período de entreguerras. Posteriormente, a partir da Segunda Guerra Mundial, o movimento de

bibliotecas se ampliou com organizações internacionais e iniciou sua colaboração com a escola.

É importante destacar que ao final da década de 1970, a partir de movimentos políticos da época, a forma de como o processo de leitura era visto, foi ganhando um novo redimensionamento, e passando de um olhar mecânico para uma visão mais contígua que envolvia vários elementos no processo leitor. Nesta dimensão, ganhavam destaque o que pressupunha o autor (o texto), a leitura (contexto), e o leitor propriamente dito (sua relação que mantém com o texto).

Partindo desses pontos de vistas, pode-se entender as práticas e representações na formação do leitor literário como um processo que não é limitado à análise de alguns fatos, pois o que se deseja é abordar toda uma dimensão em que a cultura no âmbito social esteja inserida. Essa História Cultural surgiu como campo exclusivo para conhecer as manifestações textuais, pois estudar a leitura e a formação do leitor sobre essa ótica repondo as menções realizadas a uma história determinada e resolvida no atual contexto.

As práticas de leitura são propostas por Chartier (2001, p. 10), “como protocolos de leitura, ou seja, tipos fundamentais para a reconstituição das práticas do ato de leituras antigas”. O primeiro, segue a imagem do leitor ideal com a sua interpretação correta que se deve dar ao texto; O segundo, produz sua própria matéria tipográfica, trazendo aqui a “Biblioteca Azul”, editada no século XVII. Buscava-se assim, refletir acerca da defesa material de significação semântica, como fator primordial que determine o cumprimento nessas práticas, levando em consideração a sua materialidade das representações criadas, ou seja, a materialização do texto.

“Relacionada a essa materialização do texto, tem-se ainda uma segunda ideia trazida quando se trata das práticas de leitura, sendo compreendidas como as apropriações do leitor sobre a compreensão do texto” (CHARTIER, 2001, p. 134). O autor reitera a sua concepção na ideia fixa de estudos, que não necessitam evitar controle de sentidos do texto, impedindo significados desorganizados, além de causas consideradas incomuns.

Percebe-se ainda, que na concepção do autor o conhecimento acerca das noções de apropriações, resulta em nós percorrer caminhos mais próximos e rápidos, seguindo um imediatismo na confiança que o leitor possui sobre a forma de como ele vai ler e o sentido que ele dará ao texto.

O autor interessa-se também, quando nos relacionamos com práticas leitoras, com as transferências que existem nas culturas oral e escrita, vindo a mostrar a forma em que os seres que não são letrados, podem inserir-se não contexto da cultura letrada abordando as diversas práticas culturais, incluindo nesse cenário, a leitura coletiva, a literatura cordelista, dentre outras.

Dessa forma, percebeu-se que as contribuições advindas das práticas de leitura e culturais, podem sim levar a uma compreensão mais aguçada sobre as questões tratadas. Como também, complementar a dicotomia “práticas e representações” elevando a sua extensão no contexto semântico, pois sabe-se que as práticas resultam em representações, e estas geram práticas, em um complexo meio de atitudes e movimentos que não são possíveis diferenciá-los.

Desenvolvido ao longo dos anos, o conjunto de noções sobre **“representação, apropriação e prática”**, acarretou uma profunda reavaliação da categoria “cultura popular”. À ideia rapidamente aceita de que era possível localizar uma tal cultura em um repertório específico de textos impostos (por exemplo, os da Biblioteca Azul) ou de práticas enraizadas (as da religião popular), opôs-se a análise das apropriações comuns, mas distintas, dos mesmos objetos, dos mesmos textos, das mesmas normas de então, foi necessário rever a cronologia simplificada que contrastava a idade de ouro de uma cultura popular, livre, exuberante e abrangente com o tempo das disciplinas e das repressões, supostamente iniciado na primeira metade do século XVII. Todos os objetos que estudei (as superstições “populares”, os rituais festivos, as publicações de grande circulação) mostravam que nunca desaparece uma possível distância entre injunção e comportamento, proibição e indisciplina, texto e uso. O que se precisa compreender é de que modo as regras podem ser transgredidas, mas também de que maneira a liberdade de apropriação sempre depende dos recursos bastante desiguais à disposição dos indivíduos de acordo que dediquei ao exame da categoria “popular” procuram explorar essa tensão fundamental (CHARTIER, 1995, p. 84, grifo do autor).

As noções de representações nesse sentido, surge então nesse cenário para realizar correções que por ventura persistam a aparecer erroneamente em suas concepções. Nesse foco, percebe-se que as representações tendem a inclusão do como pensar e do como sentir, incluindo coletivos, porém não se restringindo a eles. Para tanto, Le Goff (1994, p. 11), corrobora que o campo das representações “engloba todas e quaisquer traduções mentais de uma realidade exterior percebida”, ligando-se ao processo de abstração.

De acordo com Chartier (1990, p. 17), as representações ajustam-se “em um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação”; são produzidas aqui verdadeiras “lutas de representações”. Nas palavras do autor, são estas lutas que são possibilidades das representações, e

que acordado com as preferências sociais, com os preceitos políticos, com aspectos motivadores e necessários que se confrontam com a humanidade. O paradigma cultural de Roger Chartier é objetivamente atravessado pela concepção de “poder” (mesmo com o sentido de História Política).

As designações longevas referentes ao entendimento da palavra “representação”, mostram a existência de duas famílias de sentido aparentemente contraditórias: por um lado, a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa (FURETIÈRE, 1727, p. 162).

Tem-se então, a primeira que traz o enunciado de como corrobora Chartier (2009, p. 184), “a representação é o instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente substituindo-lhe uma “imagem” capaz de repô-lo em memória e de “pintá-lo” tal como é”. E a segunda, nos mostra uma visão do funcionamento de diversos ícones registrados de formas diferentes, além da sua representação descritiva, em que para Furetière (1727, p. 182), é “a representação de algo de moral pelas imagens ou pelas propriedades das coisas naturais (...)”.

Seguindo acepções sobre a temática abordada, viu-se que no decorrer do processo histórico das designações sobre representações, existiram muitas críticas por compreenderem a história como idealista, por deixar para trás aspectos que se viam como importantes como comportamentos, as ações e as situações produzidas e nas quais aconteciam socialmente. Daí, vários foram os conceitos construídos no decorrer da história, porém precisou-se apoiar em um deles que fossem transmitir melhor a acepção do sentido relacionado a mentalidade e as relações que os indivíduos ou grupos mantêm com o meio social, trazendo à tona questões de classificação, realidade, mundo, identidade social, poder, status, vivendo visivelmente essas noções que modificaram o entendimento do mundo social.

As práticas e representações na formação do sujeito leitor aborda um modelo que pode funcionar como uma rede de propostas que podem servir para serem abordadas como hábitos escolares, trazendo uma especificidade de assuntos que até podem divergir entre si no que diz respeito ao hábito da leitura, no aprender a escrever e pelo aspecto do gosto pela literatura. Entende-se que o paradigma de literatura contemporâneo “formação do leitor”, trata-se de um modelo que traz propostas teóricas e também uma série de práticas escolares, com abordagens diversas,

proporcionando uma aprendizagem nos campos da escrita, leitura, e gosto pela literatura.

Todavia, a generosidade do paradigma da formação do leitor literário em considerar um campo tão amplo tem contrapartidas que, ao final terminam por estabelecer fronteiras e limitações para o conceito de literatura. É assim que, para dar conta de tantos e tão diversos textos, costuma-se segmentá-los por faixas etárias e períodos de ensino. É isso que acontece, por exemplo, quando editoras, livrarias, sites dedicados à leitura, editais de compras governamentais e as próprias bibliotecas escolares determinam, organizam e apresentam os textos conforme a idade dos alunos ou o período de ensino, quando não adotam uma conjugação de ambos os critérios (COSSON, 2018, p. 94).

Portanto, entende-se que tais generosidades no que tange as questões acerca das práticas e das representações atravessam reflexões iniciadas com o surgimento da História das Culturas e que trouxeram aos leitores uma formação leitora por faixa etária, e que trouxe concepções importantes para a reflexão e conhecimento de como foi construído a identidade do leitor literário e sua base histórica cultural. Então, a expressividade das lutas de representações que é primordial para a sociedade para entender também as noções das apropriações, e práticas de construção de ideologias que são representadas na ideia de mundo.

2.3 A Receptividade da Obra Literária

Os aspectos recepcionais veem o leitor com um novo padrão que tem sido considerado peça fundamental no processo de leitura. Relacionando a noção individual ou coletiva, é o leitor que atribui sentido a leitura que ele faz, pois esse sentido do texto só é dado a partir do momento que alguém resolve ler. Nesse aspecto, a experiência leitora e de vida transforma o leitor em alguém que insiste em dá sentido a leitura de textos, sejam eles textos literários ou não. Tudo isso, se fundamenta na prática do leitor a fim de pensar o fenômeno e a história literária como base de recuperação da leitura por meio dessas experiências, pois ao falar em leitor, relaciona-se a sentidos diversos na estética da recepção.

A estética da recepção mostra duas orientações diversas, diferenciando-as. A recepção, no sentido estrito da palavra, diz respeito à assimilação documentada de textos e é, por conseguinte, extremamente dependente de testemunhos, nos quais atitudes e reações se manifestam enquanto fatores que condicionam a apreensão de textos. Ao mesmo tempo, porém, o próprio texto é a “prefiguração da recepção”, tendo com isso um potencial de efeito cujas estruturas põem a assimilação em curso e a controlam até certo ponto. A estética da recepção alcança, portanto, a sua mais plena dimensão quando

essas duas metas diversas se interligam (ISER,1996, p. 07).

Centrado nessa noção de estética da recepção, verifica-se de acordo com o autor que resulta de forma significativa os interesses inseridos na teoria literária, advindas das Universidades alemãs. Impulsionando tradições específicas para a interpretação de textos diversos, para que a recepção apesar de possuir sentidos diferentes dependendo da leitura do leitor, exibindo dimensões que se quer conhecer.

Jauss (1994) externa que o leitor passa a assumir importante parte quando se tratar da relação autor, texto, leitor, abordando nesse contexto o objeto de estudo pautado a partir da estética da recepção. De acordo com Jauss (1994) será o leitor o responsável por receber o texto, e essa concentração histórica se dá nas mais variadas leituras realizadas pelos leitores.

Chartier (2011), em relação à leitura, corrobora que o professor nunca deixou de lado a perspectiva recepcional, que constituiu sua maneira de se debruçar sobre os fatos literários. Para ele, recepção e leitura são vocábulos que podem ser semanticamente aproximados no contexto do pensamento de Jauss (1994), embora ele prefira o conceito inicial, talvez por lhe permitir desenhar uma área de investigação com a qual passou a ser identificado como a estética da recepção.

Para o autor, a recepção, antecede a leitura citando uma espécie de estratégias que podem resultar na decodificação de algo em que a linguagem verbal pode transmitir. Nesse caso, ganha o auxílio da escrita no que se refere ao processo interpretativo, que venham a atribuir um ou mais significados ao que se esteja propondo investigar.

A estética recepcional ao ser privilegiada nas questões estéticas e históricas, leva em conta que o leitor será visto como o que recebe a obra literária, visto ainda que ela não existe sozinha e o leitor passa a integrá-la por que lê as informações trazidas pelo autor gerando aprendizado, transformando em uma atividade interativa, onde o leitor pode incluir seu conhecimento na obra. A experiência vital do leitor nesse contexto, torna-se fundamental para o ato da leitura, porque envolve a compreensão, o ato linguístico e o conhecimento de mundo.

Considerando a obra literária, o método recepcional tem considerado métodos estéticos na interação existente do texto com o leitor, percebendo sua relação entre pergunta e resposta, em que o texto visto nessa concepção como resposta a um devido questionamento, faz com que o leitor identifique aspectos no texto que se

relaciona ao seu mundo. O texto, dessa forma, traz questões para que os leitores procurem e encontrem respostas, compreendendo-a no âmbito da hermenêutica filosófica (BORDINE; AGUIAR, 1993).

Em relação ao contexto e história da recepção em que trazem os textos, em que esses são atualizados na maioria das vezes de formas diversificadas. Trazendo para esse âmbito, questiona-se a forma de produção de inúmeros sentidos desses textos de uma única vez? “Entende-se daí que haveria certa confusão nessa produção, haja vista que tais diferentes significados somente seriam realizados de forma sucessiva, evidenciados em um contexto recepcional” (ISER, 1996, p. 73).

2.4 Literatura e suas Concepções sobre o Ensino

Durante o período colonial e metade do século XIX, destacaram-se os estudos da literatura como sendo um importante marco para o currículo das escolas que foram trazidos ao Brasil pelos Jesuítas. Porém, anos depois estudiosos da língua ganharam um caráter mais científico com os estudos literários, em que foram perdendo o interesse pela retórica poética, aderindo à história da literatura, buscando conhecer das origens a contemporaneidade.

No século XX, já foram notados uma transformação no que tange o ensino de literatura, haja vista que os conteúdos de história da literatura foram inseridos na grade curricular das escolas desde 1858, em que se tornaram requisitos a partir do ano de 1870, em que veio a legitimar-se enquanto disciplina. Isso nos levou a adquirir muitos conhecimentos enquanto leitores para formularmos nossas concepções individuais.

As experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas. Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz com que este leitor seja [de algum modo] semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade (CHARTIER, 2009, pp. 91-92).

Dentro dessas experiências afirmadas que estão em torno de conteúdos que normalmente aparecem em cursos diversos, principalmente nos de formação de docentes de língua e literatura, sabe-se que esses posicionamentos são históricos, buscando, portanto, sempre discussões que venham nortear visões sobre a literatura e seu ensino de forma a captar experiências válidas para o seu compartilhamento com a escola e comunidade acadêmica. Por sua vez, a literatura, na concepção de Roland Barthes,

Assume, muitos saberes. Num romance como Robinson Crusoé, há um sabor histórico, geográfico, social (coloquial), técnico, botânico, antropológico (Robinson Crusoé passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. [...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetixiza nenhum deles, ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ela permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta [...]. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que a mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens (BARTHES, 1979, p. 18-19).

É válido ressaltar, que de acordo com o autor, tornou-se fundamental falar sobre a credibilidade da literatura e os motivos são demais, haja vista ter que utilizá-la nos ambientes escolares. A literatura é dotada de vários saberes, levando em consideração seus conceitos no ensino, para que se possa entender o seu trabalho junto a uma comunidade literária.

Abordando o paradigma social identitário, a literatura é definida como “uma produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades” (COSSON, 2021, p. 99). Para o autor, a literatura enquanto produção cultural faz parte de uma gama de representações que se relaciona diretamente com as diversificadas artes e com as novas tecnologias. Compreendeu-se então que a literatura poderá escrever livros com temáticas diversas que abordem essa interação com os aspectos sociais, descomplicando os limites do literário.

Para isso, verificou-se que a existência da Literatura não é omissa. Ela começa a existir a partir de seu contexto específico e, sobrevivendo a falas futuras, não repudiando a questões atemporais, pelo contrário, porque traz aqui algo decisivo, tocando o presente, para uma crescente nas necessidades mediadas nesse processo. Sabendo que ela já foi parte que constitui rituais religiosos; participando vitalmente da Corte, relacionando com política; alimentando-se de situações diversas que se firmaram na escola no século XIX e no XX foi aceito nas Universidades (DURÃO, 2020).

Diante da existência da literatura, o autor atribuía-lhe funções próprias como: (a) explicar a estruturação do universo, como nas cosmogonias míticas; (b) sustentar a religião, como nos sermões; (c) promover o aprimoramento moral; (d) contribuir para o ensino; (e) simplesmente mostrar o belo em si. Nesse contexto, Dalvi; Rezende;

Jover-Faleiros (2013), trouxeram o ponto de vista de que ensinar literatura nas diversas modalidades de ensino da educação básica segue premissas que são válidas, sendo na primeira modalidade, possibilita a concepção que a criança inicia o conhecimento acerca de outros gêneros literários. Deixando inclusive as práticas memorialísticas, adquirindo o gostar por práticas musicais, desapegando geralmente de paradigmas, aderindo assim, a repetição que percorre juntamente a leitura, e que resultava em processos orais.

Nos anos finais, os alunos poderiam dar início nas literaturas mais apuradas, lendo poemas sofisticados, com uma linguagem mais rica e vocabulário avançado, assim como ler textos em prosa que trazem em seu desenvolvimento uma complexidade de informações que são adequadas a faixa etária, como contos, romances, novelas e outros. Já os alunos do Ensino Médio necessitam realizar leituras de obras clássicas, o que tem sido uma dificuldade, pois a maioria dos alunos não apresentam nível satisfatório de leitura e nem o domínio da habilidade na leitura literária para tal como mostra a última avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) 2022, em que o Brasil teve o desempenho médio de 410 pontos em leitura. E dos discentes brasileiros, 50% alcançaram desempenho abaixo do nível 2 na disciplina de leitura. Sendo que somente 2% dos discentes brasileiros alcançaram desempenho alto em leitura ficando entre o nível 5 ou superior (BRASIL, 2023).

Na leitura de textos literários, é perspicaz que os alunos possam identificar-se com a tipologia de texto que mais o agradar, em que eles possam analisar todo o contexto que rodeia a leitura que estão fazendo e na observância de aspectos que os levem a torná-los leitores mais sensíveis. Essas leituras realizadas pelos alunos dentro e fora da escola, podem resultar em uma dependência de práticas de leitura, ou seja, podem possibilitar que as leituras se tornem autônomas, fluentes, que busquem conhecer os livros (impressos ou digitais) e estratégias de leituras.

Os alunos necessitam ser incentivados a possuir contato direto com os textos, sejam eles simples até os mais complexos, que possam exigir do leitor os esforços mais longínquos enquanto leitores, sem perder a noção. Também, sem deixar de lado, o seu conhecimento do que venha a ser a literatura, pois esses textos trazem uma apresentação da história de mundo muitas vezes indispensáveis aos estudantes.

Verificou-se então, que a literatura, da forma em que se pensava a sua realidade, jamais veio a estar como uma prioridade do processo educacional. Para tanto, Fonseca (2000), mostra-nos que diante dos moldes tradicionalistas em que se ensina a língua materna, o texto literário era constante, porém apenas por encomenda, sinônimo de uma linguagem bela e como suporte documental, buscando apenas conhecer a história literária, um conhecimento não criativo e nada crítico, conferindo ao texto literário um teor banal.

Enfatizando a concepção de Luís Costa Lima (1996), em que corrobora explicações que nos mostram um estilo romântico normativo, e que a construção da literatura dita nacional seria apenas uma base metonímica, ou seja, onde o poeta expõe à nação o modo de ser próprio dentro da obra. E por ser singular, de preservação para a nação, pode promover uma literatura nacional que apenas possui interesse ao Estado. Nesse aspecto, foi de interesse da literatura garantir a expressividade identitária de nacionalidades, aquilo que foi realizado pelo fator observação e descrevendo alguns fatos das obras já existentes, como no caso de países que possuíam uma enorme tradição da literatura.

De acordo com o autor, a literatura na visão de alguns autores e algumas obras, surgem representando seus significados, vindo a garantir a absolvição de influências estéticas da Europa, em que já era típico do Brasil, legitimando a representação da identidade nacional de nossa literatura. À vista disso, resume-se que uma das características da literatura está relacionada diretamente com situações que permeiam um resultado estético e social complexo, podendo sim, ser visto a partir da observância de fatores cotidianos que versam ainda na atribuição de própria funcionalidade, configurando-a assim como literatura.

3 LETRAMENTO LITERÁRIO E O ENSINO DE LITERATURA

Esta seção traz abordagens sobre o letramento literário, realizando uma ligação com a literatura para a construção do texto, envolvendo concepções que trazem a leitura, a literatura e o letramento propriamente dito, impactando na escrita e leitura dos estudantes. Tais concepções fortaleceram-se a partir do pensamento de teóricos no decorrer da produção do capítulo.

No sentido etimológico da palavra literatura, pode-se ver que existem algumas ideias que nos fazem conhecer o real sentido do termo literacy, oriundo do latim *littera* (letra), com o sufixo - cy, denotando qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). Soares (2004, p. 35), uma das primeiras a pesquisar acerca da temática, traz que “a palavra letramento surgiu de *literacy* tendo a acepção de “*the condition of being literate*”, a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como “*educated; especially able to read and write*”, educado, especialmente, capaz de ler e escrever”. Ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implica nesse conceito a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2004, p. 162).

Assim, nas questões referentes ao letramento, Tfouni (2006, p. 21), corrobora com pesquisas que, “[...] não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados”. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos.

Verificando por outros âmbitos, percebeu-se que aborda duas concepções acerca do letramento, sendo os pontos de vista individual e o social. O que estar relacionado ao alfabetizar, ler e escrever, não se considera analfabeto se possuir as práticas de escrita e leitura em seu contexto individual que venha a alterar aspectos como social, cognitivo, linguísticos e outros. O social, enfatiza o processo de escrita aos que não possuem o hábito de escrever, afetando contextos de cunhos social, cultural, político, econômico e linguísticos. Todos esses aspectos consideram-se literários ao passo que o grupo social ao qual se insere passam por mudanças (SOARES, 2003).

Literacia como prática social envolve um fenômeno social e cultural mais que x z resultado cognitivo. Isto implica considerar as atitudes, sentimentos, expectativas, valores e crenças de todos os participantes (crianças, famílias,

professores, gestores e membros da comunidade) que exercem papel central no processo de literacia (MARKIN; JONEZ DIAZ, 2005, p. 4).

De acordo com o ponto de vista acima, percebeu-se que a ideia de aprender o letramento é consequência do emprego de elementos que se encontram vivos através do ambiente escolar e também do familiar. Com novas concepções acerca da relação letramento/literacia que conversa com o exercício em sociedade e a divergência que engloba elementos metafóricos para que se possa compreender a noção de letramento enquanto prática social.

Daí, convém abordar primeiramente sobre o aparecimento do letramento, que na concepção de Magda Soares (2003, p. 06), como a “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”. O termo letramento não é tão antigo no Brasil. Ele começa a aparecer quando se descobriu a necessidade de inserir no processo de alfabetização algo mais atraente, mais instigante em que possa servir de uma aprendizagem mais significativa, que não abranja apenas o espaço escolar, mas toda sociedade vista e vivenciada pelo educando.

Conceituando letramento, verifica-se a amplitude na concepção de alfabetização, aproximando assim, a atenção não só para a leitura e escrita (codificação e decodificação), mas para o uso de habilidades em práticas sociais, sendo a leitura e a escrita importantes. Magda Soares (2002, p. 132), define letramento como sendo “o resultado da ação de ensinar e apreender as práticas sociais de leitura e escrita; é o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Percebeu-se que toda essa base conceitual trata de um processo iniciado com o convívio às diferenças em suas manifestações escritas na sociedade (incluindo rótulos, placas, revistas, entre outros), prolongando-se por toda vida, com um crescimento de possibilidades nas participações que envolvem a língua escrita enquanto práticas sociais.

O termo letramento surgiu no Brasil nos anos de 1980, derivando do termo *literacy*, com a obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato na qual admite que a função da escola é fazer com que o indivíduo se torne efetivamente letrado a fim de responder as solicitações sociais para se usar a escrita, tendo em mente que todo, “[...] sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para

sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação” (KATO, 1986, p. 7).

Por isso, ainda que o termo “letramento” busque revestir os usos e práticas sociais que envolvem a linguagem, tem-se também o envolvimento da escrita de várias formas, valorizando-as ou não na sociedade, assim como locais (próprios de uma comunidade específica) ou também globais. Inclusive retoma situações socialmente diversas (ênfatizando família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), e em grupos sociais diversificadas de suas culturas (Rojo, 2009). Além disso, ressalta-se que:

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita (KLEIMAN, 1995, pp. 15-16).

Tal conceito iniciou-se na academia com o intuito de separar os estudos que abordavam o “impacto social da escrita” daqueles que traziam as noções de alfabetização. Também aqueles que tinham seus sentidos fictícios no contexto escolar e se destacavam competências individuais quando se relacionavam às práticas de uso da escrita (KLEIMAN, 1991). Por outro lado, Mary Kato criou a palavra “letramento” (1986), pela existência de uma variada diversidade de pesquisas que se relacionavam diretamente a esses estudos, em que se percebia que tal diversidade era complexa em seus significados e que poderiam não ser entendidos. Nesse sentido, o letramento significaria uma forma determinada de discurso de um ou outro grupo social, relacionada ao papel da escrita no sentido de interação oral, porém que não envolvesse, as ações específicas de leitura ou de escrita.

É entendido que o letramento tem seu foco em aspectos sócio-históricos da obtenção da escrita. Dentre vários casos, estuda e descreve o que as sociedades passam a adotar aspectos de escrita de forma que se restringe ou generaliza; busca também identificar as práticas psicossociais que ficarão no espaço das chamadas práticas “letradas” no meio social. Desse modo, o letramento, tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social (TFOUNI, 2006).

Os estudos de letramento são baseados na visão de que ler e escrever só fazem sentido quando estudados no contexto das práticas sociais e culturais dos quais são uma parte. Kleiman (1995), traz para as discussões que enfatizam que o estudo do letramento é aceitar a significação de práticas de discursos visto e enfatizado por grupos sociais de contextos determinados, implicando na extensão de práticas de letramento variadas, e não de um letramento apenas. Daí, corrobora-se que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos” (p.19).

O letramento retrata o envolvimento de aspectos históricos de mudanças em diferentes modos de usabilidade de instrumentos que servem para a mediação. Retrata a elaboração de aspectos mais cuidados no que diz respeito ao comportamento humano conhecidos por “processos mentais superiores”, sendo eles: resolução de problemas, raciocínio abstrato, memória ativa, etc. (VYGOTSKY, 1984).

Na concepção do autor, em se tratando dessa visão mais ampla no meio social, o letramento passa a ser o produto que desenvolverá o comércio, da diversidade dos produtos e seu meio, além do complexo crescimento do setor agrícola. Simultaneamente, no interior de uma concepção dialética, resulta em mudanças históricas com um grau complexo, visando no surgimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial no todo.

Dentro da compreensão dos autores, todos esses posicionamentos tomam forma e tornam-se mais claros no que concerne ao letramento e as práticas por estarem diretamente relacionadas as condições de efetivação do uso da escrita, os objetivos impostos, transformando-se na medida em que tais situações se transformam. Esse processo vai além da escrita que é concebida pela maioria das escolas que possuem a tarefa de ensinar e inserir os alunos no mundo letrado.

Nesse cenário, o letramento nas escolas nos faz ver outros patamares, ou seja, múltiplos, diferenciados, cotidianos e institucionais, tendo algumas circunstâncias sendo rejeitadas e outras não, sendo enfatizadas com constância. Hamilton (2002, p. 82), cita que “é objetivo da escola em relação ao letramento a possibilidade que seus discentes possam *participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática*”. Para isso, tem-se os letramentos múltiplos ou multiletramentos, os letramentos multissemióticos, e, os letramentos críticos e protagonistas.

Ao verificar os letramentos múltiplos, deixa-se de lado os letramentos locais, ou seja, os de seus agentes (docentes, discentes, comunidade escolar) e coloca-se diretamente relacionados aos letramentos que são valorizados completamente e também nas instituições. Em se tratando dos letramentos multissemióticos, explorados e bastante exigidos na atualidade, abordam textos novos, no qual amplia-se o discernimento dos diferentes tipos de letramentos nos campos da imagem, da música, das outras semioses que não seja apenas no que diz respeito a escrita. A aprendizagem e as formas que são relativas a uma diversidade de fatores semióticos ficam necessariamente complexos quando da usabilidade da linguagem, levando em consideração os avanços tecnológicos e outros, ficando disponíveis no computador e nos materiais que são impressos com o intuito de mudar o letramento para que os objetivos sejam suficientes e possam resultar em letramentos essenciais para a vida no contexto contemporâneo (LOPES; ROJO, 2004).

Os letramentos críticos e protagonistas que se requerem na ética das comunicações e diálogos em sociedade completamente saturada de textos, sendo que não são trabalhados de forma instantânea e alienada. Conforme Lopes e Rojo (2004), há a precisão em levar em consideração os aspectos de que a linguagem não acontece em um espaço vazio inserido na sociedade e, portanto, os textos realizados de forma oral e de forma escrita não possuem sentido para si. Porém, escritores e leitores, por exemplo, se situam no meio da sociedade valorizando fatores como projetos políticos, histórias e desejos construindo sentidos que sejam vistos no meio social, haja vista esses sentidos serem contextualizados.

Diante desse entendimento, tornou-se fundamental no cenário mundialmente significativo em meio ao processo globalizado, que possibilita a situação dos discursos expostos a nós, além da recuperação situacional no meio social ou contexto produtivo de interpretação: incluindo assim, aspectos acerca de quem escreveu, o propósito que escreveu, local de publicação, quando, quem era o interlocutor projetado, dentre outros. Esses fatores teóricos implicam na prática, por possibilitar ser trabalhado no âmbito de sala de aula, visando uma linguagem que resulte na aprendizagem dos alunos com artifícios satisfatórios, quando aplicados na prática de sala de aula, escolhendo os discursos corretos que estão circulando no meio acadêmico e social. Tais questões possibilitam uma aprendizagem que problematizam discursos que trazem a base hegemônica da globalização, além das compreensões antiéticas que não respeitam a diferença existente entre as questões abordadas.

Diante de tais objetivos, verifica-se que o ponto de vista sobre o conceito de letramento na escola de acordo com Albuquerque (2006) é que o “letramento escolar”, não se adaptaria a algumas das expectativas que se tinha quanto os aspectos socioeconômico-cultural e seu desenvolvimento. Desse modo, percebeu-se que são muitos os cenários que a escrita está presente de diferentes formas, ou seja, das mais simples as mais complexas.

Todo esse tradicionalismo nas práticas de letramento em que a decifração é a parte inicial que se aprende, segue etapas a partir de uma sequência, e que apenas após a etapa de decifração é que se alcança os passos efetivos da leitura, porém, tais etapas não garantem que leitores/escritores sejam formados. Diversos estudos trazem em seus dados o número de discentes que deixam as escolas sem saber “codificar e decodificar”, ou seja, não leem e não escrevem bem sendo apenas considerados funcionais em contextos diversos. Tais casos, conforme Soares (2002), aponta que vários adultos de países desenvolvidos que possuem um letramento escolar conseguem comportamentos escolares de letramento, porém, são vistos como incapazes de usar no seu dia a dia a leitura e a escrita fora da escola.

Nesse sentido, para entendermos de que forma o processo da escrita atravessa a nossa existência das mais variadas maneiras, ou seja, designou-se por letramento os usos que fazemos da escrita em nossa sociedade. Dessa forma, letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como a usamos para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica.

Corroborando com o que já foi dito, admite-se que a conceituação de letramento é complexa, visto envolver as práticas de leitura e escrita, que são fenômenos distintos, mas que se interpenetram na formação plena do sujeito leitor. Por essa razão, cabe asseverar que se trata de um “conjunto de habilidades, comportamentos e conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*” (Soares, 2003, pp. 48-49). Neste sentido, acresce-se que o sujeito aprendente que escreve uma carta pessoal não necessariamente saberá escrever um e-mail e até mesmo ler um livro escrito na forma de diário ou mesmo dissociar esses textos quando dentro de um texto híbrido.

Também se deve considerar que “Há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do

contexto social e cultural” (SOARES, 2003, p. 48-49). A autora destaca duas amplas categorias de definição de letramento: uma individual e outra social. Para tanto, tais categorias são bases para que se possa compreender todo esse conjunto que possui vários aspectos que passam diretamente com uma continuidade de um para outro, sem ser interrompidos no processo de escrita e leitura, tentando sanar com essas dificuldades no que se refere ao letramento.

A medida que as práticas sociais de leitura e escrita foram tornando-se mais numerosas e complexas e passaram a exigir mais dos sujeitos – mais que as habilidades denominadas muitas vezes “codificação” e “decodificação” -, assistimos à redefinição do conceito de alfabetização que, do simples “ensinar/aprender a ler e escrever” passou a envolver novos processos e denominações. É justamente a ampliação desse conceito e sua relação com o que hoje chamamos de letramento (ALBUQUERQUE, 2006, p. 184).

No contexto das práticas de letramento, percebe-se que o caráter individual do ser humano é organizado por suas experiências que se relacionam a base cultural daqueles que leem e escrevem desde muito cedo. Assim, vê-se que as crianças criadas e que vivenciam essas atividades leitoras em locais que são adaptados para a aprendizagem e incentivo ao hábito de leitura, são mais propícias a ter início mais cedo na leitura e escrita, podendo ainda realizar reflexões que os levem a diferenciar os textos que leem. Então, a escola se faz necessária para que as práticas sociais de leitura e escrita possam acontecer, com incentivos diários aos alunos (ALBUQUERQUE, 2006).

Verifica-se na visão de Soares (2003), que se infere a existência de diferentes tipos e níveis de letramento, definindo como um conjunto de habilidades e saberes. O que identifica um ser letrado é o uso competente e frequente que ele faz do ato de ler e escrever, percebendo nessas habilidades uma função (ou mais) e descobrindo a necessidade de dominá-las em sua atuação individual e social. Nesses termos, a autora comenta que o ideal é que todos os alfabetizados e letrados, saibam, pois, fazer uso da leitura e da escrita em conformidade com a demanda social. Não é, porém, fácil definir os limites que vão de uma realidade à outra. A certeza que queremos compartilhar com você, leitor, é que, para se atingir um nível satisfatório de letramento, deve haver sintonia entre as práticas de ler e escrever nos meios escolar e acadêmico e os usos, as funções e os sentidos que essas ações assumem na realidade das práticas sociais.

As práticas de letramento então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os

sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho -, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Os exercícios usuais da escrita na escola, ampara-se em um paradigma instrucional de letramento que é visto e considerado restrito e impreciso por diversos teóricos no ponto de vista de Street (1994) que designam autônomo. Esse conceito presume a existência de como as práticas de letramento podem acontecer, haja vista ser parte integrante eventual que pode resultar em avanço e flexibilidade. Esse protótipo que atualmente é representado no meio social e que é exibido, sem mudanças, desde os nossos antepassados, em que esses movimentos de cunho educacional eram realizados pelo povo (GEE, 1990).

Ao contrário do que pensa, Street (1984) acerca dos paradigmas autocráticos, passa a contrapor normas doutrinárias, em que evidencia atividade de leitura e escrita, sendo definidas nos âmbitos social e cultural, e do mesmo modo, os sentidos exatos que são escritos, assumindo em relação a uma coletividade que dependem de vivências adquiridas no seu ambiente inicial.

Não pressupõe, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois em vez de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas.

As compreensões pautadas nos contrastes dos atos de fala existentes em comunidades diferentes se adequam às que eles fazem parte, principalmente quando inserem as questões de escrita as suas vivências e a seus contextos, sabendo ainda que tais compreensões tem crescido de acordo com ideias que se relacionam a essas práticas, em que essas ideias pudessem ser simples e com uma ideologia básica, entendendo ainda que ações de leitura e escrita sofrem transformações de acordo com suas realidades.

Assim, o autor cita que o modelo ideológico seja como o alternativo para destacar explicitamente o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade.

Street (1994), enquadra o modelo autônomo do letramento, mostrando suas características. São elas:

- O letramento é definido estritamente como atividade voltada para textos escritos;
- O desenvolvimento é visto de maneira unidirecional e teria um sentido positivo. Assim, o letramento (tomado como sinônimo de “alfabetização”) estaria associado com maior “progresso”, “civilização”, “tecnologia”, “liberdade individual” e “mobilidade social”.
- O letramento aqui é visto como causa (tendo como suporte a escolarização), cujas consequências seriam: o desenvolvimento econômico e habilidades cognitivas, como, por exemplo, flexibilidade para mudar de perspectiva;
- O modelo autônomo sugere ainda que o letramento possibilitaria diferenciar as “funções lógicas” de linguagem de suas funções interpessoais;
- Finalmente, esse modelo propõe que todas as aquisições citadas estariam intimamente relacionadas com os “poderes intrínsecos” da escrita, entre as quais encontrar-se-iam a possibilidade de separação entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido, as habilidades metacognitivas, e a capacidade de descontextualização.

Os procedimentos de letramento apresentam incertezas e adversidades concedidas a situações em que o letramento defende um largo conjunto de aprendizado, aptidão, inteligência, princípios, práticas e atribuições da sociedade. A concepção de letramento abrange, conseqüentemente, fragilidades e complicações que não são fáceis de serem conceituadas. Isso nos faz crer que tais conceitos se diferem, haja vista se relacionar ao contexto que estiver sendo utilizado.

Para estudar e interpretar o letramento (...), três tarefas são necessárias. A primeira é formular uma definição consistente que permita estabelecer comparações ao longo do tempo e através do espaço. Níveis básicos ou primários de leitura e escrita constituem os únicos indicadores ou sinais flexíveis e razoáveis para responder a esse critério essencial (...) o letramento é, acima de tudo, uma tecnologia ou conjunto de técnicas usadas para a comunicação e para a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos, não pode ser considerado nem mais nem menos que isso (GRAFF; SCRIBNER, 1987, p. 18-19).

Entende-se então, que diante do que foi falado anteriormente nas concepções dos autores, inúmeras distinções tornam-se importantes, os conceitos e as atividades pertinentes ao letrar, regularmente tornam tanto o ler quanto o escrever como sendo a mesma coisa, resumindo a uma única aptidão e que na prática desprezam as

características individuais existentes da leitura e da escrita, deixando transparecer nesse ponto de vista que alguém pode saber ler, porém não escreve bem, ou vice-versa.

Assim, os pontos de vistas elencados acerca do processo de letramento que trazem os contrastes nos modos de ver e conceituar a leitura e a escrita, buscam aplicar sua atenção em apenas um dos processos, ou seja, ou na leitura ou na escrita, e o que frequentemente se percebe é que agrupam-se mais na leitura, deixando o pensamento que é completado pelo outro, porém não sendo isso que se pensa, ou não se leva em consideração, pois sabe-se que são processos distintos, mas quando se tratar de letramento, o melhor é perceber que os dois estão envoltos ao letramento como um todo.

Segundo Bormuth (1973, p. 72), exemplifica em sua concepção de que “o letramento trata-se da aptidão em acionar todos os procedimentos que são importantes para o desenvolvimento correto das formas de aplicação e aprendizagem de leitura”, e Kirsch e Guthier (1978, p. 505) corroboram uma prudência quanto a utilização da palavra letramento ao se dirigir à leitura, e ainda quando tiver os termos competência cognitiva relacionando a práticas de audição, leitura, escrita e dos cálculos”.

Soares (2003), traz ainda uma perspectiva diferente sobre as relações entre letramento e sociedade sendo proposta por aqueles que se filiam à vertente anteriormente denominada de uma interpretação radical, “revolucionária” dessas relações – versão “forte”. Enquanto que, na interpretação liberal, progressista (a versão “fraca”), letramento é definido como o conjunto de habilidades necessárias para “funcionar” adequadamente em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas, na interpretação radical, “revolucionária”, letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.

Já o contexto do letramento literário, nos faz ver a diversidade de possibilidades possíveis que se tem em relação ao ensino como um processo de apropriação do ensino da literatura, pois formar leitores no âmbito escolar, aproxima-os dos textos literários e tornando-os responsáveis pelo que querem ler. Nesse contexto, a atenção

é redobrada por verificar que ainda existem docentes que não possuem estratégias de ensino para pôr em prática em aulas, métodos eficazes que venham proporcionar mudanças significativas no ensino de literatura e do letramento literário em sala de aula aos discentes.

A expressão letramento literário surge para designar parte do letramento como um todo, haja vista possuir muitas perspectivas conceituais por estar sempre em destaque no âmbito da literatura e formação do leitor literário. O letramento literário consiste em escolarizar a literatura, ou seja, trazer a literatura para dentro da escola de forma que esta não perca o verdadeiro sentido, que é humanizar, não a tomar somente como uma disciplina, sem contextualização e discussão. Também aponta o letramento literário como forma de garantir o domínio e uso de textos literários na escola a fim de formar um maior número de leitores (COSSON, 2018).

Dentro dessas perspectivas, o autor percebe a alfabetização a partir de textos literários em que a criança já passa a adquirir o contato com leituras de clássicos, desenvolvendo dessa forma a base essencial no nível que se encontra. Tem-se ainda, em outra perspectiva, a projeção de alfabetizá-los com conhecimentos literários, fazendo-os utilizar essa literatura para sua formação enquanto leitores, a fim de sua inserção no cotidiano leitor. Isso nos faz perceber que essa formação é essencial para a aprendizagem das crianças nas diversas fases de desenvolvimento, pois assim, serão capazes de conhecer realidades diferentes.

Baseado na relação conceitual, na forma de como foi desenvolvido na escola, a função do aluno leitor, e a sua prática de leitura, enfatizaremos os principais pontos dos estudos sobre o letramento literário. Por isso, o letramento literário é a sequência da alfabetização literária, com o intuito de levar o aluno alfabetizado a estabelecer interações e construir seus conhecimentos com o ambiente no qual está inserido e com os textos literários diversos.

No que condiz o letramento literário, verifica-se que se compõe muitos sentidos da palavra, trazendo em um deles o que se aplica aos usos sociais da escrita. Entretanto, em relação a outros letramentos, tem-se o contrário se emprega o sentido mais amplo do termo a fim de caracterizar o levantamento do sentido do termo, o letramento literário já se põe diferente na relação com a escrita e, sendo, portanto, considerado um protótipo de único de letramento.

Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p. 68), definem o letramento literário “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de

sentidos”. A noção de apropriação, que se refere ao processo de tornar próprio, de incorporar como sua propriedade, nos parece problemática para a definição de letramento literário. Ainda que os autores admitam que “cada leitor tem o seu universo literário ao mesmo tempo que participa da construção, manutenção e transformação da literatura de sua comunidade”, apontando, assim, para uma dimensão coletiva do letramento literário, o termo “apropriação”, em nosso ponto de vista, remeteria demasiadamente à ideia de converter a literatura em um aspecto da individualidade dos leitores.

Desse modo, entendeu-se que os autores ainda preferem conceber o letramento literário como o processo contínuo de inserção e participação ativa em práticas sociais concretas de leitura literária, a qual é compreendida como (re)construção coletiva de sentidos para obras literárias. O letramento literário torna a literatura um bem coletivo por meio de interações sociais constituídas pelo e no compartilhamento de sentidos (SILVA, 2022).

Silva (2022), salienta que ao compreendermos o letramento literário como uma prática social de (re)construção de sentidos para as obras literárias, consideramos que esse processo não se realiza como um ato, estritamente, individual, mas, sobretudo, como um compartilhamento entre indivíduos-leitores. Ressaltamos que não há qualquer processo de ensino-aprendizagem que possa se realizar sem a interação com alteridades, porque a condição primordial para o conhecimento é o desconhecido, o desigual, o outro, aquilo que difere de mim e do que sei (ou acredito saber). Uma turma muito heterogênea pode oferecer uma grande oportunidade de ensino-aprendizagem, se o/a professor/a promover práticas pedagógicas em que essa diversidade possa ser compartilhada com todos, possibilitando que se aprenda uns com os outros, o que, certamente, implicará também muitos desafios.

Pode-se dessa forma conhecer o letramento como uma qualidade do que vai além do que ler e do que escreve, além da compreensão de textos literários diversos, mas sim, daquele que começou a ver na literatura a oportunidade de escolher o que você vai ler, não apenas por ler, e sim pelo prazer da leitura dos textos literários e sua estética.

No estudo do letramento literário tem-se conteúdos relevantes de ser investigados, como: as atividades escolares de literatura; o processo de formação do leitor; particularidades da forma de leitura literária e outros. A maior parte das pesquisas detêm delimitada atualmente a comunidade escolar. Tudo isso, vê-se a

importância de a escola ser a responsável pela prática leitora de seus estudantes no que diz respeito a literatura. E isso, nos faz pensar que é a escola, que realmente deve apontar o que os estudantes podem ler, isso porque a leitura no Brasil ainda se faz muito precariamente (BRENNER *et al.*, 2008).

Usamos hoje a expressão letramento literário para se referir a uma divisão do letrar no geral, aspecto social, em que Magda Soares denomina como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa (PAULINO, 2001, p. 117).

Acredita que a experiência estética, dentre as quais se inclui a leitura literária, significa dizer que se tornam essenciais. O letramento literário é considerado um agrupamento de atribuições que absorvem o texto literário do início ao fim, aspirando no aporte de uma leitura fluente e proveitosa, com um conhecimento da linguagem clara e objetiva da literatura que formam esses tipos textuais, com um rigor em sua interpretação quando parte dos estudantes que iniciam seu conhecimento acerca do cânone. Para tanto, no interior das vantagens em relação ao letramento literário e o multiculturalismo existente, traz-se a possibilidade que trabalhar com a literatura, em especial, a que é abordada na escola, tende a se reinventar, a fim de conseguir ser vista no atual contexto que traz consigo uma imensa gama de complexidade (CANDAU, 2012, p. 111).

Na escola, o letramento literário transpassa barreiras que se pensa ser centrada apenas na escrita, pois é definido como um modelo de como se pode ensinar a literatura (COSSON, 2021). Relacionada a essa expectativa, o letramento literário é ainda uma mudança de caráter internacional quando se trata de ensinar a língua materna na escola, no período que equivale aos últimos vinte anos do século XX, na maioria dos casos amparados por inúmeras definições de letramento (Green, 2008). Essa transposição passa a se adequar a uma natureza diversificada que segue um costume que se insere em currículos de países diferentes, mostra-se, no todo, com a inserção das tecnologias, uma base moderna que é bastante necessária para o mercado de trabalho, por ser repassada uma imagem que ultrapassa a escrita. É desse modo que o letramento literário passa a ocupar o lugar, mesmo que atrasado no que se refere o ensinar a língua mãe, ao tradicionalismo existente na literatura, nas regras gramaticais, resultando no modo de como a leitura literária passa a conhecer e se relacionar com a literatura.

Direcionando os olhares acerca do letramento, pode-se portanto, entender que se trata de uma aprendizagem social e cultural de formas como significar o próprio mundo, é claro que não se reduz questões diversas que são do ambiente escolar, que se restringe também à escrita, desde a centralidade pautada em imagem gráfica ou até mesmo na escrita a fim de privilegiar uma imagem diversificada que lhes seja fundamental. O aspecto literário, se relaciona e faz jus a assuntos ou ao uso da linguagem individual e própria que a pessoa usa, dando significado as palavras, experienciando nossa forma de ser e vivenciar situações cotidianas. Nesse contexto, o letramento literário estará em posição justaposta ao letramento, ou seja, se referindo em menor proporção como um conjunto de textos que possui nome por usar essa linguagem para dar sentido e experienciar o mundo.

O Letramento Literário é visto como práticas inacabáveis, em que a forma de ensinar ganhará sempre conceitos contemporâneos. Cosson (2018, p. 25), afirma que “ao tomar o letramento literário como processo, estamos tratando de um fenômeno dinâmico, que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico”. Assim, verifica-se que o Letramento Literário passa a ser visto como um modelo a ser utilizado no dia a dia e que, portanto, não finda na sala de aula, no ensino de língua portuguesa, e sim, ocorrerá em todos os ambientes externos a comunidade escolar.

A utilização do letramento literário de acordo com Barbosa (2021, p. 148), “como a condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético”. Para a autora, elenca ainda alguns destaques quando se refere ao estudo do letramento literário, pois vê importantes contribuições quando aborda questões que envolvem o ensino da literatura nas escolas, as formas e métodos trabalhados para que se forme bons leitores, as abordagens dos tipos de leituras dos textos literários escolhidos, e outros. Enfatiza ainda que a leitura literária não deve ser ensinada apenas na escola, como também em outros ambientes extraescolar.

Percebe-se então, que o letramento literário é compreendido como um meio para que, a partir da leitura literária, o processo de escrita seja efetivamente dominado, contribuindo com uma maneira de aprendizagem alternativa e mais envolvente da escrita, que é normalmente associada a um caminho tedioso e previsível dos roteiros normativos da gramática da língua padrão. Entende, assim, que a proposta de

letramento literário, tem como objetivo o fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida no ensino básico. Essa proposta visa à formação de uma comunidade de leitores que seja capaz de reconhecer os laços que unem integrantes no tempo e no espaço. É complementa: “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, 2018, p. 12).

O letramento literário é entendido como um processo capaz de fornecer ao leitor que se aproprie de uma leitura literária, em que se promoverá inúmeras atividades e não apenas um simples ato de ler um texto. O desenvolver das leituras trazem possíveis possibilidades de caminhar com experiências vastas e promissoras, além de reflexivas mensagens, potencializando a quem lê, ou seja, ao leitor, tentar/buscar descobrir inúmeros caminhos em direção ao ato de ler, criando em si, formas para ler um texto, que os façam criar os próprios gostos e preferências, tornando-os leitores habituais e críticos, e fornecendo os caminhos para a formação leitora de cada um.

Trabalhar com literatura a partir de uma perspectiva intercultural poderá não só contribuir para a formação de leitores para quem o texto literário seja objeto de desejo, mas para a ampliação dos horizontes culturais próprios de sua identidade. Sendo uma forma específica de letramento, o letramento literário se configura como uma prática social que reflete relações de poder e possui uma condição especial em virtude da “própria condição de existência da escrita literária” (COSSON, 2021, p. 118).

Para a apropriação do conceito de letramento aos estudos literários, estabelecemos a pertinência do sintagma letramento literário, sendo esse compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita ficcional ou escrita literária enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos e para objetivos específicos. A escrita literária foi conceituada por meio do estabelecimento de três aspectos: 1) a presença de ficcionalidade; 2) a caracterização da escrita enquanto uma modalidade discursiva própria, presente não apenas em textos escritos (grafados ou impressos), mas em modalidades híbridas que associam sons, imagens, movimentos, etc. (ZAPPONE, 2008, p. 31).

Seguindo essa mesma perspectiva e abordando a escola, Cosson (2009, p. 23), explicita que “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. O ambiente escolar é o local de aprendizagem enquanto instituição e que contribui para que esse conhecimento também ocorra, haja vista proporcionar interação entre todos que a compõem, pois como se sabe, a educação

é fundamental e obrigatória para todos, além de transformar o modo de vida das pessoas.

A concretização do letramento segue um reconhecimento das práticas de oralidade, situações comunicativas diversas, apresentações artísticas, que estão sempre presentes no rol literário. Isso permite mudanças de reinterpretações que fazem com que a comunidade interaja culturalmente. Para Paulino; Cosson (2009, p. 69), “é assim que a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade.”

O letramento literário na concepção de Paulino (1998, p. 16), é visto “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. É válido frisar que essa tipagem de letrar, em sua amplitude, resulta no envolvimento apenas da leitura. As práticas da escrita literária não são geralmente solicitadas das pessoas, pois são escolhas pessoais de cada um.

Sob essa concepção, a autora considera que o letramento literário parte do letramento como um todo, ou seja, entendida como representação da inserção do sujeito no universo da escrita por meio de práticas de recepção/produção de textos de textos literários. Considera ainda que um indivíduo literariamente letrado “seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura de textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler” (PAULINO, 2001, p. 117-118).

Nesse sentido, entende-se o “todo” como mais um ponto de vista que se pode ter sobre a aquisição da escrita e como é recebida pelos leitores, haja vista que deve-se conhecer aqueles que são realmente letrados, em que as ideias do produtor sejam absorvidas pelo sujeito que estará efetivando o ato da leitura desses textos literários.

O Letramento literário efetiva-se quando acontece o relacionamento entre um objeto material, livro, e aquele universo ficcional, que se expressa por meio de gêneros específicos – a narrativa e a poesia, entre outros – a que o ser humano tem acesso graças à audição e à leitura (ZILBERMAN, 2007, p. 247).

Refletir o ponto de vista sobre letramento literário relacionando ao ensino de literatura, sabe-se que a grandiosidade em face de ver a leitura de vários ângulos, proporciona que a compreensão e entendimento na existência de uma formalidade na

escola do letramento literário, segue normas e métodos de como ler e outro aspecto social. As habilidades no que se refere ao letramento literário, seriam infinitas se fosse vista muito além dos muros da escola (ZAPPONE, 2013, p. 187).

Nesse sentido, pode-se levar para os bancos escolares o letramento literário, visto que ele pode ser entendido como “apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (Paulino, 1998, p. 16). Equiparando a referida definição para a área literária, os textos literários poderão ser trabalhados de acordo com seu público e seus pontos específicos, para que assim, alcancem a sua formação de leitor literário.

A autora entende que o leitor literário deve saber escolher suas leituras e se utilizar de estratégias cabíveis para cada texto reconhecendo suas “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”. É um leitor que sabe contemplar a arte das construções e significações verbais e faz das atividades parte de seu dever e lazer.

Muitas mudanças ocorridas no mundo nos últimos tempos, em especial, às que são relacionadas ao ensino de literatura, não parece tão simples. Quando se trata de prática de ensino, percebeu-se que vai além do que o professor deve utilizar com seus alunos, haja vista que a condição da literatura como componente curricular parte de uma concepção que deve ser ensinada, pois tem um valor estético de alto valor e essas ações resultam em um aprendizado satisfatório aos alunos.

Ao abordar o cotidiano do ensino da literatura, verificou-se que Cosson (2021, p. 87-95), aborda “os aspectos analítico-textual como a seleção de textos, o material de ensino, as atividades de sala de aula, a avaliação e a crítica”.

No que se refere a seleção dos textos, percebe-se ser muito complexo por trazer uma enorme coletânea de leituras de tempos diferentes e modelos restritos. Somente depois, iria atentar para as exigências na verificação do valor estético e as respectivas obras adequadas para a realização das leituras na sala de aula; Em relação ao material de ensino, trata-se do material preferencial do ensino não mais é um conjunto de obras literárias, traz gêneros mais brandos e abordam longas narrativas como por exemplo, romances e poemas dramáticos, além de valorizar as bibliotecas como espaços importantes e peças fundamentais tanto para o professor

quanto ao aluno; As atividades de sala de aula trazem as análises de textos, seja feita pelo professor ou até mesmo pelo aluno, que quando realizada de forma correta, garante o sucesso dessas atividades; A avaliação, aborda a avaliação como ponto de referência, sendo realizadas de maneiras objetiva e subjetiva, com testes para verificar o que os estudantes aprenderam e também a escrita de textos para a inserção dos próprios pontos de vista; E por fim, a crítica que trabalha o texto como foco com exceção, não deixando espaços para quem lê, e também com a aula centrada na figura do docente ignorando a contribuição de seus discentes, absorvendo apenas as leituras vindouras do livro didático.

Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra (ROUXEL, 2013, p. 87).

Em relação ao que a autora cita, “esse pensar o ensino da literatura”, trata-se do resultado de atividades daqueles que são os considerados como sujeitos que realizam as leituras na aula, interpretando-a, cuja importância maior encontram-se na literatura ensinada, em textos e obras, e na ação do professor. Assim, ela traz as ideias de instituir o aluno enquanto sujeito leitor (abordando os saberes sobre os textos, os saberes sobre si, os saberes sobre o ato léxico ou saberes mataléxicos), a literatura ensinada: a escolha das obras (citando pontos como: É importante confrontar os alunos com a diversidade do literário.

É importante também propor obras das quais eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas.

E, segundo a modalidade de leitura - autônoma ou em classe -, convém observar o grau de dificuldade da obra trabalhada). E, o professor, sujeito leitor que teve uma primeira leitura do texto, para que pudesse enamorar modelos de leituras diversificadas nas aulas.

3.1 Pensando a BNCC

Considerando-se a historicidade de aspectos que retratam o letramento literário e suas interações com os estudantes, vê-se que os textos literários são trazidos para a modalidade a qual se está trabalhando, construções que se inserem nas mais diversas interações sociais (contextos) usuais da questão linguagem, seja pública ou

privada, incluindo nas nossas experiências com o letramento, as mais diversas situações de aprendizagem, incluindo ainda a escrita (produção e compreensão textuais) desses alunos, os seus perfis seja do aluno do Ensino Fundamental ou Médio, no componente curricular de Língua portuguesa.

Pensar as abordagens da Base Nacional Comum Curricular acerca do letramento literário, enquanto práticas de linguagem citando o campo artístico-literário que comentam questões de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, leitura e escuta (compartilhada e autônoma) e resultando no objeto de conhecimento responsável pela formação do leitor literário, e enfatizando ainda a leitura, compreensão e reescrita desses textos. Por essa razão, pode ser assegurado que:

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, 2008, p. 56).

Nesse aspecto, a autora percebe que o letramento literário tem sido pensado e muito discutido, por ir além do que realmente lhe permite ir, por possuir uma grandeza prática, de persistência no meio em que está sendo trabalhado pelos profissionais. Para Scribner e Cole (1984) citam a importância, ou seja, vê o lado social que mesmo sendo visto com bons olhos, existem situações que nem sempre resultam em metas positivas. Nesse aspecto, o que se deve levar em consideração é o que o professor estiver abordando nas leituras, que lhe dê autonomia.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, abordam que o discente, ao longo de sua formação, seja capaz de:

- conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. -, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc.;
- no contexto das práticas de aprendizagem de língua(gem), conviver com situações de produções de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais, sejam elas face a face ou não. Dito de outra forma, o aluno deverá

passar a lidar com situações de interação que se procura assegurar a autonomia do texto em relação ao contexto de situação imediato;

- construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a linguística, seja a textual, seja a pragmática.

Nesse trabalho de análise, o olhar do aluno, sem perder de vista a complexidade da atividade de linguagem em estudo, deverá ser orientado para compreender o funcionamento sociopragmático do texto – seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção; as esferas de atividade humana (ou seja, os domínios de produção discursiva); as manifestações de vozes e pontos de vista; a emergência e a atuação dos seres da enunciação no arranjo da teia discursiva do texto; a configuração formal (macro e microestrutural); os arranjos possíveis para materializar o que se quer dizer; os processos e as estratégias de produção de sentido. O que se prevê, portanto, é que o aluno tome a língua escrita e oral, bem como outros sistemas semióticos, como objeto de ensino/estudo/aprendizagem, numa abordagem que envolva ora orações metalinguísticas (de descrição e reflexão sistemática sobre aspectos linguísticos), ora ações epilinguísticas (de reflexão sobre o uso de um dado recurso linguístico, no processo mesmo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá), conforme o propósito e a natureza da investigação empreendida pelo aluno e dos saberes a serem construídos (BRASIL, 2008, p. 102).

Diante dessa perspectiva, percebeu-se instruções que evidenciam estratégias que venham proporcionar uma excelente formação intelectual e também bastante crítica do estudante, para que eles possam vir a refletir acerca de vivências, contextualizando experiências, individualidades e personalidade. Nesse percurso, tem-se a possibilidade de criação de locais que sirvam para suprir hábitos e conhecer aspectos emocionais dos estudantes, conhecendo ainda a parte formal da obra literária a fim de comprovar diversos tipos de expressividade que façam valer a linguagem exibida.

É válido salientar que o leitor possui atribuições comuns no que diz respeito a criar diversos significados. A aproximação na idealização de letramento literário e perspectiva interacionista da língua, a fim de que possam ser um estudante adepto à leitura, entendendo-a da seguinte forma:

[...] cabe selecionar, dentre os vários textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender às suas necessidades, conseguindo estabelecer estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos (BRASIL, 1998, p. 70).

Trabalhando a realidade contemporânea, percebe-se que o texto literário pode não ensinar nada, nem se pretender a não ensinar; mas seu conhecimento induz a “algumas práticas socializantes que, estimuladas, mostram-se democráticas porque são igualitárias” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 19). Em conformidade com o

fragmento anterior entende-se que as práticas sociais de leitura preconizam pelo direito de escolha dos sujeitos, porque são atividades democráticas e que colocam os sujeitos em condições equânimes a fim de possam expandir as fronteiras do pensamento, inclusive podem ser obtidas a partir da leitura literária.

Avaliando o componente curricular de Língua Portuguesa de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, certifica-se que tem se relacionado e inserido nas normas e documentações curriculares que trazem a língua portuguesa, tendem uma atualização que a mesma tem se relacionado com o que se viu a décadas atrás, necessitando ser transformada, haja vista a língua vir sofrendo modificações constantes, e resultando no crescimento das Tecnologias digitais da informação e comunicação – TDIC. Entende-se então que, a perspectiva enunciativa-discursiva da língua, contida nos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais e outros, que concebia a linguagem de acordo com Brasil (1998, p. 20), como “a forma de agir entre indivíduos em que era conduzida a um objetivo próprio; uma técnica comunicativa que se procede em habilidades existentes em sociedade, e em momentos diversos da sua vivência”.

Vistas as acepções trazidas pela BNCC, fica subentendido que ao refletir o ambiente social e histórico no que se refere à produção, acaba decidindo levar para as discussões, questões pertinentes à pluralidade da linguagem. Tal acontecimento nos remete a um padrão de ideologia referente ao letramento, no qual a pessoa começa a sua aprendizagem acerca dos protótipos individuais de sua cultura e originalidade e não apenas no agrupamento e decifração dos vocábulos. Assim, distinguir letramento enquanto experiência vivida em sociedade, apresentado e acolhido por Street (1994, 2014), Kleiman (1995, 2014) e, posteriormente, Kleiman e Assis (2016).

Dentre o que se vivenciou, tem-se como uma definição considerada chave sobre letramento que é equiparada a noção de língua. A Base Nacional Comum Curricular (2017) destaca que a língua não deve algo espontânea, e sim, algo que seja importante a sua ligação nas habilidades reflexivas que favorece para que aconteça a construção das habilidades localizadas na língua trabalhada com os estudantes, o que recai exatamente no que respeita o ponto de vista interacionista relacionada a língua. Segundo Antunes (2008, p. 97), “a língua, nesta perspectiva, está a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas materializadas em textos orais e escritos”.

As competências de Língua Portuguesa que são específicas, trazem uma nova percepção no que tange a concepção existente de língua. Tomando como exemplo a primeira competência, afirma-se a ausência de “compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (Brasil, 2017, p. 65).

Ainda tratando da BNCC e o letramento, o segundo conceito-chave da BNCC (2017), diz respeito às práticas de linguagem e os seus eixos da leitura/escuta, oralidade, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica, propondo que tais práticas sejam organizadoras do currículo, assumindo uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, de modo a ampliarem as capacidades de uso da língua e linguagem em práticas reflexivas.

Em relação a prática da escrita, Antunes (2008, p. 98), corrobora que “não deve se limitar a um exercício, mas sim um elo entre linguagem e mundo, leitor e autor, na qual haja uma sustentação argumentativa, uso de recursos estilísticos e coesivos”. Nesse percurso, as práticas de escritas, são vistas como elementos que se relacionam para que não se mecanizem a apenas aspectos que gerem um resultado extremamente inconsistente, pelo contrário, devem manter uma ligação semântica que possa vir a contemplar um entendimento e compreensão dos argumentos e seus recursos no interior do texto.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

4.1 Caracterização da Pesquisa

As contribuições do referido trabalho concentraram-se no método científico, o qual se refere a um amontoado de procedimentos que resultam no conhecimento científico, seja um já existente ou um novo, a fim de permanecer na produção desses conhecimentos. O percurso dos métodos utilizados na referida pesquisa foi realizado a partir de um delineamento bibliográfico, de cunho qualitativo, em que foi estruturado o referencial teórico em estudo. Os estudos bibliográficos se concretizaram através de materiais já publicados, como artigos, livros e outros (GIL, 2008). Foi realizada uma revisão de literatura, catalogando fundamentação teórica em diversas áreas de conhecimento, porém que se relacionasse com a linguística e literatura, com consultas a livros, revistas científicas, teses, dissertações importantes para a escrita do referido trabalho, podendo para tanto, compreender todo o embasamento teórico acerca do objeto em estudo.

Em relação a abordagem qualitativa, entende-se que ela tende a explorar um contexto não quantificável ou tangível (NUNES, 2018). Nesse sentido, buscou-se concepções diversas para a compreensão do objeto estudado, relacionando-os por meio de sugestões de atividades que poderão ser produzidas em sala de aula pelos alunos. Além disso, poderão ser realizadas juntamente a realização das atividades sugeridas, primeiramente por meio de observações dos professores na escola, com o intuito de obter desdobramentos que leve os alunos a realizar as referidas atividades sugeridas. Dessa forma, a abordagem qualitativa nos faz compreender com profundidade os contextos observados, proporcionando ainda analisar com mais cuidados cada particularidade abordada.

A mesma foi desenvolvida por meio da pesquisa bibliográfica, sugerindo trabalhos com textos literários contidos nos fascículos da coleção Multiversos linguagens, “Diversidade: lugares, falas e culturas” e “Identidades”, 2º ano do Ensino Médio, sugerindo atividades a serem desenvolvidas sobre os textos literários encontrados nos referidos livros.

A pesquisa teve como objetivo também investigar e propor estratégias por meio da *bildung* para à formação do leitor literário no 3º ano do Ensino Médio, utilizando os conhecimentos gerados a partir dos textos inseridos nos livros analisados com o

intuito de sugerir atividades que venham a ser aplicadas futuramente por docentes dos terceiros anos do ensino médio.

Levando em consideração inúmeros aspectos na realização da pesquisa, analisou-se os fascículos aqui expostos, com o intuito de conseguir alcançar os objetivos propostos. Assim, mediante os objetivos gerais e específicos que constituem a pesquisa qualitativa e bibliográfica, salientou-se a importância em detalharmos o passo a passo realizado pelo pesquisador para a articulação das discussões em cada uma das sugestões de atividades.

Portanto, esta pesquisa desenvolveu-se da seguinte forma:

- ✓ 1º Fase de catalogação de referenciais bibliográficos acerca do objeto escolhido;
- ✓ 2º Escolha do livro didático (LD) para análise e criação das sugestões de atividades;
- ✓ 3º Análise dos fascículos de língua portuguesa escolhidos;
- ✓ 4º Elaboração das sugestões de atividades propostas no trabalho.

De acordo com o exposto, os procedimentos adotados para a concretização da nossa pesquisa, deu-se com o desenvolvimento das etapas citadas, com a análise e sugestões criadas a partir da referida análise dos LD's escolhidos pelo professor e acadêmico.

4.2 Estratégias do Ensino de Literatura

Os educadores estão cada vez mais aderindo à utilização de novas estratégias de ensino, auxiliando-os na transmissão de conteúdo, haja vista ser fundamental e necessário a compreensão dos reais sentidos, centrando nos resultados que se quer alcançar e a significação de estratégias de ensino, a fim de um direcionamento bem mais correto quando se tratar dos estudos que está sendo trabalhado. Escolher estratégias que serão trabalhadas, nos faz levar em consideração o conhecimento do professor no que diz respeito o conteúdo que será ensinado aos alunos, assim como também trabalhar corretamente para se alcançar os objetivos pedagógicos que colocaram como meta (Rangel, 2008).

Nas palavras de Vieira e Viera (2005, p. 10), as práticas que serão estabelecidas necessitam de propriedades como concepção de como ensinar,

paradigmas de ensino, atribuição do professor, obrigação do estudante, assim também em conformidade com os métodos oportunizados.

Abordando estereótipos de formação do leitor, verifica-se que os desdobramentos para que se possa compreender formas enfáticas que podem ser associadas a formar leitores, funcionando como uma série de propostas que garantem um modelo sinônimo de leitor, resultando em uma identidade geral.

Em princípio, a concepção de literatura presente no paradigma da formação do leitor estende-se o rótulo de literário a um vasto corpo de textos escritos que circulam dentro e fora da escola, em um alargamento bastante generoso da categoria.

São considerados literários textos muito diversos que vão desde os livros-brinquedos feitos para bebês até as obras canônicas das literaturas nacionais, passando pelos recontos da tradição oral e adaptações dos clássicos, gêneros paralelos ou híbridos como crônicas e histórias em quadrinhos, canções populares e antologias de cordel, de livros de imagens e romances em série, memórias e biografias. Em suma, praticamente toda a sorte de impressos que participa de alguma forma do mundo ficcional ou poético (COSSON, 2021, p. 129-130).

As estratégias de ensino consideram nesse cenário a permissão para que os discentes tracem um planejamento geral que abarque os hábitos de leitura com habilidades específicas para que esses sujeitos tenham motivação e disponibilidade para que assim, se possa formar leitores autônomos. As estratégias são responsáveis em ajudar os alunos na busca pelo gosto pela leitura, porém, podendo ainda levar os alunos leitores a outros caminhos.

Palincsar e Brown (1984, p. 124 *apud* SOLÉ, 1998, pp. 73-74), trazem sugestões de estratégias como as citadas abaixo:

- 1- Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Equivaleria a responder às perguntas: Que tenho que ler? Por que / para que tenho que lê-lo?
- 2- Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo do texto?
- 3- Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial (em função dos propósitos perseguidos; v. ponto 1. Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco

relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?

- 4- Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. Este texto tem sentido? As ideias expressadas no mesmo têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresenta?
- 5- Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto-interrogação. Que pretendia explicar neste parágrafo – subtítulo, capítulo -? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos?
- 6- Elaborar e provar inferências de diverso tipo, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem?

Seguindo traços próximos de estratégias de ensino de literatura, vimos que o texto literário se tornou importante não apenas por consolar e confortar às adversidades da vida, desenvolvendo a empatia, ampliando o conhecimento de mundo com novas experiências e fortalecendo identidades, mas também questionando o estabelecido. A literatura vai muito além do entretenimento, do lazer e da diversão, que são os predicados usualmente aceitos e defendidos da leitura de fruição (COSSON, 2021, p. 138).

Diante do exposto, percebeu-se a necessidade do acréscimo em que as estratégias são vistas como auxílio aos leitores para que possam escolher outras opções em relação à literatura. Para tanto, o óbvio seria a organização dessa exposição a fim de coibir contradições no que trata o ensino de estratégias, sustentando ideias de um leitor ativo. Por sua vez, não basta ser leitor para ser um leitor de literatura e textos literários, como se o mesmo fosse despercebido quando da escrita, assim como nas formas de realizarmos as leituras, em que não viessem a

obedecer às reduções baseadas nos aspectos culturais diversificados, sendo o ato uma delas.

Tais concepções, na perspectiva da abordagem das estratégias de ensino de literatura, são vistas como um conhecimento amplo no tocante aos alunos por proporcionar um cânone nacional e até internacional quando se deseja especificá-los com mais refinamento. Em outras palavras, ensinar literatura é trabalhar com informações, aspectos primordiais acerca de textos literários como definimos culturalmente e que resultará em uma aprendizagem significativa aos alunos.

Por fim, o traço fundamental em relação a relevância de se ensinar literatura por estratégias para a formação do leitor literário é o seu compromisso com a leitura literária como uma prática, ou seja, a leitura do texto literário como a atividade central do ensino de literatura (COSSON, 2021, p. 139). Isso é perceptível por acolher a leitura literária como sendo uma atividade essencial, em que o leitor passa a ocupar um lugar fundamental no ensino escolar de literatura.

5 SUGESTÕES DE APLICABILIDADE DOS TEXTOS LITERÁRIOS

5.1 Aspectos do Ensino de Literatura: uma análise dos livros “Diversidade: lugares, falas e culturas” e “Identidades”, da coleção Multiversos linguagens. Ensino médio. 1 ed. São Paulo: FTD, 2020.

O trabalho com os estudantes das escolas públicas no contexto educacional atual, requer conhecer a realidade acerca da sua situacionalidade em que estão inseridos, além da reflexão crítica que permeiam opiniões diversificadas. Almeja-se então, que os estudantes sejam capazes de apresentar pontos de vista de forma a acreditar nas formas de dialogar consigo e com os outros.

A coleção “Multiversos: linguagens” - Maria Tereza Arruda Campos (PNLD 2021, ensino médio), abordam uma articulação existente entre as diferentes linguagens a fim de proporcionar aos estudantes a capacidade de expressão, de partilhas de conhecimentos diversos, de experiências, entre outros, nas mais diversificadas situações. Como frisa a BNCC, o Ensino Médio, etapa da educação básica em que “os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes” (Brasil, 2018, p. 5), representa um desafio a mais: “[...] além da necessidade de aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras” (BRASIL, 2018, p. 461). A vida adulta começa a fluir, haja vista a exigência de deliberações mais rígidas e decisões mais certeiras do que se quer enquanto jovens que necessitam ter seu poder de escolhas aguçado, sendo autônomos e responsáveis intelectualmente enquanto indivíduos críticos na sua formação enquanto sujeitos formadores de opiniões que serão.

Efetivamente criada para pensarmos uma caminhada centrada em uma proposta que faça sentido na organização de um projeto de vida que seja voltado a realidade do estudante no qual possa ser o protagonista de suas próprias ações no contexto em que está inserido. Os volumes contem importantes discussões que levarão os estudantes a reflexões acerca da formação enquanto cidadãos, além de promoverem ainda uma série de leituras fundamentais, ampliando seu leque de argumentos e trocas de ações que resultarão em um nível elevado de criticidade quanto aos textos literários.

Foto 1 – Livro da coleção Multiverso linguagens - “Diversidade: lugares, falas e culturas” (2ª série EM).



Fonte: De autoria própria.

O volume “Diversidade: lugares, falas e culturas” (Foto 1) traz reflexões sobre o tema abordado, além de algumas questões relacionadas a diversidade das manifestações artísticas, culturais, linguísticas, esportivas e sociais existentes no Brasil e também em todo o mundo, buscando reconhecimento do patrimônio que necessita dessa valorização. Os estudantes são estimulados a refletirem e analisarem acerca da pluralidade de situações existentes, a diversidade de caráter cultural, dentre outras. As orientações, a didática, atividades, e outros aspectos propostos no livro trazem uma aprendizagem que visam estabelecer através de um repertório diversificado que resultará na compreensão sobre o que é diversidade enquanto parte de uma identidade nacional, fazendo-os compreender que a partir de compreensões, o pluralismo de sentidos promoverão a formação de estudantes críticos e engajados em garantir boas condições de vida e uma melhor dignidade enquanto pessoa, haja vista que o que se deseja é que sejam capazes de formar concepções críticas próprias enquanto leitores.

É possível perceber que estudar a literatura ocorre na relação contextual em que os textos literários circulam com a finalidade de abordar o trabalho por pontos de vistas diversificados, apoiando os estudantes em seu percurso formativo de seu projeto de vida. Ressaltam-se ainda que os estudantes estão inseridos em contextos diversificados e que possuem necessidades individuais que resultam em uma aprendizagem significativa.

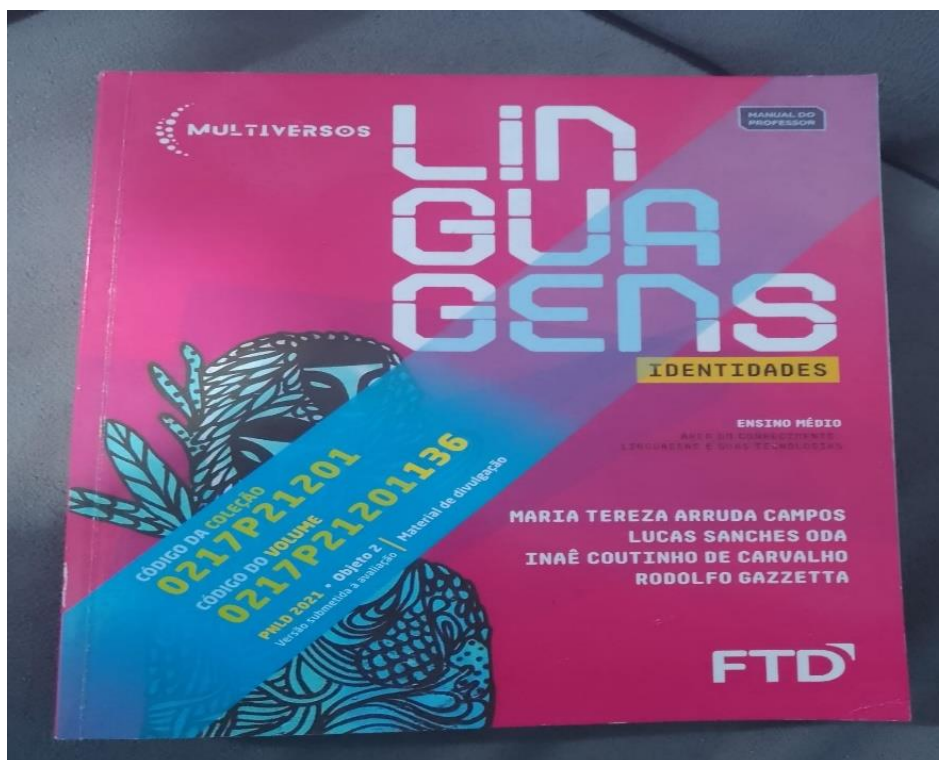
Trabalhar então na área de linguagens e suas tecnologias trará contribuições que irão auxiliar na formação acadêmica dos estudantes, fazendo-os expressar corretamente seus pensamentos, dosar as emoções, aperfeiçoar os conhecimentos sobre a teoria e a prática que os inserirão na sua vida como cidadãos, permitindo-os serem protagonistas de próprias histórias de cada um.

O estudo centrado unicamente na estrutura gramatical da língua como um fim em si mesmo, se apresenta muito limitador e insatisfatório, uma vez que a escola visa à formação de cidadãos capazes de interagir criticamente com os discursos alheios e com o próprio discurso em variadas situações de comunicação (ROJO, 2009, p. 164).

O referido fascículo que traz o conhecimento acerca da diversidade brasileira abordando as diferenças, incluindo as diferentes práticas de linguagem, perpassam vários campos de atuação social, fomentando ainda a possibilidade de construir nova consciência, dando-lhes embasamento da consciência coletivamente inovadora, ou seja, a nova identidade individual dos estudantes. Estudar essa gama de aspectos que trazem possibilidades de expressões sejam culturais, artísticas, literárias, ou outras que devam ser consideradas pelo ambiente escolar, em que estão presentes na infinidade de manifestações capazes de representar os lugares, as falas e as culturas em geral.

Assim, estudar acerca da diversidade é buscar entender a si mesmo, levando em consideração que questões de autocuidado passam a ser fundamentais como conteúdo de discussões inseridos neste volume. As atividades explicitadas, proporcionam aos estudantes uma melhor empatia e o conhecimento do diálogo. Dessa forma, o tema “diversidade” vem sendo apresentado sem preconceitos e estereotipagens, respeitando sempre ao outro, além da valorização dos saberes e das culturas de todos os sujeitos sociais variados.

Foto 2 – Livro da coleção Multiverso linguagem - “Identidades” (2ª série EM).



Fonte: De autoria própria.

O volume “Identidades” (Foto 2) busca entender no mundo contemporâneo, a questão identitária, assumindo um papel importante no que diz respeito à interação existente em sociedade. A Identidade envolve cenários, valores e desejos voltados aos seres humanos, assim como elementos relacionados à cultura e à sociedade. O processo de identificação de um grupo, uma região, visões sobre o mundo, com um povo com etnia que passa pela linguagem e pela materialidade em textos, artes e corpo (CAMPOS, 2020, p. 08).

Os temas trabalhados nesse fascículos, assim como nos demais, são atuais e seguem a seriedade de textos para a construção de práticas de diálogos existentes entre os componentes que formam a área de linguagens, trazendo uma diversidade de gêneros pautados nos campos de atuação social, artísticas e corporais, porém, em relação aos gêneros literários, o trabalho torna-se relevante em seus mais diversos aspectos.

Percebemos que conceituar identidade é um fator crescente no interior dos campos do conhecimento de forma geral, por ser atual no contexto social, levando em consideração as relações dialógicas no que condiz as condições de compreensão das concepções contidas nos textos.

[...] em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilattes e latentes, de diferentes graus de alteridade. Por isso, o enunciado é representado por ecos como distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor. [...] (BAKHTIN, 2006, p. 299).

Daí, a ocupação de lugares nos discursos, nos faz verificar que a individualidade dos sujeitos, terá seu posicionamento em que os valores o marcarão, dando abertura a outros posicionamentos, inserindo nos discursos a garantia de em seus pontos de vista, trabalhar a ideia de suas identidades. Permitindo-os ainda a possibilidade de formação ética, responsável pela volta de sua alteridade. Dentro desse contexto, percebe-se que a questão da identidade passa a ser fundamental, principalmente no que tange os aspectos de leitura em textos diversos, principalmente os literários.

Foto 3 – Sequências e temas do volume “Multiverso – Diversidade: lugares, falas e culturas”.

Sequências	Temas	Formação disciplinar dos professores
Sequência 1 As diversidades tecem o mundo	A vida acontece na troca	Língua Portuguesa
	Diversidade: as tradições e suas atualizações	Arte
	Diferentes lugares, diferentes interesses	Língua Portuguesa
	Jogo: entre o regional e o universal	Educação Física
Para fazer junto: Festival cultural – Primeira etapa		Língua Portuguesa, Arte, Educação Física
Sequência 2 A diversidade cultural como patrimônio	Cultura ao alcance da mão	Língua Portuguesa
	A riqueza cultural das danças regionais	Língua Portuguesa, Arte, Educação Física
	Amor, medo e enigma: veredas mineiras	Língua Portuguesa
	As muitas belezas das expressões nordestinas	Arte
Para fazer junto: Festival cultural – Segunda etapa		Língua Portuguesa, Arte, Educação Física
Sequência 3 Somos um, somos muitos	Somos todos diversos	Língua Portuguesa
	Rivalidade e o respeito pelo outro	Educação Física
	Que espelho me reflete como brasileiro?	Língua Portuguesa
	A multiplicidade das culturas indígenas	Arte
Para fazer junto: Festival cultural – Etapa final		Língua Portuguesa, Arte, Educação Física

Fonte: Campos, 2020.

Foto 4 – Sequências e temas do volume “Multiverso – Identidades”.

Sequências	Temas	Formação disciplinar dos professores
Sequência 1 O que é ser brasileiro?	"Tupi, or not Tupi..."	Língua Portuguesa
	"... that is the question"	Língua Portuguesa
	Você me vê, eu me vejo, eu vejo você	Arte
	O corpo como expressão da identidade	Educação Física
Para fazer junto: Plataforma wiki sobre identidades brasileiras Primeira etapa		Língua Portuguesa, Arte, Educação Física
Sequência 2 Gente de toda parte: somos todos imigrantes	No trânsito do mundo	Língua Portuguesa
	Identidades: como identifico, como me identifico	Arte
	A capoeira: da imigração à exportação	Educação Física
	Somos todos latino-americanos	Língua Portuguesa
Para fazer junto: Plataforma wiki sobre identidades brasileiras Segunda etapa		Língua Portuguesa, Arte, Educação Física
Sequência 3 A identidade cravada no corpo	Uma questão de pele	Língua Portuguesa
	Quem fala por mim sou eu	Arte
	A dança como manifestação da identidade	Educação Física
	Todos são iguais perante a lei	Língua Portuguesa
Para fazer junto: Plataforma wiki sobre identidades brasileiras Etapa final		Língua Portuguesa, Arte, Educação Física

Fonte: Campos, 2020.

Tratando da ordem dos trabalhos a serem realizados no ambiente de sala de aula com o auxílio dos volumes “Diversidade: lugares, falas e culturas” e “Identidade” (Fotos 3 e 4), verificamos a existência de uma sequência atualizada de temáticas que se pensadas com afinco, podem ser adequadas à realidade dos estudantes e da escola. Isso nos faz perceber que no que se refere a Língua portuguesa, os temas relacionados a sua sequência são extremamente fundamentais para a formação de um pensamento diverso.

Denominados nos volumes como “projetos discursivos”, essa organização servirá como referência para que possamos conhecer os diversos conceitos que valoram a perspectiva dos estudantes, considerando a realidade na qual cada um está inserido, a fim de conhecer as representações e ampliar possibilidades de reflexão, discussão, análise de situações experienciadas em contextos já vivenciados.

No cenário literário, foi verificado que tais projetos discursivos permitem se relacionar com gêneros discursivos variados, tomando como base a construção em coletividade de uma identidade nacional dos estudantes em formar e poder produzir discursos para a vida em sociedade. A literatura propôs ações que foram trabalhadas em correntes literárias, que de acordo com Antonio Candido (2000, p. 23) distingue “manifestações literárias de literatura propriamente dita, considerada aqui um sistema de obras ligadas por denominadores comuns, que permitem reconhecer as notas dominantes duma fase”.

Os aspectos literários identificados nos respectivos volumes mostram que a potência da estética abordadas, importam conhecimentos diversos no que se relaciona à literatura, buscando frutificar informações para outros cenários. Isso implica reconhecer que a literatura auxilia na recuperação de valores, sendo entendida como concepções diversificadas, haja vista ter nesses volumes uma diferenciação nas temáticas.

Para tanto, trabalhando a ideia da necessidade de conhecermos o estudo do livro didático enquanto instrumento de investigação, verificou-se que,

(...) trabalhar com o ensino de leitura e literatura (portanto, com a formação de leitores) no período contemporâneo no Brasil requer considerar: a) de um lado, a enorme quantidade de fontes e objetos de estudos possíveis, bem como a consequente variedade de práticas de leitura para que sinalizam; e b) de outro lado, considerar que os livros didáticos têm inegável importância na economia da edição e na organização das práticas de leitura levadas a termo pelo processo de escolarização formal (DALVI, 2011, p. 31).

Conforme a autora corrobora, verificou-se que os itens apresentados trazem um contexto com muitas práticas leitoras, e também a importância do livro didático como fonte mediadora para a estruturação dessas práticas que ocorrem entre a forma de trabalho e os textos literários presentes no processo de educação formal. Para tanto, as reflexões abordadas sobre o ensino de leitura e literatura (Fotos 3 e 4), da coleção Multiverso (2020), 2º ano do Ensino Médio que foram escolhidos conforme,

assentada nas premissas da igualdade, da diversidade e da equidade, a BNCC corrobora ser fundamental para uma formação diversificada e que, concomitantemente, proporcione aos estudantes do ensino médio, benefícios que construam a sua identidade e seu projeto de vida, fazendo respeitar a necessidade de “atribuir significado a tudo que se quer aprender além da garantia do potencial dos estudantes, no que se refere ao modo de aprender e construir para a sua vida os seus projetos (Brasil, 2017, p. 15).

Os volumes referentes ao segundo ano do Ensino Médio, trazem contextualizados conteúdos de literatura contendo trocas sociais para a formação do estudante, articulando uma linguagem integrada ao que se quer que o estudante protagonista consiga alcançar, discutindo ainda os diversos campos do conhecimento presentes nas habilidades e competências. Constroem ainda aspectos fundamentais organizados de acordo com as sequências e os temas dos volumes conforme a ordem dos trabalhos em sala de aula, adequando à realidade contextual da escola e dos estudantes.

Os estudos abordados em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, nos respectivos volumes, propõe trabalhar a partir da compreensão e da análise das

situações nos quais se produzem textos de gêneros literários diversos, como por exemplo o poema, o manifesto e o poema, manifesto e romance, para pensar as condições de produção e seu contexto sociohistórico, considerando a intertextualidade, a interdiscursividade e os efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, além de compartilharem uma análise fundamental do papel da linguagem verbal principalmente quando se tratar do contexto inseridos no tema identidade. Além disso, os estudantes são incentivados a conhecer mais profundamente e refletir acerca das questões que englobam a identidade, para entender melhor sobre si mesmo e sobre o mundo que os cercam, para depois, colaborar de forma significativa na construção de relações sociais novas.

Então, percebeu-se que o tema identidade é importante para que a nossa vida aconteça em sociedade, haja vista que os sujeitos são incapazes de construir sua própria identidade de forma somente a receber informações e conhecimentos sem mostrar suas concepções, eles acontecem por trocas vitais no meio que estamos inseridos. Nesse sentido, as transformações que acontecem na vida social de cada um, é transformada por interações, pela instantaneidade acessíveis as diferentes informações, a partir de diferentes culturas, as quais somos obrigados a escolher um estilo de vida que seja essencial a nós, atrelando esses conhecimentos acerca da identidade a projeto de vida, sonhos e desejos.

Conhecer a identidade é valorizar uma formação geral básica pertencente aos estudantes no meio de circulação em que vivem, valorizando um saber literário que promove a interação com outros saberes, assim como na realização de leituras e escritas de textos literários, por meio da qual os estudantes possam ser os executores de diversificados projetos coletivos que podem ser aplicados nas comunidades, a fim de conhecer as identidades e nacionalidades, pautadas em princípios éticos, sustentáveis e solidários. Nesse percurso, o conhecimento e as experiências abrem espaço para se aprender continuamente, resultando em um conhecimento que seja significativa para os estudantes, sendo uma formação de base crítica que propõe aos mesmos, o entendimento do que venha a ser identidade.

Percebe-se então que a literatura traz a expressividade das diversidades e identidades, como sentimentos das manifestações que fruem e valorizam a linguagem dos textos literários e gêneros textuais produzidos em contextos diferentes, com demandas voltadas as leituras e sua valorização. As situações vivenciadas nos volumes “diversidade: lugares, falas e culturas e Identidade”, possuem demandas,

ações, conteúdos, atividades, orientações didáticas que buscam a valorização das aprendizagens, num âmbito cultural, em que os estudantes serão os protagonistas dessa construção de saberes.

5.2 Os Textos Literários nos Livros Didáticos (LDs) Analisados

De acordo com levantamentos realizados nos volumes analisados, nos permitimos criar um quadro com os respectivos textos literários contidos nessa seção, para que os docentes possam conhecer as propostas de ensino e assim, poder sugerir as atividades pertinentes aos respectivos conteúdos ali abordados.

As seções “para explorar”, “leitura” e “saiba mais”, trazem textos literários diversificados, haja vista abordar a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares Arte, Educação Física e Língua Portuguesa (área de linguagens), relacionando-os a sua principal leitura ou através de propostas de atividades que permitem a ampliação dos conteúdos inseridos em cada um dos capítulos que compõem os livros, a partir das práticas, resultando em estudantes protagonistas e formação resultante do processo de ensino e aprendizagem, sendo que tais abordagens são pertinentes ao que se insere na BNCC e que seja trabalhado com os estudantes do ensino médio.

Quadro 1 – Textos literários no livro “Diversidade: lugares, falas e culturas”.

SEÇÃO	Textos Literários	Páginas
Para Explorar	Romances	
	- O Gaúcho – José de Alencar	19
	- O tempo e o vento – Érico Veríssimo	20
	Canto	
	- Ciranda	100
Leitura	- Grande Sertão: veredas – Guimarães Rosa	81

Fonte: De autoria própria.

Verificou-se que de acordo com o quadro acima, o ensino de literatura se estende a uma diversidade de textos escritos que são criados no interior e também no exterior das escolas, aumentando cada vez mais os conhecimentos dos estudantes acerca da literatura e dos gêneros abordados. Tais aspectos de formação, que estão presentes dentro e fora do ambiente escolar, vão muito além de uma simples aula

com apenas conceitos, pois o que se deseja é trabalhar com a diversidade de textos literários para que os estudantes possam aprender e a partir daí, iniciar um trabalho de formação leitora de textos literários inseridos nos livros didáticos utilizados por eles nas respectivas séries/anos do Ensino Médio.

A presença literária dentro e fora da escola se faz essencial, haja vista perceber que a leitura vai transformando e proporcionando a elas, experiências e conhecimentos que os levam ao crescimento intelectual das compreensões da vida, levando-as a compreender o mundo em que vivem e a si mesmo, desenvolvendo a imaginação dos estudantes, ampliando a forma de entender a identidade, quando se tratar de adolescentes; e em adultos, refletem acerca do meio em que estão inseridos e em que vivenciam. Além, da formação do leitor crítico, comprometido com o hábito de ler.

Os textos literários elencados no quadro 1, nos remonta a ideia de Bakhtin (2006) citando que a exposição dessa definição, forma um discurso com elementos essenciais para a compreensão do conceito de gênero, suas implicações e o seu ensino, aprofundando a noção que se tem do uso social da linguagem de uma forma bastante simples, embora a discussão acerca dos gêneros literários sejam cada vez mais complexos por ter nas concepções dos autores uma complexidade que vem sendo vista nos tempos atuais.

Quadro 2 – Textos literários no livro “Identidades”.

SEÇÃO	Textos literários	Páginas
Para explorar	- Poesias	
	Mar Português – Fernando Pessoa	20
	Projeto Político 3 – El corte inglês	21
	- Poemas	
	Erro de Português – Oswald de Andrade	31
	Descobrimento – Mário de Andrade	32
	- Manifesto Antropofágico – Oswald de Andrade	32
	- Poema de futuro cidadão – José Craveirinha	40
	Índio, eu não sou – Márcia Kambeba	72
	Índio, prepara o arco – J. Vasques	107
	Olhos D’agua – Conceição Evaristo	111

	Um corpo negro – Lubi Prates	119
Saiba Mais	- As Vanguardas Artísticas	34
	- A Semana de Arte Moderna de 1922	36
Leitura	- Cem Anos de Solidão – Gabriel Garcia Marquez	100-101

Fonte: De autoria própria.

Verificamos no respectivo quadro que a abrangência de textos poéticos encontra certa usabilidade a fim de desafiar os estudantes a praticarem a leitura e conhecer os conceitos. O desafio do ensino da literatura não se restringe a apenas questões de estruturação simples, com uma linguagem desapropriada, pelo contrário, a linguagem leva em consideração uma estrutura focada na apropriação estabelecida na relação com o meio que estão inseridos.

No quadro 2, os textos literários elencados foram: Mar Português – Fernando Pessoa, Projeto Político 3 – El corte inglês, Erro de Português – Oswald de Andrade, Descobrimento – Mário de Andrade, Manifesto Antropofágico – Oswald de Andrade, Poema de futuro cidadão – José Craveirinha, Índio, eu não sou – Márcia Kambeba, Índio, prepara o arco – J. Vasques; Romance: Olhos D'água – Conceição Evaristo, Um corpo negro – Lubi Prates, trazendo em suas temáticas um entendimento crucial para que se possa identificar aspectos relacionados à aquisição e hábito de leitura literária. Elas discutem às identidades brasileiras por meio dos textos, transformando-se uma relação com outros componentes curriculares presentes no LD e suas esferas de atividades referentes a série/ano estudada.

Portanto, verificou-se que além dos textos literários expostos no LD “identidades”, outras ideias são vistas e apresentadas, nomeando aspectos essenciais para a formação do leitor literário, que se faz importante para a construção de uma ideologia pautada no desenvolvimento de competências e habilidades leitoras por parte dos estudantes que serão, por sua vez, os responsáveis pela organização de sua identidade.

5.2.1 Sugestão de atividade 1: Quiz Literário

O Quiz trata-se de uma brincadeira que faz perguntas e dá a resposta logo após o estudante responder acerca do conteúdo abordado, avaliando o cognitivo daqueles que estão participando. É bastante popular nas escolas como metodologias de ensino utilizadas por professores em suas aulas, independente da área que atuam, e muitas das vezes usada para entreter os estudantes, ajudando-os na aquisição do seu conhecimento.

Usar quizzes e jogos como forma de interação de perguntas e respostas, certo ou errado, servirá para testar a aprendizagem dos estudantes consolidando o que eles realmente estudaram e ao professor, cabe a avaliação e realização da atividade. Possui como finalidade o incentivo quando se referir às pesquisas acerca dos conteúdos trabalhados no ambiente de sala de aula, por meio de exercícios (VARGAS; AHLERT, 2017).

Essa brincadeira deve ser organizada com a finalidade de promover uma competição em grupos ou individualmente. As perguntas no Quiz literário, abordam os conteúdos literários, levando os estudantes a praticar a leitura e pensar as respostas dependendo de como elas serão solicitadas, podendo ser orais ou escritas, e assim, dadas pelos participantes. Dessa forma, considera-se vencedor o grupo ou o aluno individualmente ou em grupo participante que responder corretamente a maioria ou todas as perguntas. A atividade tem a duração de 2h/a de 50 minutos, em que a primeira aula será para a apresentação do conteúdo e a segunda, será a realização do QUIZ (atividade).

➤ Tem o objetivo de:

- Ajudar os alunos a responderem perguntas de forma rápida;
- Estimular a participação dos alunos e tornar as aulas mais interativas;
- Apresentar conteúdos e textos literários;
- Organizar competições presenciais ou virtuais para entreter os estudantes;
- Avaliar o conhecimento dos estudantes.

➤ Resultados pretendidos:

Espera-se que a partir da realização desta atividade, o estudante seja capaz de aprofundar, consolidar, reforçar e principalmente avaliar a sua aprendizagem.

Partindo das ideias formuladas e que serão desenvolvidas pelos estudantes no Quiz literário, percebemos que a noção da *bildung* e a formação do leitor literário pode ser identificado nessa atividade com a possibilidade de sua formação cultural relacionando aos conhecimentos de texto literário, em que esses aspectos fomentarão novos hábitos e novos pensamentos individuais pertinentes a cada um. Que possam ainda adquirir o hábito da leitura literária, percebendo que não se trata apenas uma aquisição desnecessária que venha servir como acréscimo no componente curricular estudado, e sim, servirá para toda a sua vida nos mais variados aspectos de formação enquanto cidadão, podendo está sempre conquistando conhecimento e desenvolvendo o senso crítico.

Diante disso, poderá se verificar que a partir da produção do Quiz literário, os estudantes poderão demonstrar sua aprendizagem, seus interesses relacionados à leitura e também poder sanar dúvidas com os professores, possibilitando alcançar as metas de aprendizagem. É fundamental que professores e estudantes estejam em constante sintonia com os conteúdos trabalhados na sala de aula, para que possam conhecer a proposta sugerida.

➤ Avaliação

Os excertos da sugestão de atividade abordada aqui, evidenciarão as expressões que culminarão na construção do conhecimento dos estudantes, resultando na interação da tríade estudante x professores x objeto estudado. Para tanto, os aspectos avaliativos serão realizados na atividade sugerida, culminando na observação docente se os estudantes realizarão essa atividade de forma a resultar em uma aprendizagem significativa dos conteúdos contidos nas etapas.

Os pontos positivos que destacamos na realização da referida sugestão é a abordagem do conteúdo de forma rápida e prática, para aguçar a agilidade no processamento das informações contidas nas perguntas acerca do conteúdo estudado. Perceber a formação do leitor literário nessa atividade se fará necessário haja vista que os estudantes terão que realizar a leitura do texto e em seguida, compreendê-lo. Então, somará positivo por essa percepção associada ao hábito de leitura que os mesmos terão e vivenciarão em seu dia a dia, tanto dentro como fora da escola, tornando-o agradável quando praticado com uma certa frequência.

Como pontos negativos, ressaltaremos a possibilidade de alguns estudantes não realizarem a leitura por não possuírem hábitos que resultem na leitura frequente,

o incentivo da família para que eles façam as atividades no contraturno, e outros aspectos como a dificuldade de interação que muitos estudantes possuem, pois não conseguem trabalhar em grupo, dentre outros.

Todo o contexto avaliativo propõe uma compreensão e organização simultânea, pautada na condução do pensamento e formação de uma cultura leitora para que os mesmos possam se tornar leitores autoritários com pontos de vista críticos para que se alcance o resultado pretendido.

5.2.2 Sugestão de atividade 2: Teatro adaptado

O teatro é a arte que surgiu para unir os indivíduos, promovendo a interação em sociedade. Em se tratando das pessoas com deficiência, tende servir como instrumento que permite as pessoas o direito de serem incluídas e principalmente respeitadas, proporcionando-os a possibilidade de poder se expressar e estar em contato com todos.

Ao tratarmos do teatro adaptado, percebe-se que todas as encenações levam em consideração os critérios de inclusão das pessoas com deficiências, com cuidado no suporte das atividades com legendas, audiodescrição e outras, resultando em uma forma de arte adaptada mais acessível e inclusiva, fornecendo-lhes um poder de construção de aprendizagem baseada nas limitações, além de promover a equidade entre pessoas.

A atividade do Teatro adaptado terá a finalidade de desempenhar um papel fundamental para a realização de peças teatrais adaptadas, podendo ter o auxílio de *softwares* que possam ajudar as pessoas com deficiências criarem ou se adaptarem com diversos aspectos relacionados ao conhecimento e a aprendizagem sobre dispositivos que serão essenciais, tornando-os capazes de serem formadores de pontos de vista e assim, serem incluídos no meio escolar, permitindo-os ainda que possam vivenciar experiências diversas, principalmente com conhecimentos acerca do teatro e formas de apresentação.

➤ Os objetivos dessa atividade serão:

- Possibilitar o pleno desenvolvimento de habilidades da pessoa com deficiência em relação aos aspectos sociais e pessoais;

- Compreender efetivamente outras linguagens estéticas com uma significação social e múltipla, conferindo aos estudantes a formação de uma visão crítica e moral;
- Demonstrar conhecimento aos estudantes acerca de teatro e de inclusão;
- Vincular aos estudantes o conhecimento da função real do teatro adaptado, para que se tornem conscientes da realidade inclusiva e de possíveis formas de diálogos.

➤ Resultados pretendidos

Espera-se com a realização da atividade sobre “o teatro adaptado” que os estudantes alcancem os objetivos propostos na intenção de realizar junto à comunidade escolar a existência correspondente entre todos, com uma forma específica para que eles saibam atuar enquanto atores e além disso, conhecer a realidade teatral e que a partir desse aspecto, trabalhar a adaptação para que seja concretizado os aspectos inclusivos.

O resultado principal da atividade traz um modelo de práticas teatrais enquanto processos conceituais, a fim de oferecer aos estudantes contribuições que agreguem conhecimentos baseados em romances, poemas, dramas dentre outros. Espera-se ainda que seja concedida um conjunto de atividades que sejam adaptadas e que tragam ao público uma noção de inclusão.

Ao relacionar as abordagens sobre o teatro adaptado e a inclusão, com a noção de leitor literário, podemos verificar que será uma relação que envolverão técnicas da estruturação das práticas que os estudantes deverão se envolver e o professor como usar. Todas essas práticas se dão porque o material que serão relacionadas não proporcionarão prejuízos a aprendizagem dos estudantes, sendo importante aproveitar as oportunidades que resultem no alcance dos conhecimentos.

➤ Avaliação

Conforme resultado da aplicação da atividade, o tratamento dado as questões pertinentes a resolução tendia à proporcionar aos estudantes uma ampliação dos conhecimentos relativo ao que foi inserido na atividade, para que assim, se possa examinar a coerência entre o que foi planejado e os objetivos da atividade, haja vista ser apenas a realização da atividade proposta no teatro adaptado.

Dessa forma, beneficiará de forma positiva os estudantes na construção de objetivos para que os estudantes possam conhecer a importância do teatro,

principalmente quando se tratar de adaptação ou inclusão, compreendendo a relação com a escola e estudantes com deficiências. O teatro adaptado é uma forma de adaptação e construção para incluir e empoderar o estudante com deficiência.

Para tanto, a avaliação deverá considerar todos os pressupostos dialógicos, que venham a considerar todo o contexto de interação entre todos os envolvidos, nos mais diversos contextos que a atividade envolverá. Poderá considerar também as habilidades e as competências do estudante, em que serão capazes de discernir a atuação dos sujeitos e os discursos inseridos, identificando os envolvidos no cenário artístico, considerando ainda os textos que serão lidos, valorizando a reflexão que resultará em um perfil argumentativo inovador para o estudante.

Nesse cenário, poderão ser verificadas as características do estudante e gostos que necessariamente deixarão de ser meras situações cotidianas no ambiente escolar, resultando em situações pertinentes a modalidade no qual estiverem inseridos, para vivenciar a realidade imposta no cotidiano e na futura atuação vital, para que continue estudando. A avaliação resgatará condições de aprendizagem para os estudantes que considerem questões diversificadas, lembrando o objetivo final, para que os estudantes possam compreender os sentidos das atividades propostas e assim, serem avaliados positivamente.

Quanto aos aspectos da avaliação negativa, a atividade do teatro adaptado não é o objetivo que a aprendizagem não aconteça, haja vista ser benéfica para a comunidade escolar, recomendada para a formação de argumentos plausíveis, além de apresentações importantes que resgatem as condições de produção de elementos diversos, considerando a formulação dos sentidos.

Isso será pertinente aos estudantes para a formação enquanto leitor literário resultando na compreensão acerca dos textos teatrais das mais variadas espécies, em que todas as propostas deverão ser colocadas em evidência, sendo extremamente adequadas ao público leitor que compreenderão à sua maneira. Segundo Cosson (2018), o ato de ler é solitário, pois geralmente a leitura é individual, mas também é solidário por trazer aspectos diferentes de cada olhar do autor, e a cada leitura individual surgem aspectos, interpretações e visões de mundo próprias.

5.2.3 Sugestão de atividade 3 – Documentário artístico

Surgido a partir da década de 1920 até o início da 1930, a palavra documentário começava a ser utilizada para a realização de diversos trabalhos, principalmente na escola documental inglesa, embora já existisse em outros textos que circulavam pela sociedade da época, trazendo uma significação que apareceu na segunda metade do século XIX com as ciências humanas, a fim de amparar vários documentos considerados “prova” naquele período (Teixeira, 2006, p. 253).

Pautado pela forma narrativa e dramática, o documentário artístico é considerado narrativa, em que a estrutura resulta em querer como a história é contada; haja vista possuir uma ideia de transmissão que constitui um olhar de realização acerca do conteúdo especificado, sendo uma obra individual e pessoal. No documentário é verificado a diversidade de temas a serem abordados e que chame a atenção, pois eles merecem ser bem planejados, roteirizados para que seja bem recepcionado por quem a assistir, tendo ainda como o espaço vital. Assim, um documentário não apenas mostra a realidade, como também a que faz parte.

A atividade conseguirá representar os estudantes em sua aprendizagem, tornando-os sujeitos essenciais em sua formação enquanto leitores literários, uma vez que estiverem adaptados a essas dificuldades, identificando eventuais dificuldades. A avaliação vem para mensurar o processo de aprendizagem dos estudantes, uma vez que eles representam uma importante parcela no ensino e no conhecimento dos alunos, tendo as adversidades do contexto escolar que impeçam o acontecimento do desenvolvimento cognitivo, frustrando o progresso dos estudantes.

➤ Tem-se então, os seguintes objetivos:

- Relacionar textos literários diversos para que os estudantes possam adequá-los ao gênero de sua afinidade, considerando o contexto de aprendizagem dos outros colegas;
- Ler e analisar os textos literários escolhidos para serem transformados em documentários pelos estudantes;
- Roteirizar o início do documentário;
- Adquirir conhecimentos para serem utilizados na atividade sugerida;
- Realizar a prática de organização e gravação de um documentário pelos estudantes;
- Participar de rodas de conversas acerca do tema abordado.

➤ Resultados pretendidos

Com a realização dessa atividade, espera-se que os estudantes possam refletir acerca da importância de um documentário artístico, com a finalidade de proporcionar aos mesmos o poder de criação artística, argumentação e produção de práticas corporais, enfatizando a questão fundamental ao desenvolvimento de capacidades que eles possuem, buscando a colaboração de todos para a participação de maneira significativa, para que todos os estudantes participem com sua presença no contexto situacional.

Assim, é possível afirmar que a referida sugestão de atividade, será fundamental aos estudantes no sentido de construir o conhecimento no que diz respeito ao protagonismo estudantil, afirmando que não se trata apenas de fazer por fazer, e sim, fazer para aprender, adequando as competências relacionadas aos caminhos que foram apresentados, para que não coincidam com uma realidade em que os estudantes não estejam acostumados a vivenciar.

➤ Avaliação

A referida sugestão de atividade servirá para tornar os estudantes independentes, mais ativos, tendo como aspecto avaliativo a observação das práticas para a criação de recursos tecnológicos e midiáticos, inserindo os mesmos no meio interativo, deixando-o cada vez mais responsáveis e compromissados com a sua aprendizagem, resultando em pontos positivos no que diz respeito às questões de responsabilidade na organização de um documentário, iniciando da temática até a parte da edição, para que seja mostrado ao público. Dentro desse contexto, vê-se que se poderá trabalhar uma interdisciplinaridade, como a língua portuguesa, arte, literatura, história e outros. Ao mesmo tempo que haverá pontos positivos, também poderão surgir pontos negativos como a transmissão de alguma informação distorcida, podendo gerar situações constrangedoras para a aprendizagem dos estudantes.

Segundo Penafria (1999, p. 76), "O documentário não é um filme vazado de qualquer implicação. Ele sempre se posicionou como um gênero em que o essencial é estimular uma reflexão sobre o mundo".

No percurso avaliativo relacionado ao documentário, a autora aborda a exigência acerca do conteúdo abordado é que se tenha uma compreensão mais apurada, que refletirá na forma de apresentar as informações que devem estar

contidas no trabalho. As formas finais de compreensão, é resultante não só daquilo que é dito, e sim, como o assunto é colocado em evidência na confecção do documentário. Tal relação torna-se fundamental para a averiguação do nível correto no que diz respeito a autoria do documentário, tendo cuidados no reconhecimento das suas características, que irão ser transmitidas aos estudantes.

5.2.4 Sugestão de atividade 4 – Oficina de HQS.

As HQ's, em sua estrutura seguem uma lógica na forma de apresentar os desenhos, em que são conhecidas como arte sequencial, trazendo ainda textos mínimos, diretos, sem objeções, inseridos em forma de balões. Inicialmente, o uso das HQ's não era visto como algo que trouxesse aos estudantes uma aprendizagem significativa. Durante décadas, eram aceitáveis, passando a ser enfatizada na LDB e nos PCN's (Santos et al., 2008) como uma sequência linguística entre imagens e palavras.

As Histórias em Quadrinhos possuem uma gama de funções lúdicas e linguísticas que podem ser úteis para o processo de ensino e aprendizagem. Não menos importante é o conjunto de processos cognitivos que a leitura de um Quadrinho permite ao seu leitor. A interpretação dos códigos mistos que permeiam a HQ exige uma atenção complexa do indivíduo, tendo em vista o grande número de regras e convenções estabelecidas para uma leitura correta da mesma. Durante o desenvolvimento do enredo, o leitor poderá utilizar sua capacidade de análise, síntese, classificação, decisão e tantas outras atividades mentais que se fizerem necessárias a uma compreensão correta da narrativa (TESTONI; ABIB, 2004, p. 04).

As Histórias em quadrinhos possibilitam aos estudantes e a todos, habituar-se com o gosto pela leitura e também ser um leitor criativo, e prazeroso, além de não acontecer de forma lenta e estressante, haja vista não apresentarem mais textos complexos e extensos, e sim, usam uma linguagem bastante simples e de entendimento rápido. As Histórias em quadrinhos não mais são consideradas como atividades lúdicas, e já se fazem presentes em diversas atividades, principalmente nos livros didáticos, e outros (ALMEIDA; ATAIDE, 2011). Tem suas características utilizadas como metodologias de ensino e concepções diversas, inserindo-as como ferramentas didáticas usuais aos docentes e que somarão positivas a aprendizagem dos estudantes.

➤ Os objetivos da referida atividade são:

- Mostrar a comunidade escolar a importância de realizar atividades usando HQ's para a aprendizagem dos estudantes;
- Conhecer as possibilidades de usabilidade dos quadrinhos na recontagem de situações cotidianas na realidade dos estudantes;
- Ampliar o conhecimento dos estudantes através do trabalho com temáticas transversais diversificadas.

➤ Resultados pretendidos:

Trabalhar histórias em quadrinhos na sala de aula com estudantes de qualquer modalidade de ensino nos faz agregar diferentes características, possibilitando-nos conduzir prazeres que nos fazem vivenciar experiências culturais, pessoais e sociais, detalhando ainda, particularidades que envolvem componentes curriculares diversos em uma interdisciplinaridade em que o quadrinho participa diretamente das nossas vidas.

As histórias em quadrinho influenciam o imaginário do leitor, proporcionando-lhes uma gama de detalhes atrativos nas criações, cores, histórias e desenhos. Suprir os estudantes com a criação de HQ's, objetivam condições pertinentes para que os mesmos as utilizem não apenas em sala de aula, mas também em todas as situações e espaços adequados para uma aprendizagem que garanta a eficiência no conhecimento dos conteúdos trabalhados, proporcionando uma necessária relação entre estudante e escola.

A utilização das HQ's auxiliará no crescimento crítico e na formação enquanto leitores, transportando ideias fundamentais para a concretização da aprendizagem dos estudantes. Todo o trabalho relacionado à utilização das HQ's em sala de aula como auxílio para a formação do leitor literário pelos estudantes resultará na essencial aceitação ao que propõe a atividade sugerida, servindo de suporte para que os estudantes possam estar adaptados com a sua mensagem.

➤ Avaliação

No rol das discussões acerca da atividade sugerida, percebemos que poderá resultar em aspectos positivos para os estudantes no que tange as questões de organização e estruturação do roteiro que os estudantes devem elaborar para a criação da HQ, elevando o nível de leitura dos mesmos acerca do conteúdo a ser

abordado, em que os estudantes serão os protagonistas e certamente não vão buscar alternativas negativas para serem tratadas nas sugestões de atividades.

Percebemos que de acordo com a concepção de Barbosa (2014), a percepção de que a usabilidade do gênero HQ's em sala de aula de maneira essencial para o alcance da aprendizagem, resultando no desempenho da utilização do gênero não apenas para entreter, mas também para a formação de uma aprendizagem para a vida.

No interior da escola como um todo, percebe-se que os critérios de seleção são fundamentais na formação de leitores, em que na maioria das vezes proporcionam diversas características existentes nos textos literários, resultando em marcas existenciais de que caracterizam outros tipos de textos e/ou literaturas. O uso dessas HQ's em sala de aula poderá contribuir de forma significativa à aprendizagem dos estudantes como fator de formação da criticidade leitora e também na confecção dessas histórias, resultando na explanação de elementos de artes visuais, e também em atividades práticas aguçando o processo de criação dos estudantes.

5.2.5 Sugestão de atividade 5 – Midiateca literária

A midiateca é o espaço onde acontecem as pesquisas aos acervos digitais. É o local que serve de abrigo para as cópias que são digitalizadas dos que já estão no museu, nas bibliotecas e outros, além de vivências atreladas à cultura e bases que vão desde a usabilidade de assuntos diversos à contemporaneidade, abordando, porém, textos literários e o cânone.

A palavra midiateca vem sendo utilizada na indicação de um tipo específicos para bibliotecas públicas atuais, considerando também que outras esferas a estão aderindo a ela. Esse novo modelo de biblioteca é caracterizado principalmente nos enfoques informacionais, deixando os livros físicos não sendo mais o centro das atenções, passando inclusive a importar suportes diversificados e inclusivos como filmes, vídeos, documentários etc. Esses suportes de novas informações, foram modificadas como conceituais e também sua denominação, atribuindo-lhes novas tarefas. No contemporâneo, hoje as bibliotecas não mais devem ser vistas apenas como localidades que apenas recolhem os livros, mas sim, lugares de disponibilidade de uma variada oferta de informações.

➤ Objetivos

- Conhecer a noção de MEDIATECA, o ambiente digital e as funções no meio escolar;
- Estimular os estudantes a acessar a midiateca literária, realizando pesquisas acerca dos títulos de leituras de sua afinidade, a fim de possuir uma relação direta com os textos literários;
- Discutir com os estudantes sobre a identidade dos textos literários no contexto escolar e a importância para cada um deles;
- Ampliar a visão e o hábito de leitura de textos literários dos estudantes no contexto interior e exterior à escola.

➤ Resultados pretendidos

Diante da realização da referida sugestão de atividade, espera-se que os estudantes possam iniciar discussões sobre questões diversas, partindo de pontos fundamentais para a perspectiva enquanto leitores literários. Aguçando ainda mais o hábito de leitura, além de respeitar as múltiplas concepções, possibilitando assim, que os estudantes se tornem leitores assíduos, que saibam buscar os títulos que os interessam, formulando dessa forma, os conhecimentos.

A MEDIATECA literária, poderá ainda os levar a reflexão sobre as leituras que serão realizadas, mobilizando, perfazendo assim que os estudantes ampliem o que já aprenderam acerca do assunto proposto, construindo um clima respeitoso e acolhedor na vida estudantil dos sujeitos.

➤ Avaliação

A referida sugestão terá os aspectos avaliativos conduzidos por vias de sensibilidade no que se refere ao hábito de ler, com a usabilidade de alguns sentidos, proporcionando ainda que os estudantes construam uma linguagem propícia, crítica e direta, materializando conceitos teóricos que comporão a preparação para aquisição dos conhecimentos acerca da leitura e contextos produtivos, complementando assim, o cruzamento de ideias.

A recomendação então, passa a ser uma avaliação que venha resgatar antigos hábitos de leituras, considerando sobretudo, o conhecimento das funções e sentidos contidos nos textos, a fim de que os estudantes venham compreendê-los de forma simples. A avaliação aqui, surtirá efeitos positivos por mensurar a aprendizagem

leitora dos estudantes, com representação prévia das leituras realizadas nas modalidades de ensino anteriores, verificando as escolhas dos textos lidos que estiverem na midiateca da escola.

Os aspectos negativos que poderão ser levados em consideração na referida sugestão poderão ser vistos na verdade por adversidades que possam vim a limitar a condução das procuras e leituras pelos títulos de afinidade dos estudantes, os respectivos acervos e não como formas de puni-los. No entanto, é importante salientar que as avaliações sejam pertinentes, vistas sob os aspectos teóricos, objetivando permitir aos estudantes uma infinidade de títulos interessantes de leituras.

6 CONCLUSÃO

Trabalhar questões acerca da *Bildung* e a formação do leitor literário nos remete à concepção que Berman (1984) aborda no sentido voltado apenas a dimensão educacional, significando “formação do processo”, por possuir diversos sentidos de acordo com a dimensão a ser abordada. Este trabalho teve como objetivo principal o de investigar e propor sugestões de atividades para a formação do leitor literário no Ensino Médio com o auxílio da noção da *Bildung*.

No decorrer do estudo desenvolveu-se uma investigação teórica que trouxe noções da *Bildung*, formação do leitor literário, representações das práticas de leitura, a receptividade da obra literária, a literatura e suas concepções de ensino, letramento literário, BNCC, estratégias de ensino de literatura, além de sugestões de atividades de literatura a serem aplicadas em salas de aula do Ensino Médio. Sendo ainda válido frisar que além de todo o referencial estudado, com a necessidade de criar atividades que serão determinantes aos estudantes e que poderão ajuda-los no que tange a formação enquanto leitores literários.

Verificou-se então que a *Bildung* (enquanto processo de formação) e a formação do leitor literário são vistas como contribuições que resultem em competências leitoras de forma mais eficazes que se adequam à realidade dos estudantes, para que possam compreender que “a leitura literária deve ser processada com mais autonomia tendo os estudantes direito a seguir suas próprias vias de produção de sentidos, sem que estes deixem, por isso, de serem sociais” (PAULINO, 2005, p. 63).

No cerne da pesquisa, as questões abordadas fazem relação direta ao fato de que o ensino da literatura expressa aos estudantes possibilidades de transmutar suas aprendizagens, chegando a um nível elevado de conhecimentos em que esses sujeitos não sejam apenas figuras passivas em formação leitora. Tais possibilidades, fornecem a base de trabalho para que o hábito da leitura, principalmente a literária, possa fornecer espaços amplos para os textos literários serem realmente trabalhados não apenas porque estão inseridos nos livros didáticos de língua portuguesa, e sim, por ser parte integrante do processo de formação leitor.

É importante colocar ainda que nesse estudo se fez necessário a abordagem acerca de questões sobre letramento e letramento literário fazem jus aos instrumentos utilizados para o desenvolvimento da competência leitora, pois nos permite produzir

textos abordando informações atuais, com interpretações que combinam com as ideias dos estudantes e que foram resultantes de práticas de leitura. Foi salutar a compreensão que o letramento na escola possui o objetivo de desenvolver as competências e habilidades nos estudantes, enfatizando sua essencialidade ao público escolar, como pontua Ângela B. Kleiman em seu livro “Preciso *“ensinar”* letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?”, que o letramento inclui o desenvolver e o usar os grupos de escrita no seio social, ou seja, desenvolver historicamente processo de escrita, a fim de refletir diversas transformações de cunho social, tecnológica e outros, trazendo a alfabetização pertencente ao sistema de ensino, além da importância de acessar fontes que não se limitam e que vão até a contemporaneidade, assim como o aparecimento da internet (2005, p. 21).

O Letramento literário trouxe contribuições ao enriquecimento do estudo no sentido de agregar leituras literárias de ordem temáticas diversificadas, sendo verificadas que no ambiente escolar, aspectos como a seleção de textos literários são acrescidos, levando em consideração a seleção dos textos que devem ser acordados com as finalidades da educação, a legibilidade dos textos de acordo com a sua faixa etária ou ano escolar, e o que se relaciona às condições que a leitura literária oferece na escola, como a existência de cantinhos de leitura e/ou bibliotecas que proporcione aos estudantes as possibilidades de realizar leituras.

Tais procedimentos se revelam eficazes por proporcionar aos docentes práticas de organização e realização de atividades, resultando no trabalho finalizado com textos. E em relação aos estudantes, a produção de leituras, contribuíram para a aquisição do hábito de ler, principalmente os textos literários contidos nos livros didáticos estudados.

Todos os aspectos abordados nos fizeram ver que os assuntos vistos, tendem a ajudar docentes e estudantes concretizarem atividades. Viu-se então, o envolvimento concreto de abordagens como estratégias de leitura, sendo o diferencial e que através de situações, o profissional vem verificar a atuação dos estudantes que o levou a compreender a construção de saberes frente a realidade escolar na qual está inserido.

Com a conclusão da referida dissertação, podemos inferir que a questão problema foi salutar e que seus questionamentos podem ser utilizados como embasamento à novos estudos. Por isso, foi importante considerar preocupações diversas, aproximando-os da relação entre formação do leitor literário e a sala de aula,

sendo viabilizadas competências e habilidades para que o ensino da literatura amplie o fazer docente dos profissionais da docência.

Por fim, buscamos atribuir contribuições que certamente enriquecerão o trabalho do professor e a aquisição dos conhecimentos na formação leitora dos estudantes, refletindo ainda sobre a forma de abordagem. O professor nesse cenário, aponta fatores determinantes para o labor com a literatura, obedecendo situações dentro da literatura, incorporando a métodos, pressupostos de ensino que fortalecerão práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **A alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ALMEIDA, F. S.; ATAIDE, M. C. E. S. **A abordagem das histórias em quadrinho nos livros didáticos de Química**. Piauí, 2011. Disponível em: <<http://www.annq.org/congresso2011/arquivos/1300324507.pdf>>. Acesso em: 23 de abril de 2024.
- ANTUNES, Maria Irandé. **Aula de Português: Encontro & Interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BARBOSA, B. **Letramento literário: sobre a formação do leitor jovem**. Educação em Foco. 2021.
- BARBOSA, Alexandre. **Como usar as Histórias em Quadrinhos na sala de aula**. 4 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014 (Coleção como usar em sala de aula).
- BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. L. Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1979.
- BERMAN, Antoine. Bildung et Bildungsroman. **Le temps de la réflexion**, v. 4, Paris, 1984.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura a Formação do Leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BORMUTH, J. R. Reading literacy: its definition and assessment. **Reading Research Quarterly**, v. 9, n. 1, p. 7-66, 1973.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acessado em: 01 de dezembro de 2023.
- BRASIL, INEP – PISA. **Divulgados os resultados do Pisa 2022**. (2023) Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022> Acesso em? 29 de jan de 2023.
- BRASIL/SEMTEC. **ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

BRENNER et al. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P.P.M. (orgs). **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arruda et al. **Multiversos – Linguagens: lugares, falas e culturas**. Ensino médio. 1 ed. São Paulo: FTD, 2020.

CANDAU, Vera Maria (2012). Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Rio de Janeiro, Vozes. p. 107-138.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

CHARTIER, Roger. **A Aventura do Livro: do leitor ao navegador**. Trad. R. de Moraes. São Paulo: Ed. UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

CHARTIER, Roger. **Cultura Popular: revisitando um conceito historiográfico**. Estudos Históricos, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995.

CHARTIER, Roger. **A Força das Representações: histórias e ficção**. Chapecó, SC: Argos, 2011.

CHARTIER, Roger (Org.) **Práticas de Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 2 ed. São Paulo: Estação. Liberdade, 2001.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 91-110.

COLOMER, Teresa. **A Formação do Leitor Literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo : Global, 2003.

COMPAGNON, Antoine. **O Demônio da Teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do Ensino de Literatura**. 1 ed. 1ª reimpressão – São Paulo : Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo & PAULINO, Graça. **Letramento Literário: para viver dentro e fora da escola**. In: Regina Zilberman & Tania M.K. Rosing (orgs). Escola e Leitura: Velha Crise novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

DALBOSCO, Claudio. **Sociedades Complexas e Formação de Professores**. Passo Fundo: UPF/CNPq, 2009.

DALVI, Maria Amélia. **Drummond**: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático. Vitória: Edufes, 2011.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N.L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo; Parábola. 2013.p.67-98

DURÃO, Fabio Akcelrud. **Metodologia de Pesquisa em Literatura**. 1 ed. São Paulo : Parábola, 2020.

ECO, Umberto. **O Nome da Rosa**. 7 ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2019.

FILIPOUSKI, A. M. R. Para que ler literatura na escola? In:_____ SHAFFER N.; MARCHI, D. (org.). **Teorias e fazeres na escola em mudança**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 223-229

FISCHER, Steven R. **História da Leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Panorama das literaturas Africanas de língua portuguesa. **Cadernos CESPUC de Pesquisa**. Belo Horizonte: Editora Puc Minas, n.16, s/p, 2000.

FURETIERE, *Dictionnaire Universel, Contenant Généralement Tous les Mots Français Tant Vieux que Modernes et Les Termes des Sciences et des Arts*, corrigido por M. Basnage de Bauval e revisto por M. Brutel de La Rivière, la haye, 1727, artigos Representation e Symbole (todas as citações deste parágrafo são tiradas desses dois verbetes).

GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Hegel-Studien, Vol. 2. 2004.

GEE, James Paul. **Social Linguistics and Literacies**: Ideology in Discourses. Vol 1. Editora Falmer Press, 1990.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAFF, H. **Os Legados da Alfabetização**: continuidades e contradições nas culturas ocidentais e sociedade. Bloomington: Indiana University Press, 1987.

GREEN, B. English, Retic, Democracy or Renewing English in Australia. **English in Australia**, v. 43, n. 3, pp. 33-34, 2008.

HAMILTON, M. **Sustentable Literacies and the Ecology of Lifelong Learning**. In HARRISON, R. R. F; HANNON, A & CLAKKE, J. (Orgs). Supporting Lifelong Learning, Volume 1: Perspectives on Learning. Londres-Nova York: Routledge – Open University Press, 2002, p. 176-187.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e Horizonte comum. Ensaio sobre Educação Ético-estética.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

ISER, Wolfgang. **O Ato da Leitura.** Vol. 1, São Paulo: Ed. 34, 1996. (Coleção Teoria).

JAUSS, Hans Robert. **A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária.** Trad. De Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KATO, Mary. **No Mundo da Escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo, Ática, 1986.

KIRSCHI, I; GUTHIER, J. T. The concept and measurement of functional literacy. **Reading Research Quarterly**, v. 13, n. 4, 1978.

KLAFKI, W. **Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik.** Weinheim: Beltz, 2007.

KLEIMAN, Ângela Bustos. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** CEFIEL/IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Ângela Bustos. (org). **Os Significados do Letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. pp. 15-61.

KLEIMAN, Ângela Bustos. O letramento na formação do professor. Resumo publicado nos **Anais do VII Encontro Nacional da Anpoll** - Porto Alegre 1992. Goiânia, ANPOLL, 1991.

LAJOLO, Mariza; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira:** história & histórias. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

LE GOFF, Jaques. **O Imaginário Medieval.** Lisboa, Estampa, 1994, p. 11.

LIMA, Luís Costa. Literatura e nação. Esboço de uma releitura. **Revista Brasileira de Literatura Comparada.** V. 3, n.3, 1996, pp. 33-9.

MAAS, Wilna Patrícia Marzari Dinardo. **O Cânone Mínimo:** o Bildungsroman na história da literatura. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MARKIN, Laurie; JONES DIAZ. (eds.). **Literacies in Early Childhood. Changing Views Challenging Practice.** Sydney: MacLennan & Petty, 2005, p. 327-. 337.

MENDELSSOHN, M., “Über die Frage: was heisst aufklären?” in BAHR, E. (hrsg.), Was ist Aufklärung – Thesen und Definitionen, Stuttgart: Reclam, 1974.

MOITA LOPES, L. P. & ROJO, Roxane. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL/MEC/SEB/DPEM. **Orientações Curriculares de Ensino Médio.** Brasília. MEC/SEB/DPEM. 2004.

NUNES, R. C. R. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. São Luís: Uemanet, 2018.

PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. **Cognition and instruction**, 1, 1984.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça. (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

PAULINO, Graça. Letramento Literário: por vielas e alamedas. **Revista da FACED**, UFMG, nº 05, 2001.

PAULINO, Graça. **Das Leituras ao Letramento Literário**. Belo Horizonte: FaE; UFMG. Pelotas: EDGUFPEl, 2010.

PAULINO, Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

PENAFRIA, Manuela. **O filme documentário: história, identidade, tecnologia**. Lisboa: Editora Cosmos, 1999. p. 76.

RANGEL, M. **Métodos de ensino para a aprendizagem e dinamização das aulas**. São Paulo: Papirus, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escolas e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROUXEL, Annie, et al. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SANTOS, A. F.; FIELD'S, K. A. P.; ARAÚJO, S. C. M.; FIDELIS, H. T.; SILVA, L. T.; **Proposta de uma Aprendizagem Divertida Através da Construção de Histórias em Quadrinhos**. Instituto Luterano de Ensino Superior –ULBRA. XIV Encontro Nacional de Ensino de Química, 2008.

SCRIBNER, S; COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge, Harvard University Press, 1984.

SILVA, Paulo Ricardo Moura da. **Práticas escolares de letramento literário: sugestões para leitura literária e produção textual**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/>. Acesso em: 01.nov.2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STIRNIMANN, Victor-Pierre. **“Schlegel, carícias de um martelo”**. In: SCHLEGEL,

Friedrich. O Dialeto dos Fragmentos. Tradução de Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1997

STREET, B. **Literacy in the Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de Bildung (Formação Cultural). **KRITERION**, Belo Horizonte, nº 112, Dez/2005, p. 191-198.

TEIXEIRA, Francisco Elinaldo. Documentário Moderno. In: MASCARELLO, F. (org) **História do cinema Mundial**. Campinas, SP: Papirus, 2006 (Coleção Campo Imagético).

TESTONI, L. A.; ABIB M. L. V. S.; **Um Corpo que cai**: As Histórias em Quadrinhos no Ensino de Física, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, Faculdade de Educação. 158, p, il. Dissertação (Mestrado), 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

VARGAS, Daiana de; AHLERT, Edson Moacir. **O processo de aprendizagem e avaliação através do Quiz**. 2017. Disponível em: <https://blog.saraivaeducacao.com.br/quiz-educativo/>. Acesso em: 17 abr. 2024.

VIEIRA, R. M; VIEIRA, C. **Estratégias de ensino/aprendizagem**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2005.

VIERHAUS, Rudolf. **Denkhorizonte und Handlungsspielräume**: historische Studien für. Wallstein, Göttingen, 1992.

VYGOTSKY, Leví. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEBER, José Fernandes. **Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche**. Londrina: Edue, 2011.

ZAPPONE, Mirian H. Y. Fanfics – um caso de letramento literário na cibercultura? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 29-33, abr./jun. 2008.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; YAMAKAWA, Ibrahim Alisson. Letramento dominante x vernacular e suas Implicações para o ensino da literatura. **Muitas Vozes**, v. 2, p. 185-198, 2013.

ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil e Introdução à leitura**. In L. Scholze & T. Rosing (Orgs). **Teorias e Práticas de letramento** (pp. 245-254). Brasília, 2009.

ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil e Introdução à leitura**. In L. Scholze & T. Rosing (Orgs). **Teorias e Práticas de Letramento** (pp. 245-254). Brasília, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 11 ed. rev. Actual. e ampl. São Paulo : Global, 2003.