
A LITERATURA E O ENSINO NO CONTEXTO DO PIBID PORTUGUÊS

Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos¹

Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir a relação entre literatura e ensino, a partir do relato de experiências de bolsistas de iniciação à docência do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), que fazem parte do Subprojeto Letras Português da UNESP de Assis. O foco do subprojeto é produzir atividades didático-pedagógicas a partir de textos literários para serem desenvolvidas em duas escolas parceiras que pertencem à rede pública estadual da cidade de Assis, Estado de São Paulo. Os referenciais teóricos para as reflexões empreendidas estão baseados em Cândido (2011; 1970); Cosson (2014); Silva (2007) e outros autores que discutem a questão da formação docente para o trabalho com textos literários no contexto escolar e suas implicações nas práticas de sala de aula. A análise das vinhetas narrativas produzidas pelos bolsistas trata das reais dificuldades enfrentadas durante a execução das atividades. Ao mesmo tempo, os relatos trazem indícios de que projetos de iniciação à docência são fundamentais para a criação de um espaço de discussão do papel formador da literatura na constituição de sujeitos autônomos e críticos. Os resultados têm apontado que a grande contribuição do projeto está no percurso que cada um dos envolvidos traça ao se engajarem nas atividades.

Palavras-chave: Literatura e Ensino. Formação de Professores. Vinhetas narrativas. PIBID.

Introdução

Dentre as muitas questões que envolvem a formação de professores de língua portuguesa, a preparação para o trabalho com textos literários em sala de aula merece atenção especial. Uma das queixas recorrentes dos licenciandos reside no fato de que as disciplinas que tratam da literatura nos currículos de Letras muitas vezes não abordam as possibilidades teórico-metodológicas e os procedimentos didático-pedagógicos para se desenvolver um trabalho com textos literários em sala de aula. Centradas na crítica literária e na análise das obras, essas disciplinas não oferecem aos futuros docentes um espaço de reflexão a respeito da importância da literatura no contexto escolar, desempenhando um papel formador na constituição de subjetividades. Dessa forma, projetos de iniciação à docência bem como estágios supervisionados de língua portuguesa exercem a função de construir esse espaço, propiciando questionamentos sobre a importância da literatura no ensino.

Para os professores que já estão atuando, essa questão é ainda mais grave. Sem uma formação que os possibilite discutir textos literários com seus alunos, os conteúdos relacionados à literatura ou resumem-se à descrição de períodos, datas e biografias de autores expoentes ou propõem atividades

¹ Doutora em Letras, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, karin.amos1@gmail.com



de cunho gramatical a partir dos textos, que são tomados como pretextos para outras finalidades ou, ainda, têm como único objetivo o preenchimento de fichas de leituras que pouco contribui para a formação do leitor. Também os materiais didáticos, tanto livros quanto apostilas, que são, na maioria das vezes, a única fonte utilizada no trabalho em sala de aula, relegam as produções literárias a um espaço ínfimo diante de todas as atividades que estão ali propostas. As bibliotecas e salas de leitura estão sucateadas e não raro os alunos são impedidos de utilizar esse espaço, por falta de estrutura e de pessoal capacitado.

Não se trata de buscar estratégias tecnicistas para se ensinar literatura, pois como experiência de fruição estética, acreditamos que a literatura não possa ser ensinada. Entretanto, a circulação de textos literários no contexto escolar é fundamental para o processo de constituição de subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo, tanto alunos, quanto professores, funcionários e comunidade. Segundo Matos (1987, p. 20), “o ensino da literatura é, em rigor, impossível, pela simples razão de que a experiência não se ensina. Faz-se. Mas podem e devem criar-se as condições para essa experiência: removendo obstáculos e proporcionando ocasiões”. Nesse sentido, o trabalho com literatura no contexto escolar é um processo de construção de situações, aplicação e reflexão a respeito desse processo, fomentando o “desejo de dizer e ouvir o que não foi dito ainda, de expandir a compreensão e o tamanho do mundo” (COSSON 2014, p. 29).

1 Pressupostos teóricos

Considerando esses apontamentos, o presente artigo parte do pressuposto de que a literatura tem uma função humanizadora (Cândido, 1970), no sentido de que pode atuar diretamente na formação do sujeito, tanto no que diz respeito às questões psicológicas de capacidade ou necessidade de fantasiar, como no que tange aos aspectos de formação educativa e também no que concerne à dimensão social de identificação do sujeito com o universo representado na obra literária. De acordo com Cândido:

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...]. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...]. Dado que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...]. É um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe. (CÂNDIDO, 1970, 805)



Nesse sentido, os textos literários deveriam ocupar os ambientes de sala de aula com toda a gama de riqueza estética, temática e linguística que a permeia, possibilitando aos aprendizes se depararem com diferentes modos de ser e de agir no mundo, desmistificando-se as contradições. Conforme Cândido:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CÂNDIDO, 2011, p. 177)

Dessa forma, acreditamos que se faz necessário um trabalho de conscientização a respeito desse papel que a literatura pode assumir na formação tanto de professores como de alunos, uma vez que a concretização dessa possibilidade vai depender do trabalho de professores que, em primeiro lugar, sejam leitores e, nesse sentido não é possível pensar que somente os professores de literatura devam ler obras literárias; que, em segundo lugar, tenham conhecimento de que a escola representa, muitas vezes, a única forma de contato com esses textos; e que, finalmente, reflitam sobre as formas como esse universo pode ganhar força no contexto escolar, à luz de conhecimentos teóricos, construídos em processos de formação inicial e continuada. A esse respeito, Silva ressalta a importância da articulação entre os saberes teóricos e as ações docentes, buscando-se uma sintonia entre a teoria literária e as práticas pedagógicas:

A teoria literária é capaz de fornecer instrumentos ao professor, no sentido de ampliar o conceito da literatura enquanto instrumento de transformação social. É importante, pois, estreitar as relações entre teoria literária e ensino de literatura, pois enquanto a teoria não ultrapassar os “muros” da academia e não penetrar consideravelmente no contexto escolar, as aulas de literatura continuarão restritas ao estudo biográfico, às questões puramente formais, gramaticais ou à História da Literatura, ao passo que a multissignificação do texto será relegada a um segundo plano de análise. (SILVA, 2007, p. 525)

2 Metodologia

Nossas reflexões foram sistematizadas a partir de relatos e depoimentos de bolsistas de iniciação à docência do Subprojeto Letras Português da Faculdade de Ciências e Letras de Assis / UNESP, que atuam, sob a nossa coordenação desde 2014, em duas escolas da rede pública estadual



de cidade de Assis, Estado de São Paulo. O subprojeto é composto por 18 bolsistas de iniciação à docência, 3 professores supervisores e 1 coordenadora de área.

Esses relatos e depoimentos nos dão a dimensão, primeiramente, da importância de um projeto de iniciação à docência na formação de futuros professores e também do impacto dessas ações no cotidiano das escolas participantes. Os relatos foram sistematizados em vinhetas narrativas, que fazem parte de um procedimento da pesquisa qualitativa (ERICKSON, 1989), caracterizado pela recolha de pequenas histórias que, ao serem contadas, trazem informações relevantes para análise.

As ações do subprojeto estão fundamentadas no trabalho com textos literários em sala de aula. Os bolsistas de iniciação à docência trabalham em duplas ou em trios e são supervisionados pelo professor de português da sala. Semanalmente, há encontros com a coordenação de área para acompanhamento dos trabalhos e discussão de textos teóricos. A elaboração das atividades leva em conta a faixa etária dos alunos, o contexto em que estão inseridos bem como as contingências que surgem no decorrer do processo. Os bolsistas desenvolvem sequências didáticas que podem girar em torno de um gênero literário, como por exemplo, contos de terror; ou de uma temática, como por exemplo, o feminino, ou mesmo de um autor, como um trabalho que foi desenvolvido a respeito das obras do poeta Manoel de Barros. Essas ações culminam em uma atividade anual em que os alunos das escolas parceiras, os bolsistas de iniciação, os supervisores e a comunidade compartilham suas experiências a partir dos textos literários trabalhados, expondo os resultados das atividades realizadas durante o ano. Os bolsistas são estimulados a selecionarem textos literários alternativos que não fazem parte do cânone já consagrado pelo currículo escolar. O objetivo dessa proposta é que se rompam as barreiras construídas em torno da literatura, as quais dificultam o acesso de leitores ainda em formação. Nesse sentido, concordamos com Silva, quando afirma:

Na escola, diante da imposição das leituras idealizadas pelos professores e pelos livros didáticos, constrói-se o mito de que a leitura literária é difícil, complexa e inacessível para os alunos, subestimando-se a capacidade interpretativa dos educandos. Soma-se a isso o fato de a escola enfatizar a leitura de textos clássicos, com o objetivo de, à primeira vista, “facilitar” o contato do aluno com obras canônicas, para depois desenvolver a leitura de textos mais contemporâneos e experimentais. A leitura de textos produzidos contemporaneamente e a inclusão de obras que apresentam uma estruturação pouco linear tornam-se práticas que ainda precisam ser mais valorizadas em sala de aula. Não estamos querendo questionar a importância da leitura dos clássicos, mas sim o modo como esses textos são impostos para os alunos no espaço escolar. (SILVA, 2007, p. 517)

Todo esse processo está calcado em uma proposta de reflexão a respeito de questões que tangem o letramento literário (COSSON, 2007, 2014) a formação do leitor estético (ECO, 2004; BORDINI, AGUIAR, 1993) e suas implicações para a constituição de sujeitos autônomos e críticos. A busca é pela construção de um espaço que possa auxiliar o processo educativo e instrumentalizar os



professores em formação para a potencialidade de realizar uma ação reflexiva e transformadora, discutindo o real papel que a literatura tem ocupado no tempo e no espaço escolar como elemento de formação do sujeito.

Portanto, o objetivo principal deste artigo é, a partir das reflexões empreendidas pelos participantes do subprojeto, oferecer aos professores em formação um contexto para reflexão a respeito da literatura, do ensino da literatura e da formação do professor, com vistas à potencialização do trabalho com a literatura em sala de aula. Para tanto, primeiramente discorreremos a respeito de uma das propostas que foram elaboradas pelos bolsistas de iniciação à docência para serem aplicadas nas escolas participantes. A seguir, faremos uma reflexão sobre a articulação dessa proposta com a importância da literatura para a construção do saber e sobre o papel da literatura na formação do leitor. Nesse sentido, entendemos que a literatura deve ocupar um espaço na formação do sujeito como um todo e não apenas funcionar como um conteúdo programático para as aulas de língua.

3 Análise de dados

Para as reflexões ora empreendidas, selecionamos duas vinhetas narrativas que discorrem a respeito de atividades desenvolvidas no subprojeto, durante o primeiro semestre de 2015. A primeira delas revela o grau de resistência e desinteresse por parte dos alunos que, após todo o Ensino Fundamental, expressam esta concepção do que é poesia. Todos os nomes são fictícios, para preservar a identidade dos participantes.

(01) “Poesia é coisa de veado”. Foi assim que nós, bolsistas de iniciação à docência, fomos recebidas por alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma das escolas participantes do subprojeto, ao questionarmos a sala a respeito de poesia e poema. Havíamos preparado uma atividade de sensibilização para a poesia, a partir de um trabalho com o gênero discursivo poema. Para fomentar as reflexões, fizemos um trabalho de sondagem, com perguntas que a professora já havia feito para eles antes: o que é poesia e o que é poema. Houve alunos que escreveram que se tratava de “coisa de veado”, vindo ao encontro das nossas expectativas acerca do preconceito existente com relação à poesia. A partir desse encontro de sondagem, foi elaborada uma proposta de atividades de sensibilização para o poético, a partir de poemas do poeta brasileiro Manoel de Barros. Os alunos assistiram ao vídeo *Histórias da unha do dedão do pé do fim do mundo*, com direção de Márcia Roth e desenhos de Evandro Salles, baseado em poemas de Manoel de Barros. Para falar sobre imagens poéticas, os alunos foram incentivados a ilustrar alguns versos de Manoel de Barros. Abaixo está reproduzida uma dessas ilustrações produzidas pelos alunos. A princípio, os traços podem parecer um tanto infantilizados, mas a disposição em participar da atividade revela o início de sensibilização para o estético. Foi utilizada também uma antologia com poemas de poetas contemporâneos para que fossem feitas leituras abertas dos textos. As questões mais formais foram discutidas a cada encontro, sem preocupação em se aprofundar as nomenclaturas. A proposta ainda abordou a distinção entre poesia e poema, os aspectos sonoros, as



imagens e a função da poesia. Ao final, observamos que houve um envolvimento dos alunos nas atividades propostas, apesar da resistência inicial. (Márcia e Sandra, 2015)

A análise da vinheta narrativa revela a complexidade da elaboração de propostas pedagógicas a partir de textos literários. Em primeiro lugar, há que se enfrentar uma resistência por parte dos alunos que, mesmo estando no 1º ano do Ensino Médio não são capazes de discorrer a respeito do que é poesia e do que é poema. É claro que devemos considerar que um questionamento desses, sem uma preparação, pode suscitar qualquer tipo de resposta, mas é comum que os adolescentes associem essas questões a certa feminilidade, muito provavelmente porque se reportam às meninas que escreviam versinhos apaixonados para seus namorados – o que já tem se tornado um fenômeno raro. Por conseguinte, pessoas do sexo masculino que gostam de poesia e leem poemas só podem ser homo afetivos. Também é preciso ponderar a respeito do círculo vicioso que se construiu no ambiente escolar, com relação a qualquer proposta de se produzir conhecimento. Foi o professor que propôs, não queremos. Essa situação é decorrente de um sistema escolar monológico, em que apenas uma voz deve ecoar: a da instituição. Raramente os alunos são indagados sobre o que acham de tudo isso. Mas a resposta vem mesmo assim: ou em forma de desmotivação e apatia ou em forma de indisciplina e, em casos mais extremos, em atitudes de violência.

Partindo dessa situação inicial, as bolsistas desenvolveram algumas atividades para sensibilizar os alunos para o trabalho estético com a palavra. Lançaram mão de recursos audiovisuais, textos e imagens, a fim de construir uma atitude receptiva por parte dos alunos. Os materiais foram sendo elaborados durante o processo e as bolsistas recorreram a conteúdos estudados em diversas disciplinas de sua formação. Há problemas, é claro, mas o fato de terem buscado construir uma relação dialógica com os alunos, ressignificando suas vozes e dando respostas às suas inquietações já representa um avanço pedagógico.

Vejamos outra vinheta narrativa, de uma sequência didática aplicada em um 6º ano do Ensino Fundamental:

(02) Foi aplicada, para alunos de um 6º ano do Ensino Fundamental, uma sequência didática com obras infanto-juvenis: “O mistério do coelho pensante”, de Clarice Lispector; “A quase morte de Zé Malandro” e “O homem que enxergava a morte”, de Ricardo Azevedo; “O conto dos três irmãos”, de J. K. Rowling, que foi associado ao conto “O gato preto”, de Edgar Allan Poe. As histórias trabalhadas dialogam, seja pelo tom misterioso, ou pela temática da morte. A aplicação da sequência foi fundamentada em uma concepção dialética de leitura como exercício contínuo de reelaboração da realidade, em princípios dialógicos bakhtinianos e em conceitos da Estética da Recepção, que torna a prática educacional emancipatória por ratificar a importância da participação do leitor na produção de sentidos da obra literária. A partir da leitura das obras, os alunos mostraram-se sensíveis à recepção do texto literário. Houve um processo de ressignificação de seus conhecimentos,



modos de pensar e tiveram espaço para lidar com seus problemas. Nesse sentido, a literatura como fonte para o trabalho didático mobiliza a formação de leitores, pois significa a descoberta de sentidos não ditos e o alargamento de horizontes para realidades ainda não visitadas. Pela ampliação do imaginário, os alunos foram capazes de reconhecer o diálogo entre as histórias contadas e ativar a memória transtextual em seu repertório cognoscível lembrando parlendas, cantigas, ditados populares, histórias orais, despertando assim, os conhecimentos acumulados anteriormente e associando-os ao tempo presente, acionando a memória discursiva. Por meio da leitura foi possível auxiliar na conquista de um espaço de sensibilização para o literário, pois ela funciona como entidade libertadora das potencialidades críticas do ser humano. Nesse processo, efetiva-se o letramento literário que cria condições favoráveis para que o aluno seja leitor assíduo e ativo, capaz de encontrar na leitura múltiplos sentidos para sua vida. A literatura, além de emancipar o sujeito, o humaniza fazendo-o construir a realidade de modo dialético, dando forma à suas capacidades inventivas, por meio da projeção de suas fantasias no imaginário da palavra, assumindo-se assim, coautor da obra. Ao construir significados por meio da linguagem, o leitor significa sua própria vida e exerce sua subjetividade. (Juliana e Manoela, 2015)

As bolsistas de iniciação à docência que desenvolveram essas atividades procuraram buscar fundamentos teóricos nas disciplinas do curso de Letras para elaborarem o que denominaram de sequência didática. Reportam-se aos princípios dialógicos de Bakhtin e aos conceitos da Estética da Recepção. É interessante perceber esse movimento de tentativa de articulação entre os saberes, diretamente da fonte e não por meio de documentos oficiais ou orientações de materiais didáticos. Entretanto, muitos desses conceitos ainda estão em fase embrionária na formação dos alunos. Por exemplo, elas classificam os textos selecionados para as atividades como “obras infanto-juvenis”, ainda que seus autores sejam consagrados expoentes da literatura. A participação em um subprojeto de iniciação à docência proporciona um contexto de atuação, em que esses fundamentos teóricos possam ser repensados e aprofundados, bem como a validade de sua aplicabilidade possa ser verificada, no processo de elaboração e desenvolvimentos das atividades.

Nesse sentido, a formação docente necessita de um contexto de aplicação que vá além dos muros da universidade. Os relatos abaixo, de duas bolsistas de iniciação à docência revelam a importância do PIBID para a sua formação.

(03) Uma das maiores dificuldades do licenciando é deixar a posição de aluno para assumir a posição de professor. O primeiro contato com a sala de aula deve acontecer o mais cedo possível, para que o licenciando tenha uma visão mais ampla e madura durante sua formação. O PIBID possibilitou que eu, no segundo ano de graduação, tivesse essa experiência na sala de aula e deixasse de refletir só como aluna, mas também como professora. Por ter estudado na rede pública, me senti muito próxima dos alunos e de seus modos de pensar, e assim, desenvolvi atividades agradáveis a eles, levando em consideração o intuito do subprojeto, a fuga do cânone literário. Outro objetivo alcançado foi a quebra da barreira entre professor e aluno, mostrando aos alunos um lado humanizado do profissional. (Priscila, 2014)

(04) Acredito que a construção de um professor se dá na mescla de teoria e prática, academia e escola básica. É fundamental que estejamos inseridos dentro do âmbito de exercício da profissão, para que seja possível a concretização do que foi aprendido ao longo dos anos de graduação. O resumo do subprojeto é justamente esse, entrelaçar essas vertentes para que a formação do licenciando seja da maneira mais completa possível. (Tatiana, 2014)



Dessa forma, o projeto se configura pela sua relevância e pelo seu potencial em tornar-se um dispositivo para um trabalho de conscientização do real significado das produções literárias na formação do sujeito e no contexto escolar, possibilitando ainda a produção de saberes a respeito desse campo tão amplo do conhecimento.

A análise dos relatos nos dá uma noção de alguns aspectos que são considerados pelos bolsistas de iniciação à docência ao elaborarem suas intervenções pedagógicas, enfocando o papel da literatura no contexto escolar, contribuindo para uma reflexão mais ampla sobre a importância desse espaço para a conscientização do papel formador e emancipatório da literatura na constituição do sujeito. Além disso, reafirma o papel social e responsável da universidade e da pesquisa inseridas na comunidade, em uma ação conjunta e recíproca, com o fomento de uma política pública de incentivo à docência e melhoria da qualidade da escola pública de educação básica.

Considerações finais

A atuação do subprojeto Letras Português da UNESP de Assis bem como dos outros projetos e subprojetos do PIBID, espalhados pelo Brasil, promovem um trabalho conjunto entre governo, escola e universidade; trabalho este, guiado pelo conceito de reunir ensino, pesquisa e extensão, vivências do cotidiano escolar e políticas públicas, procurando compreender mais profundamente a complexidade do contexto educacional, no intuito de construir saberes que, de alguma forma, possam dar sustentação às ações empreendidas pelos docentes na realidade da sala de aula.

Desse modo, buscamos empreender processos de ensino e aprendizagem que permitam compreender como se dá a relação entre os sujeitos participantes do subprojeto com o ensino e a literatura, no espaço das escolas participantes, a fim de se organizar de propostas que, postas em prática, resultem na melhoria do sistema público de educação.

Para tanto, gostaríamos de enfatizar a importância da realização de reuniões pedagógicas semanais, pois, é nesse contexto, que as questões teóricas são discutidas, as atividades são planejadas e o andamento do processo é acompanhado. Durante os encontros alunos bolsistas, professores supervisores e coordenação compartilham saberes e experiências que direcionarão a elaboração dos materiais e a execução das propostas.

Finalmente, é preciso saber dar tempo ao tempo. Às vezes somos imbuídos de um imediatismo desenfreado que nos cobra resultados em um curto prazo. Entretanto, um programa dessa envergadura produz seus maiores efeitos não nos propósitos que o motivaram nem mesmo nas metas a serem atingidas, mas sim durante o complexo processo de formação de todos os envolvidos. Revozeando Guimarães Rosa, podemos dizer que, muitas vezes, quando estamos inseridos em um projeto, tal como o PIBID se apresenta, atravessamos as coisas e, no meio da travessia não vemos, pois



estamos entretidos na ideia dos lugares de saída e de chegada; entretanto, “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA, 2006, p. 64).

Literature and teaching in the context of Portuguese language PIBID

Abstract

The purpose of this article is to discuss the relationship between literature and teaching, based on the experiences of teaching initiation scholarships of PIBID (Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation), which are part of the Portuguese Language Subproject of UNESP/Assis. The focus of the subproject is to produce didactic-pedagogical activities from literary texts to be developed in two partner schools that belong to the state public network of the city of Assis, State of São Paulo. The theoretical references for the reflections undertaken are based on Candido (2011, 1970); Cosson (2014); Silva (2007) and other authors who discuss the issue of teacher training for working with literary texts in the school context and its implications in classroom practices. The analysis of the narrative vignettes produced by the scholarships shows the real difficulties faced by them during the execution of the activities. At the same time the reports indicate that projects of initiation to teaching are fundamental for the creation of a space for discussion of the role of literature in the constitution of autonomous and critical subjects. The results have indicated that the great contribution of the project is in the route that each one of those involved trace when they are engaged in the activities.

Keywords: Literature and Teaching. Teachers training. Narrative vignettes. PIBID.

Referências

BARBOSA, B. T. **Letramento literário: sobre a formação escolar do jovem leitor.** *Educação em foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167, mar. / ago. 2011.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas.** 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CÂNDIDO, A. **Vários Escritos. O Direito à Literatura.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

_____. **A literatura e a formação do homem.** *Ciência e Cultura*, v. 24, n. 09, p. 803-809, set. 1972.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2007.

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

ECO, U. **Seis passeios pelo bosque da ficção.** 8. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ERICKSON, F. **Metodos cualitativos de investigacion sobre la ensinanza.** In: WITTROCK, M. C. (Org.). *La investigación de la enseñanza II: metodos cualitativos y de observación.* Barcelona: Paidós, 1989. p.195-301.

MATOS, M. **Reflexões sobre leitura. Ler e escrever: ensaios.** Lisboa: IN-CM, 1987.

PEREIRA, R. F. O ponto de vista do leitor em formação. In: CECCANTINI, J. L.; PEREIRA, R. F. (Orgs.). São Paulo: Editora UNESP; Assis, SP: ANEP, 2008.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.



SILVA, I. M. M. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar**. Anais do PG Letras 30 Anos, v. I, n. 1, p. 514-527, 2007.

