

# Os gêneros textuais como práticas de letramento nas séries finais do ensino fundamental

Adriana Ferreira de Souza (UNEB)\*

<https://orcid.org/0000-0003-1313-0448>

Maria Neuma Mascarenhas Paes (UFBA)\*\*

<https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

## Resumo:

Neste trabalho, tratamos dos gêneros textuais como práticas de letramento nas séries finais do ensino fundamental. Assim, a partir dos gêneros novela e carta do leitor, utilizados como recursos na construção do aluno leitor e escritor competentes, identificamos nos textos escritos pelos alunos do 8º ano do ensino fundamental, com base na leitura de duas narrativas, *A moça do pãozinho de queijo* e *Os enforcados*, de Adonias Filho, as vivências pessoais desses alunos ali presentes; verificamos os conhecimentos enciclopédicos dos alunos ativados durante a leitura e seus posicionamentos críticos nas produções textuais por meio do procedimento intertextual *stricto sensu*. Do ponto de vista teórico, fundamentamo-nos em Koch (2017, 2018), Kleiman (1989), Marcuschi (2008, 2012), entre outros. Portanto, a partir deste estudo, tivemos condições de verificar as competências dos alunos de ler, interpretar e produzir textos a partir do acesso aos conhecimentos enciclopédicos ou conhecimentos de mundo, de seus valores e da comunidade em que vivem, sem que fossem apenas receptores de conteúdos, seres passivos durante as aulas, demonstrando serem capazes de refletir sobre o contexto social em que vivem.

**Palavras-chave:** Carta do leitor; Conhecimentos enciclopédicos; Gênero textual; Novela; Vivências pessoais.

## Abstract:

### Textual genres as literacy practices in the final grades of elementary school

In this work, we deal with textual genres as literacy practices in the final grades of elementary school. Thus, from the genres novela and the letter

---

\* Mestre em Crítica Cultural – Universidade do estado da Bahia, UNEB, Campus II – Alagoinhas/BA. <http://lattes.cnpq.br/8473241146549956>. E-mail: [afsadriana73@gmail.com](mailto:afsadriana73@gmail.com)

\*\* Doutorado em Letras e Linguística. Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1732239702700515>. E-mail institucional: [mpaes@uneb.com](mailto:mpaes@uneb.com). E-mail particular: [neumapaes@gmail.com](mailto:neumapaes@gmail.com)

from the reader, used as resources in the construction of the competent reader and writer student, we identified in the texts written by the students of the 8th year of elementary school, based on the reading of two narratives, *A moça do pãozinhos* cheese and *Os hanged*, by Adonias Filho, the personal experiences of these students present there; and we verified the students' encyclopedic knowledge activated during reading and their critical positions in textual productions through the *stricto sensu* intertextual procedure. From a theoretical point of view, we rely on Koch (2017, 2018), Kleiman (1989), Marcuschi (2008, 2012), among others. Therefore, from this study, we were able to verify the students' skills to read, interpret and produce texts from access to encyclopedic knowledge or knowledge of the world, their values and the community in which they live, without being just recipients of content, passive beings during classes, demonstrating that they are able to reflect on the social context in which they live.

**Keywords:** Letter from the reader; Encyclopedic knowledge; Textual genre; Soap opera; Personal experiences.

## Introdução<sup>1</sup>

As práticas de letramento consistem, entre outras ações, no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. No caso da leitura e escrita, interesse deste trabalho, o processo deve ir além da decodificação do código linguístico e incluir os conhecimentos enciclopédicos ou conhecimentos de mundo oriundos de uma educação formal e dos saberes dos alunos adquiridos em suas vivências e experiências, cabendo ao professor trabalhar essas práticas com base nos diferentes contextos culturais dos alunos presentes no ambiente escolar.

Considerando esse contexto, entendemos que as práticas de letramento solicitam dos alunos uma maior compreensão da língua que se realiza por meio de uma atividade de leitura e produção textual com os gêneros textuais, que valorize as experiências e os diversos saberes adquiridos pelo leitor ofertados no ambiente escolar ou fora dele

para a construção de sentidos.

Diante do exposto, declaramos que, neste trabalho, tratamos dos gêneros textuais<sup>2</sup> como práticas de letramento nas séries finais do ensino fundamental, utilizando o gênero literário novela e a carta do leitor como recursos para o aprimoramento das habilidades de leitura, interpretação e produção textual, nas quais buscamos valorizar o conhecimento de mundo dos alunos e o seu contexto sociocultural.

Nesta pesquisa, procuramos investigar o gênero novela como recurso na recepção e construção de sentidos presentes em cartas do leitor escritas por alunos do 8º ano das séries finais do ensino fundamental. Assim, por meio do procedimento intertextual *stricto sensu*, identificamos em cartas do leitor escritas por alunos do 8º ano do ensino fundamental, a partir de duas novelas, *A moça do pãozinhos de queijo* e *Os enforcados*, do livro *O Largo da Palma*, de Adonias

1 Este artigo é um recorte da dissertação *Práticas de letramento no ensino fundamental II: da leitura extraclasse à produção textual*, linha de pesquisa em Letramento, Identidades e Formação de Educadores.

2 Nesta pesquisa, tratamos de dois gêneros textuais: a novela, que pertence aos gêneros literários, e a carta do leitor, gênero textual que faz parte do campo jornalístico.

Filho, as vivências pessoais e verificamos os conhecimentos enciclopédicos dos alunos ativados durante a leitura e seus posicionamentos críticos nas produções textuais.

Esperamos que esta pesquisa contribua tanto para uma ressignificação das práticas de letramento objetivando formar leitores competentes, capazes de interpretar o que está escrito e produzir textos sabendo o que dizer e como dizer, quanto para o aperfeiçoamento dos profissionais de Letras que se interessam em desenvolver práticas de letramento prazerosas e produtivas em suas aulas para que o aluno deixe de ser um receptor de conteúdo e passe a ter um comportamento atuante, com capacidade de refletir criticamente sobre si e a sociedade em que está inserido.

## **O gênero novela e a carta do leitor como construtores de sentidos a partir da leitura e produção textual**

Segundo Marcuschi (2008), o gênero textual se originou há mais de 25 séculos, dentro da cultura oral, com base nos estudos de Platão sobre os gêneros literários, com a tradição poética, e de Aristóteles, na tradição retórica, perpassando pela Idade Média, posteriormente, à Modernidade até chegar ao século XX, no campo da linguística em geral, especialmente nas perspectivas discursivas.

Na cultura ocidental, o conceito de gênero se limitava aos gêneros literários, porém esse conceito se estendeu para toda a categoria textual, sejam eles falados sejam escritos, pertencentes ou não ao campo literário, sendo validado tanto pela linguística quanto por outras áreas do conhecimento, tais como a filosofia, sociologia, etnografia, entre outras.

Segundo Lé (2012), atualmente o estudo sobre gênero tem como referência a obra do linguista russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), que em sua obra *Estética da criação verbal*, com base em sua perspectiva dialógica, explica que os gêneros, marcados por um processo socio-histórico, apresentam formas relativamente estáveis que estão relacionadas a um domínio da atividade humana por meio da linguagem (BAKHTIN, 2011).

Bakhtin (2011) ainda salienta que a relevância da extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso, sejam orais sejam escritos, está associada às “variadas manifestações da atividade humana de linguagem e com a complexidade de cada campo dessa atividade” (LÉ, 2012, p. 50), compreendendo desde as diversas modalidades de diálogo do cotidiano até os textos científicos. Eles se modificam de acordo com os acontecimentos sociais e com o surgimento de novas construções de linguagem, provenientes de práticas sociais que o determinam, como é o caso dos gêneros digitais.

Sendo assim, Bakhtin (2011) divide os gêneros em primários ou simples, que se referem à vida cotidiana, pertencente à comunicação verbal mais espontânea com relação mais imediata com o contexto, tais como o diálogo cotidiano, o telefonema, o bilhete, a carta privada, entre outros. Já os gêneros secundários (complexos) pertencem ao campo da comunicação cultural relativamente mais elaborado e complexo, predominantemente, mas não unicamente escritos, próprios da esfera jornalística, religiosa, artística, a científica, entre outros, tais como o editorial, o sermão, os romances, a pesquisa científica e assim por diante. No processo de sua formação, os gêneros secundários (complexos) absorvem e transformam os primários (simples), uma vez que esses per-

dem sua relação com o contexto imediato e com outros enunciados concretos (FIORIN, 2018).

Segundo Marcuschi (2008), toda comunicação verbal se realiza por meio de um gênero textual que tem como função a interação entre os interlocutores. Para o autor, o conceito de gênero se dá pela função e não pela forma, apesar de todos os gêneros terem uma forma e uma função, um estilo e um conteúdo. Os gêneros estão presentes em diversas situações comunicativas, apresentando estruturas variadas conforme os objetivos comunicativos que se pretendem alcançar, considerados não como modelos estanques, mas como uma atividade dinâmica que carrega valores culturais, sociais e saberes, demarcados por certa estabilidade.

Para Luna (2017), os gêneros são instrumentos que possibilitam o desenvolvimento das habilidades da leitura, “pois para compreendermos um texto é necessário explorá-lo ao máximo, vendo-o como um todo com sentido, e não fragmentado por frases isoladas, sem conexão com a realidade” (LUNA, 2017, p. 18). Para esse trabalho com os gêneros, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018) recomendam que o professor utilize diversos gêneros que circulem em nosso cotidiano com funções de divertir, informar, comunicar, persuadir, entre outros. Nesses documentos, o texto passa a ser o ponto de partida e de chegada no ensino da língua, servindo de base na seleção de conteúdos, objetivos e habilidades de determinado gênero textual que circula por diferentes setores sociais de comunicação e uso da linguagem.

Gênero textual e leitura estão associados, uma vez que os gêneros possibilitam o desenvolvimento da autonomia do aluno na construção das habilidades de leitura e, con-

sequentemente, de produção textual. A prática de leitura por meio dos gêneros evidencia a importância das atividades de leitura para a apropriação das características dos gêneros, não apenas como um recurso para a produção textual, mas requer a contextualização do conhecimento prévio associados aos conhecimentos adquiridos pelos alunos e a realidade que o cercam.

Sendo assim, ao passo que lemos um texto, vamos construindo sentidos a partir das inferências que são feitas, da coleta das informações implícitas do texto, do conhecimento prévio e de mundo, das experiências, vivências e questionamentos, que contribuem para coerência textual, “proporcionando ao leitor uma melhor compreensão do que está sendo dito, além de proporcionar também a interação entre os usuários dos eventos comunicativos” (LUNA, 2017, p. 48).

Além disso, segundo Lerner (2002), é possível também associar os propósitos didáticos com os propósitos comunicativos que tenham significado para a vida dos alunos através de projetos de interpretação e produção textual, com base na leitura de diversos gêneros textuais, para que ocorra a articulação entre a prática social e a prática escolar, pondo um fim no distanciamento entre elas.

Com base nesse contexto, as atividades de leitura devem considerar os interesses dos alunos, cabendo à escola promover encontros de leitura onde o aluno possa escolher seus próprios livros, sob a mediação do professor. Entretanto, segundo Barbosa (2012), é necessário que o professor tenha o hábito da leitura, pois é a partir de seus depoimentos sobre experiências vivenciadas por meio das inúmeras leituras, sobre as personagens, o enredo, os trechos mais significativos das histórias que leu que pode-

rá estimular os alunos a se interessar pelo mundo da leitura.

Para que fique claro, esta pesquisa é um recorte do projeto pedagógico de leitura extraclasse e produção textual realizado no 8º ano do ensino fundamental, resultado de leituras da área da linguística textual, que assume o texto como objeto de estudo, e sobre as práticas de letramento e experiências como professora pesquisadora de língua portuguesa, em uma escola pública, em Riacho da Guia, distrito de Alagoinhas, Bahia, que se interessou também, assim como muitos estudiosos, pelo processamento de produção e compreensão do texto.

O referido projeto pedagógico consiste na leitura extraclasse de narrativas longas, tais como o romance e a novela, com estilos variados que tratam de amor, aventura, drama, entre outros. Após ler a narrativa selecionada, o aluno produz o seu texto a partir das atividades propostas. Sendo assim, no término de cada unidade, são selecionadas algumas produções textuais pelos alunos para serem expostas no mural da sala de aula ou da escola e, no final do ano letivo, o aluno escolhe uma produção para apresentar à turma. As formas de apresentação das atividades variam de acordo com as necessidades e os eventos que ocorrem na escola durante o ano letivo.

Segundo Kleiman (2010), a prática de letramento refere-se a um conjunto de atividades que busca o desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da língua para ampliação do vocabulário e das informações, aumentando, assim o conhecimento do aluno e sua fluência na leitura. Sendo assim, leitura e escrita são formas de letramento que devem ser trabalhadas pelo professor, considerando os variados contextos culturais presentes no cotidiano escolar.

Convergindo dessa ideia, Luna (2017) explica que as práticas letradas sugerem que os professores partam dos saberes que a criança traz de casa e não priorizem os letramentos legitimados, também chamado de letramento autônomo, aquele que está associado aos conhecimentos sistematizados pela escola, que envolve os usos da escrita interrelacionadas a outras linguagens e valorize o letramento ideológico, ou seja, os saberes, as vivências que os alunos utilizam em várias situações da vida cotidiana.

Ressaltamos que esse projeto pedagógico foi a base para a pesquisa em questão, aplicado nas turmas do 8º ano do ensino fundamental na Unidade de Ensino em que a professora pesquisadora leciona.

Acreditamos que seja relevante essa explicação para que fique evidenciado que a atividade aplicada para a realização desta pesquisa é resultante das experiências como professora que tenta colocar o aluno como sujeito ativo, valorizando a sua cultura, história e conhecimento prévio. A atividade de leitura extraclasse e produção textual aplicada nas turmas do 8º ano do ensino fundamental assume o texto como ponto de partida e de chegada no ensino de língua portuguesa.

Assim, ao fazermos o recorte do projeto pedagógico, optamos pelo gênero literário novela por apresentar um recorte social e trazer uma linguagem acessível, que possibilita uma melhor compreensão dos textos, contemplando uma variedade de temas que podem ser associados aos saberes, vivências e experiências dos alunos, estimulando-os a refletir sobre si e o mundo que os cerca. Além do gênero novela, incluímos também o gênero carta do leitor por pertencer à esfera jornalística no qual o primeiro serve de base para a atividade de leitura e o segundo como dispositivo para a produção textual.

Dessa forma, ao inserir textos com temas do cotidiano, podemos relacionar as atividades escolares à vida social do aluno para que ele desenvolva as competências necessárias para que possa se inserir plenamente na sociedade.

Segundo Moisés (1994), a novela pode constituir-se de diversos enredos que, no decorrer da narrativa podem conectar-se entre si, desenvolvendo-se sequencialmente. Ainda segundo o autor, a multiplicidade dramática define a multiplicidade espacial, já que as personagens, conforme as ações, podem ser deslocadas para vários espaços na narrativa.

Com relação ao ensino da literatura, Cosson (2019) afirma que as escolas do ensino fundamental preocupam-se apenas com a formação do leitor, trabalhando com interpretações de texto ofertadas pelo livro didático a partir de fragmentos de textos e que os livros de literatura são escolhidos pela sua temática e linguagem, compatíveis com os interesses, preferencialmente, da escola, dos professores e dos alunos. Já com relação às atividades de leitura extraclasse, são solicitados aos alunos, resumos dos textos, fichas de leitura que servem apenas para registro de dados sobre a leitura feita, ou quando a leitura do livro restringe-se somente à sua fruição.

Ressaltamos que o texto literário novela não foi utilizado para o estudo da estrutura linguística ou de aspectos ligados exclusivamente à superfície do texto, mas para promover uma atividade interpretativa das cartas do leitor escritas pelos alunos, associada aos referenciais teóricos. Dessa maneira, a partir da atividade aplicada no 8º ano de duas novelas, *A moça dos pãezinhos de queijo* e *Os enforcados*, do livro *O Largo da Palma*, de Adonias Filho, o aluno foi estimulado a escrever uma carta do leitor, questionan-

do as personagens, suas atitudes, enfim, expondo suas opiniões, críticas sobre o enredo das duas novelas.

Afinal, a leitura do texto literário não pode ser uma atividade apenas de decifração do código escrito, mas uma atividade de reflexão sobre o que está escrito no texto literário, como também ser uma atividade hermenêutica de interpretação dos significados implícitos que estão nas entrelinhas do texto. Mesmo quando um leitor decifra um texto, não se pode impedir sua interação com o texto, resultando em sua interpretação e “abrindo, por conseguinte, espaços para novas e infindáveis perspectivas” (ZILBERMAN, 2009, p. 34).

Selecionamos essas narrativas porque ambas apresentam temas do cotidiano que tratam sobre exclusão e inclusão social, temas como amor, religião, fatos históricos, entre outros, contribuindo para o investimento pessoal do aluno a partir da leitura desses textos, levando em conta os saberes que trazem de casa, os assuntos ofertados pela escola, assim como os conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória de leitor, por meio das relações interpessoais, situados dentro de um contexto social e histórico.

O livro *O Largo da Palma* apresenta seis novelas que acontecem em um mesmo espaço geográfico, o próprio Largo da Palma, que está localizado no bairro de Nazaré, em Salvador, na Bahia, entre a Rua da Mouraria e o bairro da Barroquinha.

Na novela *A moça dos pãezinhos de queijo*, temos uma romance vivido entre Célia, moça de voz encantadora, e Gustavo que ficou mudo após a morte de sua mãe. Entretanto, Célia consegue fazer um milagre ao devolver a voz a Gustavo através dos pãezinhos de queijo feitos por ela.

Em *Os enforcados* temos a narração, pelo ponto de vista de um cego, de um

acontecimento histórico, em que condenados políticos foram enforcados diante de uma multidão em um ritual de pena de morte. Tratam-se dos condenados pela Revolta dos Alfaiates ou Conjuração Baiana, movimento de caráter emancipatório e ideais republicanos que ocorreu em 1798, na Bahia. Nesse movimento, participaram alguns membros da elite e das camadas populares, negros e mulatos, artesãos, pequenos comerciantes, escravos, alfaiates e libertos. Apesar de todos esses participantes no movimento, apenas quatro deles foram enforcados. “Dois soldados rasos e dois alfaiates, todos pardos para não dizer mulatos. Manuel, Lucas, Luís e João, os condenados” (FILHO, 2016, p. 94-95).

Além do gênero novela, como já foi dito anteriormente, trabalhamos também com a carta do leitor por ser mais adequado à situação apresentada, uma vez que, segundo Bezerra (2010), esse gênero textual pertence à esfera jornalística, cujo objetivo é divulgar uma opinião, um elogio ou uma crítica sobre um determinado assunto ou de um livro que leu, por meio de um texto produzido pelo leitor, que pode ser visualizado por qualquer pessoa. Desse modo, podemos dizer que ocorre uma interação entre os interlocutores, apesar da ausência de um contato imediato entre leitor e autor do texto, a exemplo dos trechos extraídos das cartas do leitor escritas pelos alunos do 8º ano do ensino fundamental nas aulas de língua portuguesa.

Ao aprender a produzir uma carta do leitor, o aluno está concomitantemente aprendendo a aprimorar as suas habilidades linguísticas para a construção de um trabalho produtivo, sem repetir as ideais do autor do texto, e a construir sentidos a partir da interação consigo, com o outro e com o mundo.

Portanto, o gênero carta do leitor promove a interação entre leitores e autores dos textos de origem, o que os torna coautores desse processo de interação, além de permitir o posicionamento crítico dos leitores sobre assuntos diversos que estejam acontecendo na sociedade (RANGEL, 2008).

Sendo assim, através da produção de cartas do leitor, o aluno pode exprimir seu ponto de vista sobre determinado assunto e situações do cotidiano, apresentando críticas e sugestões do que deve ser feito, considerando suas vivências e experiências como estudante e cidadão de uma sociedade que tem consciência que pode interferir nos acontecimentos da sociedade da qual faz parte a fim de transformá-la e, dessa maneira, transforma-se também.

Vale salientar que o trabalho com os gêneros textuais pode favorecer a construção de sequências didáticas e projetos pedagógicos na escola que coloquem o texto como ponto de partida e de chegada, isto é, as atividades com gêneros textuais podem aperfeiçoar as habilidades de leitura, visando a compreensão e interpretação do que foi lido e, conseqüentemente, de produção textual, possibilitando avanços da competência comunicativa.

Portanto, os gêneros textuais precisam ser ofertados aos alunos por meio da leitura objetivando identificar os aspectos discursivo, textual e linguístico que constituem um texto, a fim de proporcionar uma comparação entre os diversos gêneros para que os alunos possam produzir textos conforme as mais variadas situações comunicativas. À vista disso, o professor não deve trabalhar o gênero textual superficialmente, limitando-se em apresentar as suas características, seus elementos e suas relações, o que não contribui para a formação de um aluno crítico, reflexivo e autônomo.

## Vivenciando o gênero novela e a carta do leitor nas aulas de leitura e produção textual

Neste estudo, como foi dito, trabalhamos com dois gêneros textuais: a novela e a carta do leitor em uma sequência didática que contemplou atividades de leitura extraclasse e produção textual que, segundo Délia Lerner (2002), para a sua sobrevivência, “é imprescindível construir condições favoráveis para o desenvolvimento dessas práticas” (LERNER, 2002, p. 66), mas sempre tratando os alunos como leitores e escritores plenos, capazes de ler e escrever por si mesmos.

O presente trabalho teve por base a pesquisa-ação, de natureza qualitativa, já que há um envolvimento entre todos os participantes, pesquisador e do grupo pesquisado, no processo de formação de conhecimento (GERHARDT, 2009). A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal em Riacho da Guia, distrito de Alagoinhas, Bahia, com os alunos das turmas dos 8º anos A e B das séries finais do ensino fundamental do turno matutino, por meio de uma atividade intertextual. A referida pesquisa consistiu na leitura de duas narrativas *A moça dos pãezinhos de queijo* e *Os enforcados*, do livro *O Largo da Palma*, de Adonias Filho, e na sequência, a produção de cartas do leitor face às narrativas lidas.

Tratando-se mais especificamente do texto literário, este não deve somente buscar a construção de valores morais ou o ensino de gramática, mas a construção de sentidos a partir das experiências e vivências dos interlocutores. Nesse caso, quando dominamos um gênero textual, além de valorizarmos a forma linguística, estamos conhecendo “uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações

sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Em um primeiro encontro, os alunos foram convidados a falar se conheciam o gênero novela, que refletissem sobre o título do livro *O Largo da Palma* e sua relação com as narrativas que iriam ler.

Durante essa conversa, foram ofertadas aos alunos as cópias das duas narrativas. Iniciamos a leitura da primeira narrativa *A moça dos pãezinhos de queijo*, e, na sequência, a leitura da segunda, *Os enforcados*. Para finalizar esse primeiro encontro, a leitura da primeira narrativa teve início em sala de aula, interrompendo-a em um ponto estratégico, criando, assim, uma expectativa, a fim de estimular a leitura extraclasse. No encontro seguinte, procuramos verificar se os alunos estavam compreendendo o enredo das novelas.

Com base nessas leituras, os alunos foram orientados a fazer uma leitura pessoal, isto é, uma leitura a partir da qual procurassem se identificar com as personagens do texto ou com a sua personagem preferida, dando sugestões, criticando ou aprovando e expondo o porquê, enfim, trazendo a narrativa para o seu cotidiano e, posteriormente, fizessem uma interpretação considerando os seus saberes, já que “interpretar supõe uma experiência rica e diversa”, fundada em inferências (ROUXEL, 2013, p. 153). Segundo Cruz (2012), a leitura ganha sentido quando o leitor se identifica com o contexto, relacionando-o com fatos que ocorreram na sua vida pessoal, familiar e no seu vínculo de amizade, além de relacioná-lo com outras leituras que fizeram dentro da narrativa.

Além dessa orientação, foi ofertado aos alunos um roteiro de leitura no qual constavam questões sobre as personagens e suas características, os fatos essenciais da narrativa, a quem o autor direciona a leitura da

novela, o seu público-alvo; o contexto histórico e social, os efeitos que o texto podem produzir nos interlocutores, a articulação dos assuntos dos textos com a realidade e o seu posicionamento crítico enquanto leitor, possibilitando, assim, uma livre interação do aluno com a narrativa em sua casa, “âmbito que, em alguns casos, pode ser mais apropriado que a sala de aula para essa leitura privada” (LERNER, 2002, p. 89).

Seguindo os mesmos passos do encontro anterior, iniciamos a leitura da segunda narrativa, *Os enforcados*, que apresenta uma denúncia do silenciamento de um movimento de contestação social, cujo tempo narrativo diverge da primeira narrativa, já que nesta há um recuo para o passado. Entretanto, foi necessário rememorar os alunos sobre o fato histórico presente no contexto dessa narrativa sobre Conjuração Baiana, conhecida também como Revolta dos Alfaiates, conteúdo trabalhado no componente curricular de História, do 7º ano do ensino fundamental, uma vez que não estavam conseguindo associá-lo ao contexto da narrativa.

As cartas do leitor foram produzidas pelos alunos do ensino fundamental com base nas leituras das narrativas *A moça dos pãezinhos de queijo* e *Os enforcados*, de Adonias Filho. Assim, a princípio, conversamos sobre o que são cartas, se já tinham escrito ou lido alguma produção desse gênero, de algum amigo(a), paquera, parente ou de qualquer outra pessoa. Essa conversa inicial foi para investigar o conhecimento prévio dos alunos sobre esse gênero textual e, desse modo, fazer uma ponte com as cartas do leitor que os alunos escreveriam a partir da leitura das duas narrativas lidas.

O passo seguinte foi orientar os alunos a escrever as suas produções textuais, a partir da leitura pessoal das narrativas, das experiências do cotidiano, assim como, buscas-

sem nas narrativas lidas assuntos que estivessem relacionados à realidade, com base nos conhecimentos ou saberes que adquiriram através das leituras dos textos ofertados pela escola, ou fora dela, com base nas conversas com amigos, familiares, pessoas mais próximas e nos programas de televisão que gostavam de assistir. O essencial era que se sentissem à vontade para dizer o que pensavam da melhor forma possível.

Para finalizar, combinamos a entrega das produções textuais para a aula seguinte.

## **Sobre as análises das cartas do leitor**

Apresentamos, nesta seção, as análises de três cartas do leitor produzidas pelos alunos do 8º ano do ensino fundamental a partir da leitura das duas narrativas *A moça dos pãezinhos de queijo* e *Os enforcados*, de Adonias Filho. Entre as 63 produções realizadas pelas turmas do 8º ano A e B, turno matutino, foram selecionadas 10 cartas do leitor.

Por não atenderem aos objetivos propostos, as outras produções foram descartadas porque o aluno escreveu o resumo, não compreendeu o enredo das duas novelas *A moça dos pãezinhos de queijo* e *Os enforcados*, do livro *O Largo da Palma*, de Adonias Filho, apresentando, em algumas dessas produções, confusão entre o enredo das duas narrativas.

Para selecionar os textos mais pertinentes ao estudo, estabelecemos critérios que possibilitassem uma análise sistematizada dessas produções. Começamos pela transcrição de trechos e colocações que apresentassem os saberes e experiências pessoais adquiridos pelos alunos durante a sua educação formal ou não, opiniões, argumentos, impressões sobre as novelas lidas, além de elementos do enredo das novelas que evi-

denciassem as vivências pessoais dos alunos por meio da relação intertextual presente nas produções.

Para tanto, buscamos destacar, recortar frases, trechos ou sequências dos textos produzidos pelos alunos, levando em conta a frequência desses fragmentos, a fim de que formássemos grupos de textos que correspondessem às vivências e experiências dos alunos, aos conhecimentos sobre as coisas do mundo e seu posicionamento crítico face às leituras das narrativas, em seguida, reagrupamos esses fragmentos por categorias análogas, isto é, categorias que se relacionam pelo fato dos elementos selecionados possuírem características semelhantes.

O material produzido foi organizado em 3 categorias analíticas com base nos fragmentos extraídos das produções textuais, a saber, 1) vivências e experiências dos alunos nas produções textuais a partir do retorno ao texto-fonte; 2) conhecimentos adquiridos ao longo da aprendizagem formal associados às vivências e experiências do aluno-leitor; 3) e o posicionamento do aluno enquanto sujeito-crítico.

A identificação do aluno na pesquisa segue os critérios da ética em pesquisa com seres humanos, conforme Resolução nº 466/12 ou 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, respeitando, desse modo, o que determina o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. Por esta razão, o nome do aluno foi substituído por um fictício por sugestão do próprio aluno e da professora pesquisadora a fim de preservar a imagem dos sujeitos da pesquisa.

Para produzir as cartas do leitor, os alunos do 8º ano usaram elementos do texto-fonte que são identificados por outros interlocutores, estabelecendo um diálogo entre os textos. Verificamos esse retorno ao texto de origem devido à presença nas

produções textuais do nome dos textos lidos, da referência e caracterização das personagens, e do detalhamento do enredo das narrativas lidas.

Como já foi exposto, ao realizar a atividade de leitura e interpretação das novelas, os alunos foram solicitados a estabelecerem uma atividade de interação com os dois textos lidos a partir do seu envolvimento com o contexto das narrativas, buscando se identificar, a princípio, com alguma personagem preferida, permitindo-se reviver lembranças pessoais ou acontecimentos que marcaram a sua vida, isto é, os alunos precisaram se utilizar dos textos lidos para daí interpretá-los, atribuindo-lhes sentidos em articulação com outros textos à realidade atual, incluindo também o seu posicionamento crítico.

Ao retornar aos textos de origem, a primeira carta do leitor traz o segmento “O fato dele ter conseguido falar no final demonstra que ele tinha um problema mais emocional, talvez pela falta da mãe”. Esse trecho aborda a questão emocional como dispositivo da mudez da personagem Gustavo na narrativa *A moça dos pãezinhos de queijo*. Essa associação que Ayla faz da mudez da personagem Gustavo à ausência da mãe dele pode estar relacionada a própria vida da aluna, uma vez que ela perdeu o pai o ano passado, apesar dele já está separado de sua mãe na época do seu falecimento. O que podemos concluir que ambos sofreram os impactos causados pela ausência de seus pais, apesar da aluna ser uma pessoa sorridente.

Para começar do primeiro texto gostei mais, porque prefiro romance e esse foi rápido, julguei que não era bom pela pouca quantidade de páginas, mas gostei, o texto demonstra a dificuldade de um ser em se sentir aceito, porém teria sido legal ter focado um pouco mais nisso. O fato dele ter conseguido falar no final demonstra que ele tinha um problema mais emocional, talvez pela falta da mãe.

Desse outro texto não gostei tanto, entendi o que o ceguinho disse ao agradecer por não enxergar. E eu também não iria querer ver uma crueldade daquela, não seria a mesma depois. Pelo que entendi, era um relato da interpretação dos fatos do ceguinho. Poderia ser interessante ler um livro narrado por um protagonista que não pudesse<sup>3</sup> (sic) ver. (Ayla)

Sendo assim, a aluna Ayla, ao ler as narrativas faz um investimento pessoal, isto é, traz para a leitura das narrativas às suas vivências pessoais, o que torna essa atividade uma experiência que pode ser considerada consciente ou não, na qual busca, por meio da apropriação do texto, uma interação entre autor-texto-leitor, atribuindo novos significados ao que leu, mas sem descartar a sua vivência pessoal e singular que se manifesta durante a leitura do texto, desenvolvendo, desse modo, a sua competência leitora e escritora (LEBRUN, 2013).

Como podemos observar no trecho “entendi o que o ceguinho disse ao agradecer por não enxergar. E eu também não iria querer ver uma crueldade daquela, não seria a mesma depois”, a aluna expressa uma carga de subjetividade quando se coloca no lugar do outro para compreender o sofrimento da personagem com deficiência visual, mostrando uma reflexão sobre si e daqueles que sofrem discriminação e são marginalizados pela sociedade por apresentarem uma deficiência retratada pelas personagens de Gustavo (mudo) e do cego na segunda narrativa, *Os enforcados*.

No trecho supracitado, observamos a presença do sentimento de empatia quando o aluno-produtor da carta assume o papel da personagem Gustavo (cego), como parte de suas experiências pessoais. Um recur-

so essencial na construção da compreensão e construção de sentidos, uma vez que, por meio da utilização constante do texto, o leitor-aluno pode pensar sobre si, sobre o mundo, se relacionar com outros textos, transformando, assim, a leitura em uma atividade que tenha sentido (ROUXEL, 2013).

Nesse último segmento da carta, “Poderia ser interessante ler um livro narrado por um protagonista que não pudesse (sic) ver”, Ayla deixa claro que seria muito interessante ter uma narrativa escrita por um protagonista que fosse deficiente visual porque poderia fazer uma leitura do outro, de si mesmo e do mundo diferenciada sobre os acontecimentos da vida. Sendo assim, segundo a aluna, leitores deficientes visuais, não excluindo os que não são, poderiam se colocar na pele da personagem para vivenciar o contexto da obra, atribuindo-lhe, desse modo, outras leituras. Afinal, segundo Cruz (2012), a leitura só ganha sentido quando o leitor se identifica com o contexto da obra, fazendo-o compreender a si, o outro e o mundo.

As cartas do leitor tiveram também por objetivo perceber os conhecimentos enciclopédicos ou de mundo, isto é, perceber tanto os saberes que foram adquiridos durante a educação formal quanto os conhecimentos que os alunos trouxeram de casa através de estratégias cognitivas.

Vejamos no exemplo a seguir como a aluna ativou os conhecimentos enciclopédicos para produzir a carta do leitor:

Vim dar a minha opinião sobre as novelas “A moça dos pãezinhos de queijo” e “Os enforcados”.

Eu gostei da primeira novela. Ela fala de um garoto deficiente, que era excluído da sociedade, mas eles encontrou uma moça que gostou dele do jeito que ele era. Mesmo a pessoa tendo uma deficiência ela não deve

3 Os textos foram transcritos conforme os textos originais (cartas do leitor), produzidos pelos alunos do 8º ano do ensino fundamental.

ser excluído, pois todos nós temos que ter os mesmos direitos.

Não gostei da segunda novela. Ela fala sobre política naquele tempo, todas as pessoas tinham que ser a favor do governo e, aquelas que eram contra, seriam castigadas. Acho muito errado isso, pois cada um deve ter a sua opinião, ser livre para falar e fazer o que quiser sem ser castigada. (Lívia)

Assim temos a carta escrita por Lívia que aborda o tema da exclusão social vivenciada pela personagem Gustavo na narrativa, *A moça dos pãezinhos de queijo*. Segundo a aluna, nessa narrativa, Gustavo é discriminado devido a sua mudez, mas encontra Célia, uma moça que se apaixona por ele, aceitando-o com suas limitações. Ainda, segundo a aluna, as pessoas deficientes não devem ser excluídas da sociedade porque todas têm os mesmos direitos, como mostra o seguinte trecho: “Mesmo a pessoa tendo uma deficiência ela não deve ser excluído, pois todos nós temos que ter os mesmos direitos”.

Com base nesse contexto, pressupomos que Lívia usou, na produção de sua carta, o conhecimento cultural sobre os direitos que assistem os indivíduos da sociedade, construído a partir das leituras sobre Revolução Francesa que tem como lema a liberdade, fraternidade e igualdade entre os humanos, conteúdo estudado pelos alunos do 7º ano e revisado, mais detalhadamente, no 8º ano do ensino fundamental, na disciplina de História, na qual aborda os Direitos Humanos e do Cidadão que se referem a todos os direitos fundamentais que garantem uma vida digna a todos os cidadãos, incluindo o direito à vida, à liberdade de expressão e de religião, à saúde e ao trabalho.

Além desse, a aluna acrescenta outro conhecimento de mundo que diz respeito ao fato histórico presente na narrativa *Os enforcados*. Esse fato histórico refere-se à Con-

juração Baiana, movimento que marcou o Brasil no final do século XVIII (1788-1799), também denominada de Revolta dos Alcaides, já que muitos integrantes desse movimento exerciam esse ofício.

Com base nesse contexto, pressupomos que Lívia, ao mencionar que a política naquela época castigava as pessoas que eram contra o governo, esteja se referindo aos movimentos que marcaram a História do Brasil, mais especificamente, à Conjuração Baiana, conteúdo que trabalhado no final do 7º ano do ensino fundamental, cujo objetivo era lutar a favor da liberdade e igualdade entre as pessoas, o fim do preconceito, entre outros, como evidencia o seguinte segmento extraído da narrativa *Os enforcados*: “O cortejo, a força, o carrasco. O governador da Bahia, D. Fernando José de Portugal e Castro, sabia como fazer para que se respeitasse El-Rei. A chibata, os grilhões, a força, o esquartejamento” (FILHO, 2018, p. 95).

Esse assunto também faz parte dos conteúdos revisados pelos alunos do 8º ano nas aulas de História e foram rememorados nas aulas de língua portuguesa a fim de que alguns alunos compreendessem o enredo da narrativa, entretanto, em nenhum momento, Lívia apresentou dúvidas quanto ao contexto da narrativa. Acreditamos que, por ser uma leitora assídua, que gosta de assistir a telejornais, Lívia consegue associar os saberes adquiridos a partir da leitura de outros textos oferecidos ou não pela escola de suas vivências e experiências aos assuntos tratados nas narrativas lidas.

Para finalizar a sua produção, Lívia escreve o seguinte trecho: “Acho muito errado isso, pois cada um deve ter a sua opinião, ser livre para falar e fazer o que quiser sem ser castigado”. No referido trecho, a aluna apresenta a sua opinião ao afirmar que discorda que pessoas sejam castigadas ao expor suas

opiniões porque elas são livres para falar e fazer o que quiserem.

Sendo assim, para desenvolver a sua produção textual, Lívia acessou os seus conhecimentos enciclopédicos que estão arquivados em sua memória. Segundo Koch (2018), recorremos aos conhecimentos de mundo individuais que estão armazenados em nossa memória, “como se tivéssemos uma enciclopédia em nossa mente, [...] com base em conhecimentos de que ouvimos falar ou que lemos, ou adquirimos em vivências e experiências variadas” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 41).

Em outros fragmentos de cartas, os alunos expõem suas opiniões, pensamentos, considerando as informações presentes nas novelas, transformando a leitura em uma atividade mais acessível ao aluno-leitor à medida que consegue reconstruir o caminho traçado pelo autor em ambas narrativas.

Na minha opinião eu gostei muito das histórias porque deixa uma linda mensagem, na primeira novela da Moça dos pãezinhos de queijo fala de um mudo que ia comprar pães e se apaixona por a moça dos pãezinhos de queijo que começam a namorar e o amor dela faz com que ele fale novamente. Na novela dos Enforcados é um dia em que acontece uma cena muito triste em que homens foram enforcados e as cabeças foram expostas e o cego da palma agradece por ser cego e não ter enxergado a cena de terror que ficou pra história. Gostei da atitude do cego pois sendo eu agradeceria também por não ver uma cena dessas.

Sem dúvidas que o amor vence barreiras, e com amor não só de um casal mas qualquer que seja o amor que você der, pode fazer uma pessoa que está magoada, triste e etc.. feliz novamente.

Uma ideia muito boa, de dar prioridade as pessoas que mais sofrem e que é isoladas, desprezadas pelas outras pessoas, que os li-

vros publiquem mais histórias desse tipo para conscientizar mais pessoas. (Bruna)

A princípio, a aluna Bruna consegue apresentar as suas opiniões sobre as narrativas justificando que gostou muito das histórias porque deixam “uma linda mensagem”. O que podemos pressupor que, com base nessa construção argumentativa, a aluna tenta convencer implicitamente o leitor a ler as narrativas, estabelecendo-se, assim, uma relação entre o procedimento argumentativo construído e uma conclusão (KOCH; ELIAS, 2018).

Com relação à primeira narrativa, na qual há uma personagem muda (Gustavo) que se apaixona pela garota que vende pãezinhos, a aluna Bruna, no terceiro parágrafo de sua carta, concorda que o amor vence barreiras com bastante convicção quando escreve a expressão “Sem dúvidas” que, segundo Koch; Elias (2018), contribui na avaliação do enunciado como verdadeiro ou para assinalar o grau de certeza com relação ao fato enunciado.

Por afirmar uma relação de muito amor e carinho com sua mãe, a ponto de ouvirmos comentários como “A mãe é um amor com elas...”, que se reflete nas relações interpessoais, com os amigos da escola, funcionários e professores, Bruna acredita que o amor pode vencer quaisquer dificuldades, não só aquelas que impedem um casal de ficar juntos. Além disso, apresenta uma outra opinião ao afirmar que o amor como doação é um sentimento capaz de transformar todas as pessoas que estejam magoadas, tristes em pessoas felizes novamente, conforme podemos verificar neste fragmento extraído de sua carta do leitor.

Sem dúvidas que o amor vence barreiras, e com amor não só de um casal mas qualquer que seja o amor que você der, pode fazer uma pessoa que está magoada, triste e etc.. feliz novamente. (Bruna)

No término do segundo parágrafo, Bruna escreve que concorda com o comportamento do cego da narrativa *Os enforcados*, que agradece à Santa da Palma por estar cego e explica que também teria essa mesma atitude: “Gostei da atitude do cego pois sendo eu agradeceria também por não ver uma cena dessas”. Desse modo, ela se vale de uma explicação que “pode, muitas vezes, servir de argumento para apoiar um ponto de vista e, nesse sentido, contribuir para a orientação argumentativa do texto” (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017, p. 22). Sendo assim, considera o enforcamento dos homens “uma cena de terror que ficou pra história”. Ao utilizar essa expressão, “uma cena de terror”, Bruna demonstra a sua indignação diante de uma atitude perversa contra seres humanos.

No último parágrafo da carta, tendo por base as palavras da aluna: “uma ideia muito boa de dar prioridade as pessoas que mais sofrem e que é isoladas, desprezadas pelas outras pessoas”, há um elogio à ideia do autor ao escrever narrativas que dão prioridade às pessoas que sofrem discriminação e ficam à margem da sociedade. A aluna sugere também que os livros tragam mais narrativas com esses temas para que possam conscientizar mais pessoas.

## Considerações finais

Com base nas leituras das narrativas *A moça dos pãezinhos de queijo* e *Os enforcados*, do *Largo da Palma*, de Adonias Filho, observamos que, considerando as produções analisadas, nossos objetivos foram contemplados, um vez que os alunos alcançaram a compreensão textual, atribuindo novos significados às leituras, a partir do seu investimento pessoal e dos conhecimentos enciclopédicos ou conhecimentos de mundo adquiridos ao longo de sua educação formal ou por meio de sua bagagem de vida, posi-

cionando-se criticamente como sujeito-leitor e produtor de textos face às narrativas lidas.

A atividade de leitura das narrativas supracitadas pode ser considerada um dispositivo para o acionamento de diversos conhecimentos dos alunos, desde aqueles adquiridos no decorrer da sua jornada como estudantes até os saberes, vivências e experiências que trouxeram de casa e, por conseguinte, das relações interpessoais dentro do âmbito escolar e de outros espaços sociais pelos quais transitaram.

Podemos observar também que, ao processar um texto, os alunos acessam os conhecimentos enciclopédicos ou conhecimentos das coisas sobre o mundo, de forma personalizada, evidenciando os valores da época e da comunidade em que vivem, construindo uma multiplicidade de leituras, conforme as vivências, a posição social de cada aluno e a época em que as narrativas foram lidas, levantando, desse modo, diversos sentidos em relação ao mesmo texto.

Na prática, realizamos uma atividade de letramento que possibilitou tanto o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação textual quanto o aperfeiçoamento da escrita, estabelecendo uma sequência didática que aproximou o ato de ler ao de escrever, na qual foram considerados os variados contextos culturais presentes no ambiente escolar, a fim de que os alunos integrem à cultura escrita.

Considerando as análises desta pesquisa, concluímos que, com base em uma atividade interpretativa das produções textuais catalogadas, a atividade de leitura extraclasses e produção textual por meio do gênero literário novela e a carta do leitor podem contribuir para um aprimoramento das habilidades de leitura, interpretação e escrita em turmas do 8º ano do ensino fundamental.

## Referências

- BRASIL. Base Nacional Curricular Comum - **BNCC**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, Brasília, 1998.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, J. P.; ROVAI, C. F. **Gêneros do discurso na escola**: discutindo princípios e práticas. – 1ª ed. – São Paulo: FTD, 2012.
- BEZERRA, M. A. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M.A.; [Org.]. **Gêneros textuais e ensino**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed., 9ª impressão. – São Paulo: Contexto, 2019
- CRUZ, M. de F. B. da. **Leitura literária na escola**: desafios e perspectivas de um leitor. – Salvador: EDUNEB, 2012.
- FILHO, A. **O Largo da Palma**. – 11ª ed. – Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2018.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.
- GERHART, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Ministério da Educação; Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. – 1. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto – 3. ed., 13ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2008.
- LÉ, J. B. **Referenciação em gêneros jornalísticos: sistemas cognitivos em jornal impresso e jornal digital**. 2012. 191 f. Tese. (Doutorado em Linguística) Faculdade de Letras Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro.
- LEBRUN, M. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de; [Org.]. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Coordenação da edição brasileira Neide Luzia de Rezende, tradutores Amaury C. Moraes... [et al.]; Coordenação da revisão e revisão técnica Neide Luzia de Rezende, Rita Jover- Faleiros. São Paulo: Alameda, 2013, p.133-148.
- LENNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução: Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2002, 120 p.
- LUNA, N. F. C. P. de. **Letramento**: a leitura inferencial numa perspectiva sociointeracionista. 1ª ed. – Curitiba: Appris, 2017.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M.; CABRAL, A. N. T. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. In: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L. ELIAS, V. M. [et. Al.]. **Linguística textual e ensino**. – São Paulo: Contexto, 2017.
- MOISÉS, M. **A criação literária**: prosa. Editora Cultrix, 1994.
- RANGEL, Eliane de Fátima M. **O gênero textual carta do leitor no ensino de linguagem**. Curso de Letras – Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Anais do CELSUL 2008.
- ROUXEL, A. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de; [Org.]. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Coordenação da edição brasileira Neide Luzia de Rezende, tradutores

Amaury C. Moraes... [et al.]; Coordenação da revisão e revisão técnica Neide Luzia de Rezende, Rita Jover- Faleiros. São Paulo: Alameda, 2013, p. 151-164.

(Org.). **Escola e leitura**: velhas crises, novas alternativas. – São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação), p. 17-39.

ZILBERMAN, R. A escolar e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. et al.

Recebido em: 14/04/2021  
Aprovado em: 06/08/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.