



miguilim

revista eletrônica do netlli

volume 3, número 1, jan-abr 2014

O LETRAMENTO LITERÁRIO EM CONTEXTO ESCOLAR: DISCURSOS E PRÁTICAS EM CONFLITO



THE LITERARY LITERACY IN SCHOOL CONTEXT: SPEECHES AND PRACTICES IN CONFLICT

Helaine Giraldele BALLA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | A AUTORA
RECEBIDO EM 25/04/2014 • APROVADO EM 27/10/2014

Abstract

The objective of this paper is to discuss the literary literacy in the school context, taking into account the discourses and practices of individuals that make up the segments of a school. We take as reference the concept of "ideological literacy" described by Street (1984) and developed a contrastive analysis of the discourses and practices related to literature, from data collected in school documents and through a individual questionnaire applied to members from all sectors of the school community: teachers, students, principals, pedagogues, school officials and parents. Data analysis demonstrates that there is a very strong discourse in favor of literary reading, but it has no place for the application in practice. The survey results suggest that isolated practices and global beliefs are insufficient for the acquisition of literary literacy. Therefore, above all, there must be a practical engagement situated in order to overcome the resistance of all kinds, mainly the cultural.

Resumo

O objetivo deste artigo é refletir sobre o letramento literário em contexto escolar, levando em consideração os discursos e práticas de sujeitos que integram os segmentos de uma escola. Tomando como referência o conceito de “letramento ideológico” descrito por Street (1984), desenvolvemos uma análise contrastiva dos discursos e práticas relacionados à literatura, a partir de dados coletados em documentos escolares e por meio de questionário individual aplicado a integrantes de todos os setores de uma comunidade escolar: professores, alunos, direção, pedagogos, funcionários e pais. A análise dos dados demonstra haver um discurso muito forte em favor da leitura literária, mas que não encontra, na prática, lugar de efetivação. Os resultados da pesquisa sugerem que práticas isoladas e convicções globais são insuficientes para a aquisição do letramento literário. Para tanto, é preciso que haja, sobretudo, um engajamento prático local a fim de vencer as resistências de toda ordem, principalmente as culturais.

Entradas para indexação

KEYWORDS: Reading literary fiction. Elementary school. School community. Teaching of literature.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária. Ensino fundamental. Comunidade escolar. Ensino de literatura.

Texto integral

Introdução

Os estudos sobre o letramento trazem em sua gênese uma visão essencialmente técnica do domínio da leitura e escrita. Acreditava-se que, em si mesmo, o letramento seria capaz de modificar as práticas sociais e cognitivas. Esse modelo “autônomo” de letramento esconde, por trás de uma aparente neutralidade e universalidade, suposições culturais e ideológicas, pois esta abordagem, na prática, não faz outra coisa senão impor a ideologia dos grupos dominantes. Em face disso, o modelo “ideológico” de letramento proposto por Street (1984), por meio de uma sensibilidade cultural, demonstra que o letramento é uma prática de cunho social e não meramente uma habilidade técnica neutra. Assim, o letramento nunca se dará de forma pura porque a concepção de leitura e escrita que as pessoas têm são fundamentadas numa visão particular e local. As pesquisas antropológicas na área evidenciam que o letramento levado a culturas diversas ao redor do mundo não trouxe o impacto esperado por aqueles que o promoveram, pois cada comunidade tende a assumir o controle desse novo letramento à sua maneira.

Os estudos do letramento preocupam-se com as ocasiões ou eventos em que o texto escrito faz parte da natureza das interações humanas, e com as práticas culturais e sociais que dão significado a esses eventos. Essas práticas podem se desenvolver numa perspectiva local e global, pois, segundo Street (2003), no processo de aquisição do letramento proposto por um programa oficial a uma comunidade, a visão de fora, o global tende a incluir-se no “local”. Não haverá, sob esse ponto de vista, a substituição das simples práticas locais por práticas globais mais poderosas, o que ocorrerá na verdade é uma hibridização entre o global e o local, o dominante e o vernacular.

A partir do surgimento dos conceitos de eventos e práticas de letramento com a publicação dos estudos de Heath (1983) e Street (1984), percebeu-se que um indivíduo pode ser letrado em um dado evento de letramento e, dentro dele, realizar práticas competentes; todavia, em outras situações, pode não ter o mesmo domínio e *performance*. Dito isto, podemos então nos reportar à questão do letramento literário, a partir de um amplo campo de discussões. Em relação às ideias apresentadas até aqui, uma questão torna-se relevante: Como o letramento literário vem sendo mediado na relação global/local dentro da comunidade escolar?

A fim de realizar a reflexão proposta, realizamos uma pesquisa de campo que focalizou uma comunidade escolar de ensino público situada no estado do Paraná. A coleta de dados deu-se por meio de análise de documentos e planejamentos escolares e pela aplicação de questionário individual a integrantes de todos os segmentos formadores desse contexto escolar. O questionário continha duas questões fechadas que versavam sobre os hábitos de leitura literária e duas questões abertas a respeito da importância da literatura e do ensino da literatura na educação básica.

Para a apresentação dos dados obtidos e discussão dos resultados, primeiramente faremos a contextualização da comunidade escolar pesquisada, após isso passaremos à demonstração dos resultados por meio de relatos e gráficos. Num terceiro momento, apresentaremos a discussão e análise dos resultados para, em seguida, passarmos às considerações finais.

1 Contextualização

A pesquisa realizou-se em uma escola pública de ensino fundamental do estado do Paraná, município de Arapongas (população estimada de 112.198 habitantes¹). A escola é situada na periferia e atende cerca de 890 alunos, a maioria no ensino fundamental II. Os bairros que estão em seu entorno abrigam famílias trabalhadoras das indústrias e do comércio locais.

Na parte estrutural a escola possui um prédio bastante antigo, com doze salas de aula, um laboratório de ciências e um laboratório de informática, ambos sem condições de funcionamento. A biblioteca não tem espaço suficiente para acomodar adequadamente os livros e há quatro meses está funcionando como sala de aula em virtude de uma reforma necessária em uma das outras salas.

O acervo da biblioteca é formado unicamente pelo programa governamental FNDE/PNBE². A última aquisição de livros literários feita pela escola fora do programa oficial foi há oito anos. Os funcionários entrevistados não souberam responder se a escola já chegou a fazer assinaturas de jornais e revistas, não foram encontradas publicações atuais desse tipo na escola. Quando em funcionamento, a biblioteca atende os alunos com horário marcado por turmas, durante as aulas de português eles escolhem os livros que querem ler e os devolvem no prazo de uma ou duas semanas.

2 Apresentação dos dados

O questionário foi respondido por sessenta e cinco pessoas, a saber: catorze professores, vinte e cinco alunos, dois diretores, três pedagogas, nove funcionárias e doze pais. As questões fechadas eram as seguintes: 1) *Com que frequência você lê obras literárias?*; e 2) *Que tipo de obra literária você mais aprecia?*; as questões abertas foram: 1) *Você considera importante ler obras literárias? Por quê?*; e 2) *Na sua opinião, a literatura deve ser ensinada no ensino fundamental? Por quê?*

A partir das respostas dadas às questões fechadas referentes aos hábitos de leitura literária, pode-se dizer que a maioria dos entrevistados são leitores ocasionais de literatura. Os gêneros mais lidos são os romances, os contos e as crônicas. Os professores declararam ser os leitores mais assíduos aos textos literários, seguidos pelos alunos. Aqueles que não estão envolvidos diretamente com a sala de aula demonstraram ler menos literatura, e são os que mais leem outros tipos de obras, como as de cunho religioso e de autoajuda.

Para uma melhor visualização, os dados estão apresentados nos gráficos a seguir. Optamos por reunir as respostas dos diretores, pedagogos e funcionários numa mesma categoria para tornar mais simples a visualização.

Gráfico 1 – Frequência da leitura de obras literárias

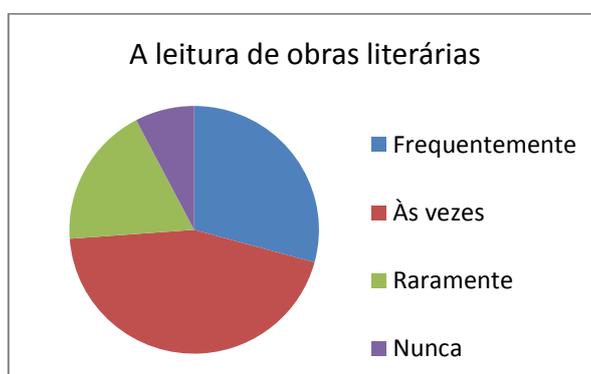
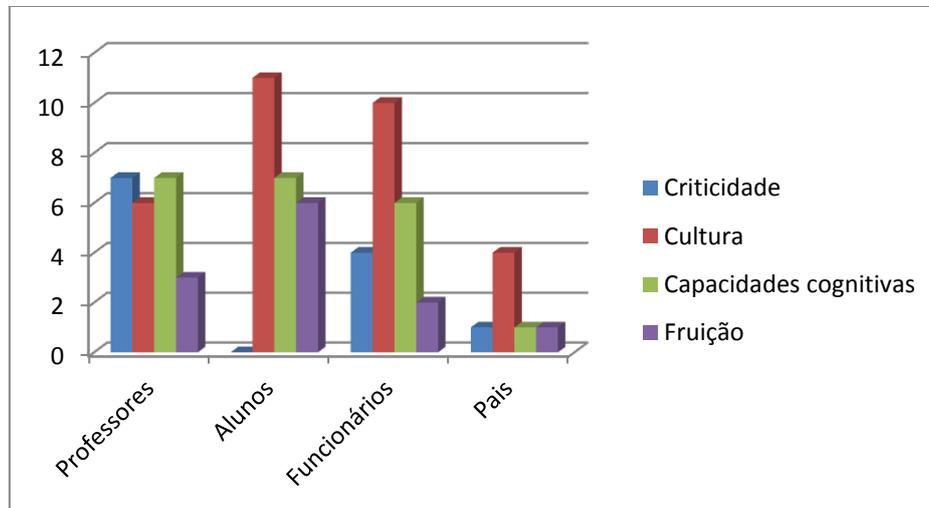


Gráfico 2 – Os gêneros literários mais lidos



As respostas à questão aberta sobre a importância da leitura literária foram unânimes. Todos os entrevistados consideram essa leitura muito importante, mesmo aqueles que responderam “nunca”, quando perguntados sobre a frequência com que liam obras literárias. Conforme demonstra o Gráfico 3, os motivos dessa importância são diversos e sobre eles discutiremos mais adiante.

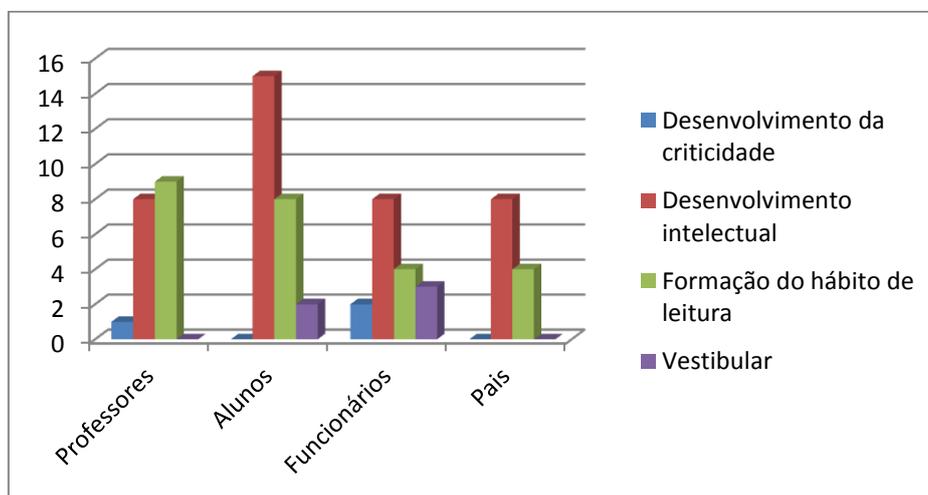
Gráfico 3 – A importância da leitura literária



Com relação ao ensino da literatura, tema da segunda questão aberta, constatou-se outra unanimidade: todos os entrevistados responderam que a literatura deve ser ensinada no ensino fundamental. A única ressalva foi feita por dois professores de português que concordam com que ela seja ensinada, mas respeitando-se “os níveis de compreensão de cada série, pois algumas obras podem ser complexas demais”. Como demonstra o Gráfico 4, os entrevistados citaram vários motivos que, em seus pontos de vista, justificam o ensino da

literatura; a fruição, porém, não foi citada em nenhuma das respostas dadas a essa questão.

Gráfico 4 – Motivos pelos quais se deve ensinar a literatura no ensino fundamental



Os dados obtidos a partir da consulta dos documentos e planejamentos da escola revelaram não haver na prática um trabalho voltado para o letramento literário. O Projeto Político Pedagógico dedica um item à literatura onde reproduz fielmente as instruções das diretrizes prescritivas oficiais do governo do estado do Paraná. Não há, portanto, uma postura local para o ensino da literatura. O Plano Curricular de Língua Portuguesa para o ensino fundamental II não prevê o ensino da literatura ela mesma; os textos literários estão contemplados na forma de gêneros textuais. O último projeto de leitura posto em prática na escola ocorreu há mais de dez anos. Os registros de empréstimos de obras literárias da biblioteca comprovam que os alunos são os que mais levam livros para casa, pois têm um horário semanal para fazerem suas escolhas. O empréstimo de obras à comunidade, funcionários e professores é quase inexistente.

3 Discussão e análise dos resultados

Permanecemos na dimensão do discurso.
Michel FOUCAULT

A Análise do Discurso mostra como os textos remetem uns aos outros, organizam-se numa figura única, convergem com instituições e práticas, e carregam significações que podem ser comuns a uma época. Ao atentarmos para as significações da literatura na visão dos integrantes da comunidade escolar pesquisada, tornam-se claros muitos dos conceitos que circulam na sociedade atual a respeito da leitura. Fica evidente também que, dependendo da posição ou

papel desempenhado pelo sujeito dentro da comunidade escolar, um traço ou outro, no discurso, é mais marcado.

Como vimos, os professores consideram de suma importância a literatura pelo desenvolvimento da criticidade e das capacidades cognitivas que ela pode trazer. Já os alunos, os pais e os funcionários veem as novas aprendizagens que essa leitura propicia como o bem maior. Podemos entender então que os professores, enquanto “responsáveis” pelo ensino, valorizam comportamentos que permitirão o melhor desempenho de seus alunos. Já os demais, que “não têm essa responsabilidade”, veem no enriquecimento cultural a razão de ser da leitura.

Se, quando falamos, revelamos mais uma função que um lugar de origem; e, se o nosso ser não está só, como nos diz Foucault (1987), significa que estamos nos domínios do interno e externo. Nos enunciados dos sujeitos entrevistados, vieram à tona todos os discursos atuais a respeito da leitura e sua importância, todavia os seus hábitos de leitura e práticas realizadas no contexto escolar não coincidem com esses discursos. A ideologia do global não modificou ainda as práticas do local. Para Street,

[...] hoje em dia, a boa prática em educação exige que os facilitadores expandam aquilo que os aprendizes trazem para a sala de aula, ouvindo e não apenas transmitindo e respondendo às articulações locais do que é *necessário* tanto quanto chegando aos próprios *juízos* dessa necessidade, como pessoa *de fora*. (STREET, 2003, p. 11, grifos do autor).

No caso do letramento literário em contexto escolar, os “facilitadores”, ou seja, os professores, diretores, pedagogos, funcionários e pais, os responsáveis pela inserção dos alunos no mundo da literatura, não pertencem ao contexto externo e nem apresentam eles mesmos um letramento literário observável, haja vista que apenas catorze num total de quarenta “facilitadores” declararam ler obras literárias com frequência.

Com relação à questão referente à importância do ensino da literatura no nível fundamental, percebe-se que há uma tendência a conceber o “ensino da literatura” na forma sistematizada de obras, autores e contextos, talvez essa visão esteja condicionada pelo trabalho realizado com a literatura no nível médio. Muitos professores e funcionários demonstraram não conceber o trabalho de leitura e interpretação de textos literários como ensino de literatura.

Outro dado interessante é o de que a maioria dos entrevistados declarou ser a favor do ensino da literatura às crianças e jovens porque ela aumenta o saber, é uma fonte de cultura, ou seja, é mais um instrumento a ser usado para que a escola atinja o seu objetivo de ensinar.

Sim, pois o aluno deve ser estimulado a conviver com livros, revistas e as mais diversas formas de literatura desde cedo. No Ensino Fundamental, o professor deve selecionar textos que conduzam ao

aperfeiçoamento da gramática, interpretação, oratória, escrita e principalmente à formação de opinião e elaboração de textos. (Professora de História).



Para Zilberman (2003), o projeto de ensino para a língua portuguesa no nível fundamental construído pelos PCN remonta à Retórica tradicional o que é perigoso, pois pode esconder por trás de uma roupagem renovadora uma concepção pragmática e utilitária da língua. Nesse contexto, a literatura aparece enquanto texto e gênero do discurso. Segundo a autora, a literatura pode constituir um gênero do discurso, como sugere Bakhtin, contudo tal visão exclui a natureza material da literatura, que é o livro, o grande excluído do ensino.

3.1 O letramento literário para quê?

(...) só na escola ele vai ter uma porta aberta para ter seu mundo de conhecimentos ampliado, e contatos com outros lugares. (Diretor).

O que pode fazer a literatura em uma comunidade escolar situada na periferia de uma cidade do interior? Como já sabemos, no discurso dos integrantes dessa comunidade emergem todas as discussões teóricas de que se tem notícia a respeito da leitura e da leitura literária. O valor do letramento literário tende a revestir-se com o tecido de que é feita a leitura.

Sim, porque lendo bastante você aprende melhor o português. (Aluno).

Porque quanto mais se lê, mais se aprende, nossa população está carente de aprendizado. (Mãe).

Não há incoerência alguma nessas respostas. A literatura sempre esteve a serviço do letramento. Como qualquer outra prática de leitura ela pode aumentar as habilidades cognitivas, o conhecimento da língua, dos gêneros, das culturas, ela pode dar poderes para quem pertence às classes subalternas. Mas a literatura é ainda mais que isso.

Sim, porque além de aprender mais é muito legal viver no mundo dos contos. (Aluno).

Sim, a literatura permite ao leitor vivenciar outras vidas, outras experiências, ter uma visão diferenciada. (Pedagoga).

Sim, as obras literárias apresentam situações, visões, resolução de problemas, conflitos, perseguições, revoltas entre outros,

possibilitando ao leitor ampliar sua visão de mundo. (Professora de Geografia).



O letramento literário é uma prática social de responsabilidade da escola. Esse tipo de letramento não pode ter suas razões ancoradas somente na leitura. Somente o prazer também é muito pouco para justificar a necessidade desse tipo de letramento. Para Cosson,

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia de minha própria identidade. (COSSON, 2012, p. 17).

A literatura nos humaniza e é um direito inalienável ao ser humano. Ela humaniza porque desenvolve em nós traços essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a disposição para com o outro, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso estético, a percepção da complexidade do mundo, o cultivo do humor. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CÂNDIDO, 2004, p. 180). Cabe à escola promover o engajamento nesse mundo da literatura e isso deve começar o mais cedo possível.

É ampla a discussão teórica a respeito do valor e do papel da literatura feita para crianças e jovens. Esse assunto também foi abordado nas respostas dos entrevistados:

Sim, porque os livros fazem com que a criança use a imaginação, mas os livros têm que ser da própria idade da criança, criança livros de criança, adolescente livros de adolescentes. (Mãe).

De acordo com Colomer (2003), a literatura infantil e juvenil desenvolveu-se sempre situada entre uma função literária e uma função educativa. Nesse ínterim, aconteceram debates acirrados em torno da definição dessa literatura e sobre a convivência educativa dos modelos realistas ou fantásticos nas obras destinadas às crianças.

Hoje, com os avanços teóricos que debates como esse impulsionaram, o foco das atenções passou a fixar-se no leitor, e, dessa forma, a criança e o adolescente passaram também a ser vistos como componentes indissociáveis da análise e concepção das obras. Esse fato fez com que as obras para crianças e jovens passassem a ser criadas em função de seus destinatários. Em razão disso, depois de

analisar cento e cinquenta obras infantis e juvenis contemporâneas, Colomer concluiu que “a narrativa atual começou a explorar as possibilidades de enunciação, o que lhe oferece sua consolidação como forma escrita” (COLOMER, 2003, p. 378).

A literatura infantil e juvenil tem hoje um caráter definido e caracterizado, entre outros aspectos, pela fragmentação do discurso, pela incorporação dos recursos não verbais e pela maior exploração das condições de enunciação do discurso narrativo. “A narrativa infantil e juvenil se afastou, pois, em parte, do discurso unívoco e controlado pelo narrador que lhe era próprio e teve que adequar-se às correntes literárias e educativas próprias da cultura atual” (COLOMER, 2003, p. 378). Um outro traço importante na configuração das obras atuais destinadas às crianças e jovens é o aumento da participação outorgada ao leitor na interpretação da obra, pois, além dos elementos já mencionados, essas narrativas trazem também ambiguidades, referências intertextuais, narradores menos autoritários. Portanto, o trabalho interpretativo não pode ser deixado de lado nas práticas com o texto literário.

Na visão de Cosson, apenas ler as obras com os alunos “é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola” (COSSON, 2012, p. 26). Muitos podem contestar essa visão lembrando que, fora da escola, lemos sem precisar realizar tarefas a partir de instruções, contudo, como bem nos lembra o autor, a “leitura que fazemos fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler” (COSSON, 2012, p. 26).

Com base nos dados obtidos pela pesquisa constatou-se que a comunidade escolar pesquisada não tem objetivos traçados para atingir o letramento literário, apesar de ser unânime a ideia de sua importância.

Graça Paulino define o cidadão literariamente letrado como sendo

[...] aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses 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).

Do total de sessenta e cinco pessoas entrevistadas, quarenta e seis declararam que não leem obras literárias frequentemente. Dentre esse número estão vinte e seis adultos que a escola não conseguiu letrar, pois todos eles já passaram pelo ensino sistematizado em seu processo de formação. A esse respeito Todorov se pronuncia dizendo que, na escola, “não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (TODOROV, 2009, p. 31). Para esse autor, aprender sobre os fatos da história literária ou sobre alguns princípios resultantes da análise estrutural não pode ser o objetivo do ensino da literatura, este deveria ser aprender a desvelar o sentido da obra, que é o seu fim (TODOROV, 2009).



Dentre todos os professores entrevistados, apenas quatro se reportaram em suas respostas a questões referentes à metodologia do ensino de literatura, nenhuma pedagoga fez referência à maneira como os textos literários são ou devem ser trabalhados em sala de aula. Pôde-se perceber pela consulta aos planejamentos da disciplina de língua portuguesa que cada professor tende a trabalhar a literatura à sua maneira e essas práticas podem variar muito: na forma de gêneros textuais, aliando os textos literários ao teatro, como leitura de fruição, como ferramenta para ensinar a produção textual, como objeto para avaliação da leitura.

De acordo com Colomer (2007), os professores da educação básica têm convicção em afirmar que ler livros com os alunos ajuda a que se familiarizem com a língua escrita, facilita a aprendizagem leitora e promove a leitura autônoma. O problema é que os professores não entendem muito bem a relação dessa atividade de leitura com a possibilidade de programar uma rota crescente de aprendizagens. Por essa razão “não costumam estabelecer objetivos concretos de desenvolvimento” (COLOMER, 2007, p. 33).

A falta de uma programação consistente faz com que a função dessas leituras se perca em meio a uma multiplicidade de benefícios que ela pode trazer.

Sim, inicialmente as obras ajudam a melhorar o nosso vocabulário, conhecemos personagens inusitados, muitas vezes lugares factuais, nos entretemos... (Professora de Português).

Pesquisadores, como Jean-Louis Dufays, defendem que tornar os livros objetos familiares e apreciá-los resulta de um longo processo de lenta apropriação.

Para aprender a viver e a circular entre os livros, é necessário criar continuamente hábitos e atitudes de leitor. É necessário trabalhar a aplicação dessas aprendizagens ao longo do curso escolar e não se contentar com conhecimentos puramente teóricos. É necessário também incluir a construção dessa cultura do livro nas situações diversas. Variar as práticas supõe não somente explorar o objeto livro (índice, capa, ilustrações...), mas também interessar-se pelos lugares que os oferecem (livrarias, bibliotecas), pelos diversos modos de classificação, pelo vocabulário próprio do livro, pelas condições de produção e de difusão, pela descoberta do campo literário e da noção de literatura. (DUFAYS; GEMMENNE; LEDUR, 2005, p. 189, tradução nossa).

A comunidade escolar pesquisada não é assídua aos livros e há mais de dez anos não tem nenhum projeto de letramento em leitura.

Considerações finais



Por meio da focalização de um microcontexto, nosso objetivo foi desvelar as formas de articulação entre o universo local e o global na questão do letramento literário. Tornou-se evidente que os discursos que circulam no universo global não refletem nas práticas do universo local. O letramento literário está longe de se efetivar nesta comunidade, uma vez que ele precisa nascer dentro dela mesma e encontra, portanto, resistências culturais. Como crê Street, os programas para o letramento, quando sensíveis à cultura local, podem ser um modelo de transformação (STREET, 2003).

Para que o letramento literário comece a ser gestado na comunidade escolar pesquisada, além de prescrições oficiais mais específicas com relação ao ensino da literatura no nível fundamental, é necessário que haja ainda uma preocupação coletiva que resulte num engajamento prático da comunidade com a leitura literária.

Conforme explica Cândido,

Os elementos que integram a vida escolar são em parte transpostos de *fora*; em parte, redefinidos na passagem, para ajustar-se às condições grupais; em parte, desenvolvidos internamente e devidos a estas condições. Longe de serem um reflexo da vida da comunidade, as escolas têm uma atividade criadora própria, que faz de cada uma delas um grupo diferente dos demais. (CÂNDIDO, 1987, p. 12-13, grifo do autor).

O letramento literário abre uma porta entre o mundo particular e o mundo do outro. Se acreditarmos que o mundo já está completo, como diz Cosson (2012), e que não é preciso dizer mais nada, a porta se fecha tornando-nos muito menores.

A literatura é importante porque alimenta as esperanças dos leitores. (Fernando, aluno do 9º Ano).

Notas



¹ Dados do IBGE/2013.

² Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Programa Nacional Biblioteca da Escola.

Referências

CÂNDIDO, Antônio. Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice (Org.). **Educação e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987. p. 7-18.

_____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

_____. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

DUFAYS, Jean-Louis; GEMENNE, Louis; LEDUR, Dominique. Familiariser les élèves avec l'univers du livre et la notion de littérature. In: DUFAYS, Jean-Louis et al. **Pour une lecture littéraire: histoires, théories, pistes pour la classe**. Bruxelas: De Boeck Supérieur, 2005. p. 187-198.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

HEATH, Shirley Brice. **Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

PAULINO, Graça. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da FAGED**, Salvador, n. 5, p. 117-125, 2001.

STREET, Brien Vincent. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Unesco Brasil sobre 'letramento e diversidade'**, out. 2003.

_____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Org.). **Literatura e letramento: suportes e interfaces, o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003. p. 245-266.



Para citar este artigo

BALLA, Helaine Giraldele. O letramento literário em contexto escolar: discursos e práticas em conflito. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 3, n. 1, p. 73-86, jan.-abr. 2014.

A autora

Helaine Giraldele Balla é mestrande do Profletras/UEL e especialista em Literatura pela Unesp, Assis.

Apoio/financiamento: Capes.