

A (não) presença da leitura literária na trajetória de três professoras

Mellina Silva¹

Norma Sandra de Almeida Ferreira²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo identificar aspectos ligados à leitura de livros de literatura relatados por três professoras alfabetizadoras em dois momentos distintos: como estudantes e como docentes. Tem como problemática interrogar como essas experiências com a literatura, ao longo de suas trajetórias familiares, escolares e profissionais, afetam modos como elas interpretam e se apoderam da leitura literária, em sala de aula. Estudos ligados à história cultural e ao ensino da literatura na escola colaboram para a compreensão de que a formação dos leitores em literatura se faz nos modos – errantes, diversos, modelares – aprendidos e ensinados em determinadas comunidades (principalmente a escola), onde as práticas e representações da leitura se inscrevem, sendo responsáveis por “educar” e formar os leitores, os quais participam delas como alunos ou professores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Literatura. Leitura. Professoras alfabetizadoras.

¹ Doutoranda em Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0165-9133>. E-mail: mellina@unicamp.br.

² Livre Docente em Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3078-2168>. E-mail: normasandra@yahoo.com.br.

The (non) presence of literary reading in the professional journey of three teachers

ABSTRACT

This study aims to identify aspects related to the reading of literary books reported by three literacy teachers at two distinct moments: as students and as educators. The central problem is to examine how these experiences with literature, throughout their family, school, and professional trajectories, affect the ways in which they interpret and appropriate literary reading in the classroom. Studies linked to cultural history and the teaching of literature in schools contribute to the understanding that the formation of literary readers occurs through the various modes—wandering, diverse, or exemplary—learned and taught within specific communities (primarily the school). In these spaces, reading practices and representations are inscribed, being responsible for "educating" and shaping readers, who participate in them as either students or teachers.

KEYWORDS: Education. Literature. Reading. Literacy Teachers.

La (no) presencia de la lectura literaria en la trayectoria profesional de tres profesoras

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo identificar aspectos vinculados a la lectura de libros de literatura relatados por tres profesoras alfabetizadoras en dos momentos distintos: como estudiantes y como docentes. Plantea como problemática interrogar cómo esas experiencias con la literatura, a lo largo de sus trayectorias familiares, escolares y profesionales, afectan los modos en que ellas interpretan y se apropian de la lectura literaria en el aula. Los estudios vinculados a la historia cultural y a la enseñanza de la literatura en la escuela colaboran para la comprensión de que la formación de los lectores de literatura se realiza en los modos —errantes, diversos, modelos— aprendidos y enseñados en determinadas comunidades (principalmente la escuela), donde las prácticas y representaciones de la lectura se inscriben, siendo responsables de “educar” y formar a los lectores, quienes participan en ellas como alumnos o profesores.

PALABRAS CLAVE: Educación. Literatura. Lectura. Profesoras alfabetizadoras.

* * *

- *Mamãe, o que você está escrevendo?*
 - *Estou escrevendo um texto sobre livros, leitura...*
 - *Mas, o quê?*
 - *Quero saber por que as pessoas leem (disse de uma maneira bem resumida, para que minha filha de 4 anos entendesse sobre o que eu escrevia) – Você sabe por que as pessoas leem?*
 - *Ué, eu sei!*
 - *Por que elas leem?*
 - *Porque o que a gente sabe já é velho, né?! A gente lê para conhecer coisas novas!*
- (Elis, 4 anos – 15/01/2024)*

Introdução: A leitura, a literatura e a escola

O ensino da leitura de literatura e a formação de leitores na escola têm sido temas frequentes no âmbito dos programas de formação continuada de professores, estando igualmente presentes como interesse investigativo em pesquisas desenvolvidas no campo da educação e das letras³. A atualidade dessas temáticas parece demonstrar que esse debate não está concluído e nem esgotado, tampouco resolvido. Quando o assunto é leitura e, especialmente, o ensino dessa prática ligado à literatura, parece estarmos diante de um desafio complexo e diversificado, volumoso e adensado, esparsos e multifacetado, atravessado por diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, exposto e concretizado em distintos discursos e práticas em

³ Em o Estado da Arte: as pesquisas acadêmicas e produções teóricas sobre o ensino de literatura no Brasil (2010-2021), tese de doutorado defendida por Cleide Jagher (2024), a autora construiu um corpus para análise, com dados localizados no Catálogo de Dissertações e teses da CAPES e do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT) reunindo 535 dissertações e 98 teses defendidas nos programas de Pós-graduação em Letras e Educação, no período compreendido entre 2010 a 2021. Esse volumoso conjunto de pesquisas acadêmicas se distribui por uma diversidade de instituições/programas de pós-graduação por todo o território nacional, de perspectivas teóricas e metodológicas que abrangem todos os anos de escolaridade da Educação Básica e da formação universitária. Os estudos abordam o ensino da literatura no currículo escolar e nos programas oficiais (BNCC, por exemplo); (novas e produtivas) experiências e práticas pedagógicas com a leitura literária; didatização (e ineficiência) nas práticas de leitura na sala de aula; (boas) propostas para a formação do leitor literário; modo (inadequado e tradicional) que a literatura e o ensino dela se apresenta nos livros didáticos; (má) formação literária dos professores, entre outros.

interface com a escola, com a história de diferentes comunidades de leitores, em muitos tempos e lugares.

Sabemos, como professoras e pesquisadoras, que é antiga a presença da literatura na e com a escola. Uma aliança construída (em tensão) entre o caráter ambíguo, complexo e multifacetado da linguagem literária e a força do instituído pela tradição na escola.

A (não) presença da leitura literária na instituição escola constitui um dos grandes desafios da educação. Sua importância é reafirmada em geral pelo que ela pode oferecer - de forma divertida e lúdica - como ensinamento disciplinar ou como um processo de identificação dos leitores diante dos comportamentos dos personagens apresentados a eles como exemplares a serem seguidos ou repudiados. Ainda pelo que ela pode ensinar como modos do bem (correto) escrever pela aprendizagem da gramática e/ou como um material preferencial no processo inicial de alfabetização para o ensino da modalidade escrita das letras/sílabas/palavras.

Sua presença (da literatura) persiste. Em parte, pelas obras canônicas, que resistem pela força dos vestibulares das universidades e da escola, graças à defesa de sua importância pelos estudiosos no campo da leitura e pela sua presença no currículo escolar da educação básica, o que movimenta programas de formação de professores⁴ e a fomentação dos acervos das bibliotecas escolares.

De outra parte, estudos sobre a temática insistem. A literatura é essencial à formação humana, pois satisfaz a necessidade universal de fantasiar e ampliar a capacidade de compreensão da realidade (Candido, 2002). Franchetti (2021) a reconhece como um bem cultural que deve integrar a formação de todo o cidadão “(...) não apenas pelo que pode valer hoje como objeto de prazer e de conhecimento, mas também pelo que valeu

⁴ Há décadas, pelo menos desde 2008, os cursos de formação continuada de professores oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC), por exemplo, utilizam a “Leitura deleite” como uma prática pedagógica que incentiva o gosto pela leitura da literatura. (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Fascículo 1: Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento. Brasília, 2008).

em seu próprio tempo!” (Franchetti, 2021, p. 29). Um tipo de literatura capaz de promover no leitor “um deslocamento de perspectiva, um entregar-se a tudo que se move no texto (...)” (Franchetti, 2021, p. 29), estimulando a relativização de certezas e o conhecimento das (nossas) possibilidades e limitações humanas. Ferreira (2012), por sua vez, compreende a literatura como prática de linguagem que pode instaurar modos singulares de interlocução, aproximar imaginários, sensibilidades e valores socioculturais, incitar modos distintos e partilhados de ler e compreender a leitura.

Em meio às tensões entre as instituições legitimadoras da literatura, o mercado editorial, a mídia, as políticas públicas voltadas à leitura etc., a escola se (re)conhece como um dos principais lugares responsáveis pela formação do leitor literário e pelas práticas de leitura que movimentam o encontro do texto (em seu suporte) e do sujeito (de carne e osso) que o lê, em determinadas condições de produção de sentidos atribuídos à literatura, de apropriações diversas que formam e conformam esse encontro.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo identificar aspectos ligados às experiências com a leitura literária relatados por três professoras alfabetizadoras, em dois momentos distintos: como estudantes e como docentes. Coloca como principal questão: conhecer e interrogar de que modo essas experiências com os livros de literatura ou (a ausência delas) afetam as práticas de leitura na sala de aula dessas professoras.

Esperamos contribuir para o debate sobre a formação dos professores, que se desenvolve ao longo de toda a trajetória de vida, em diferentes contextos e comunidades que social e culturalmente partilham valores, práticas, concepções, entre outras. Acreditamos que a formação, especificamente ligada à leitura literária, é decisiva para fomentar (ou não) práticas pedagógicas em torno da (não) presença da literatura no momento da alfabetização e para formar leitores, que com propriedade e interesse, possam penetrar no veio que inventa a vida.

Caminhos para conhecer sobre leitura, literatura e as professoras

Este artigo decorre de uma pesquisa de doutorado que teve como objetivo compreender o legado de três professoras alfabetizadoras, aposentadas, a partir da reconstrução de suas trajetórias pessoais e profissionais, com foco em suas práticas e concepções sobre a alfabetização. Adotou-se a história oral (Amado, 1995; Bosi, 2023; Guedes-Pinto, 2002; Portelli, 2001) como abordagem metodológica, articulada a contribuições da história cultural (Chartier, 1998; 2002; Certeau, 2014) e dos estudos da linguagem (Bakhtin, 2016), considerando as memórias como documentos interpretáveis e significativos para a compreensão da experiência docente.

A pesquisa foi realizada com três professoras residentes em cidades do interior paulista (Itapira, Holambra e Hortolândia), em quatro encontros individuais conduzidos no segundo semestre de 2023 e primeiro semestre de 2024. Cada oficina foi organizada em torno de um eixo temático - infância, formação, atuação docente e construção do legado - favorecendo o percurso cronológico das lembranças. Nos dois primeiros encontros, buscamos evocar memórias relacionadas à formação escolar, com ênfase nos anos 1970, quando, provavelmente, elas cursaram os primeiros anos escolares; nos dois últimos, exploramos suas práticas pedagógicas ao longo das décadas de 1980, 1990 e 2000.

As entrevistas não seguiram roteiros fechados; privilegiamos a liberdade narrativa, característica essencial ao trabalho com memórias, que, como afirma Bosi (2023, p. 53), não segue um tempo linear⁵. Ainda assim, as oficinas iniciavam-se com uma breve fala da pesquisadora, de modo a estabelecer uma direção para a conversa. Na primeira oficina, por exemplo,

⁵ Os quatro encontros (chamados por nós de “oficinas”) foram previamente agendados e neles foi utilizado o recurso “muletas da memória” (Von Simson, 2006), para ativar e provocar as lembranças das entrevistadas. No primeiro encontro, recorremos a uma carta escrita pela pesquisadora sobre a sua própria infância, a sua formação leitora e o seu processo de alfabetização; na segunda, o convite se estendeu às professoras para que levassem algum objeto que remetesse à sua formação; na terceira, a pesquisadora apresentou diferentes exemplos de atividades pedagógicas escritas e usuais em sala de alfabetização; e, no último encontro, foi lido pela pesquisadora, em voz alta, um trecho de um livro de literatura infantil que trazia a saudade e a herança como temas principais.

solicitamos que as participantes recordassem suas experiências de aprendizagem da leitura e da escrita, os livros que marcaram a infância, as pessoas que liam para elas, o acesso a histórias em quadrinhos, músicas e atividades culturais em casa ou na escola.

Nos relatos, emergiram de forma espontânea vínculos entre o processo de alfabetização e a (não) formação como leitoras literárias, tanto na infância quanto na docência. Para esse artigo, selecionamos apenas os fragmentos que se referiam às práticas de leitura, assim como aos leitores e cenários ligados ao universo dos livros de literatura. Focamos naqueles trechos que pudessem revelar como, em cada trajetória – familiar, escolar e profissional -, a leitura literária fora lembrada e destacada em alguns de seus aspectos. Buscamos, na análise desses fragmentos, inferir, pelas representações e práticas relacionadas às metodologias escolares, as experiências cotidianas, as instituições legitimadoras do saber, os discursos em torno da leitura de livros de literatura, entre outros.

As professoras, a literatura e a leitura

Para compreender a pergunta “por que as pessoas leem?” - apresentada na epígrafe no início do artigo, precisamos considerar que cada leitor tem uma trajetória cultural singular, embora partilhada em certos aspectos e comunidades, das quais participa. Nesse sentido, apresentamos as histórias de Lourdes, Mara e Rita⁶, professoras alfabetizadoras com mais de 20 anos de atuação (duas já aposentadas e uma prestes a se aposentar), cujas experiências com a leitura de literatura constituem o corpus deste estudo. A permanência das três no magistério, mesmo após a aposentadoria formal, revela não apenas disposição física e intelectual, mas também a necessidade de complementar a renda familiar – condição comum no cenário

⁶ As três professoras, cujos nomes próprios foram alterados neste artigo, foram selecionadas para as entrevistas por indicação de profissionais que as reconhecem por suas performances em sala de aula e como boas professoras alfabetizadoras – comprometimento com os alunos e alto índice de crianças alfabetizadas anualmente.

da docência brasileira. Mara, por exemplo, expressa o desejo de reduzir a dupla jornada, enquanto Lourdes, já aposentada, planeja continuar lecionando por ao menos mais dois anos.

As três professoras compartilharam trajetórias formativas semelhantes. Cursaram o magistério e, posteriormente, a graduação em Pedagogia em instituições privadas, frequentando as aulas noturnas e custeando a própria formação. Em suas memórias, destacam o início profissional marcado mais pela prática empírica do que por uma formação institucional consolidada: alfabetizavam familiares, substituíam colegas ou davam aulas particulares e aprendiam pela observação de outras professoras mais experientes. Em seus relatos, também evidenciaram desafios estruturais enfrentados ao longo da escolarização - mudanças de cidade, distâncias percorridas a pé até a escola, ausência da pré-escola⁷, trabalho precoce e baixa escolaridade dos pais.

As três foram alfabetizadas pela cartilha Caminho Suave, estudaram em escolas públicas e pertencem à primeira geração familiar a concluir o ensino superior. Tiveram pais analfabetos ou com pouca escolaridade, e reconhecem no magistério a possibilidade concreta de mobilidade social e estabilidade profissional. A descrição dessas trajetórias nos permite compreender as bases culturais, afetivas e profissionais que atravessam suas práticas com a leitura de literatura e, portanto, as mediações com os alunos.

Quando as professoras são leitoras-crianças

Para Hébrard (1996), “a leitura é uma arte de fazer que se herda, mais do que se aprende” (p. 37), pois tem valor de enraizamento nos grupos sociais que a praticam, revelando, inclusive, relações desiguais com a cultura letrada. Isso sugere que não se aprende a ler apenas por um ensino técnico ou por um dom natural, tampouco pela iniciativa individual isolada, mas por partilha de

⁷ Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do ano de 1996, a EI passou a ser considerada uma etapa (obrigatória) da educação. Nas décadas de 70 e 80, assistiu-se à expansão de atendimento às crianças de 0 a 6 anos, buscando atender a maioria das mulheres que ingressavam no mercado de trabalho (Kramer, 2003). (Kramer, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003).

bens simbólicos e materiais — acervos, suportes, práticas, códigos e disposições — que variam conforme as comunidades leitoras (Chartier, 1998). Assim, o que se herda é uma prática cultural situada, associada a modos de sociabilidade, valores, habilidades, expectativas e preferências, entre outros, que definem e distinguem determinados grupos. Daí a relevância da qualidade, diversidade e frequência das práticas de leitura nas quais cada sujeito é imerso. Daí a relevância na qualidade das mediações intencionalmente provocadas pelos outros leitores que mobilizam, no texto, a sensibilidade, memória e a subjetividade que podem nos levar ao “terreno da aventura” (Petit, 2009, p. 282).

Nessa direção, na(s) leitura(s) e análise(s) dos depoimentos produzidos nas oficinas 1 e 2, nas quais as professoras evocaram lembranças de infância – na família e na escola – procuramos pelos elementos do ambiente cultural (objetos, espaços, práticas) que teriam marcado a (não) presença da leitura da literatura.

Em primeiro lugar, identificamos uma ausência de livros na infância dessas três professoras, conforme Mara afirma: “não tive contato com livros, nenhum. Na minha casa não tinha livros”. E Lourdes acrescenta: “Nunca tive um livro em casa (...) até o quinto ano (...) e não tinha livro, tinha só jornal que embalava carne, embrulhava as coisas, jornais antigos”. Apenas uma referência vaga aparece na fala de Rita, que se lembra de ter tido e de “gostar de possuir livros” em casa, embora ela não se esforce para identificar quais seriam eles, nem detalhar a quantidade, origem ou circulação desse seu acervo.

Espaços domésticos dedicados à guarda de (alguns/outros) livros também não foram citados nos depoimentos das entrevistadas, sobre sua infância. Nesses relatos, uma ausência de referências a um cenário com livros guardados em estantes, armários ou bibliotecas, lembrados pelos espaços físicos que ocupavam na casa - cantinho do quarto ou sala, em cima de uma mesa perto de uma poltrona; usados por outros leitores em um certo horário do dia ou em determinadas condições. Há o apagamento de um cenário que sugira gestos, ritos e proposições ligados às situações de leitura

em que se expõem, por exemplo, leitores modelo familiarizados com livros e bastante à vontade nessa cena. Silenciamento sobre “aparição” desses lugares e formas que dialogam com a memória dos leitores e que poderiam colocar em movimento um programa de educação literária maior do que apenas o acesso a livros de literatura.

Os poucos livros lembrados pelas depoentes estão ligados exclusivamente à escola e não mais ao ambiente familiar. Lourdes cita, por exemplo, dois títulos da Coleção Vagalume⁸: *A ilha perdida* e *Vinte mil léguas submarinas*. A primeira - *A ilha perdida* – é de autoria de Maria José Dupré (1898-1984), enquanto que *Vinte mil léguas submarina* é do autor francês, Júlio Verne (1828-1905) – ambos presenteados pela professora D. Sonia, apenas na 4ª série.

Nesse relato de Lourdes, esses e outros livros vieram pelas mãos da professora “(...) ela me presenteava com aqueles livros (...)” como forma de reconhecimento ao seu bom desempenho escolar ligado à prática de leitura “porque eu... eu sempre gostei muito de ler, e sempre li muito bem”. Suas lembranças enaltecem primeiramente uma iniciativa de uma única (especial) professora e fazem referência a uma prática tradicional da escola que valoriza os livros como objetos de recompensa para os alunos merecedores deles (...) e como estímulo para encorajar o seu comportamento “então ela incentivava isso.” Por outro lado, as lembranças são evocadas como se ela tivesse “sempre” um dom natural e individual para a leitura, apesar da ausência de um contexto familiar ou institucional que favorecesse uma educação literária mais ampla.

Para as três professoras, o livro mais lembrado e que ocupa um espaço de excelência é a cartilha *Caminho Suave*⁹. Para elas, esse livro adquire valor simbólico e emocional, sobretudo por terem vivido infâncias em contextos sociais vulneráveis em relação ao uso e ao contato com os livros e a

⁸ A série Vagalume foi criada pela editora Ática, em 1973, reunindo autores brasileiros e voltada para um público jovem que frequentava a escola. Atualmente, é considerada uma das coleções que mais formou gerações de leitores.

⁹ *Caminho Suave*, elaborada pela professora Branca Alves de Lima, é uma cartilha que circula no mercado editorial escolar há mais de 60 anos. Atualmente está em sua 133ª edição, com 30 a 50 mil exemplares publicados a cada dois anos.

leitura. Escolano (2017) chama atenção para as cartilhas como “a cristalização textual ou a representação da razão educativa” (p.199) de um momento histórico, de um tempo, o que pode ser associado ao valor dado pelas depoentes a esse “livro”. E, de fato, Mara relata que “foi o meu primeiro livro! O primeiro contato com as letras. Aquilo era a coisa mais maravilhosa, emocionante para uma criança pobre. (...) era uma coisa que eu valorizava, eu amava aquilo tudo.”

Como vimos, nas memórias das entrevistadas sobre sua infância – na família e na escola - são poucos os livros (de literatura) citados, os quais, são lembrados menos ainda pelos títulos e autores ou estando dispostos em espaços-cenários para a leitura. Os livros se encontram misturados com outros objetos da cultura da escrita, como a cartilha e os cadernos escolares, testemunhos do aprender a ler com emoção e orgulho, como os jornais antigos citados por Rita que se prestavam a outras finalidades que não a de lê-los. Objetos que evocam um campo cultural partilhado pela presença do escrito, mas não ligados ao mundo da imaginação e da fantasia.

Em segundo lugar, quando examinamos as práticas de leitura às quais essas professoras foram submetidas na infância, a ausência se repete. Não há lembranças de leitura compartilhada na família — prática reconhecida historicamente como central na formação de leitores (Chartier, 2002, 1998). Não há referência à leitura em voz alta de um livro em uma roda de leitores-ouvintes ou em uma situação de escuta da criança de uma palavra ledora feita pelo adulto. Rita, por exemplo, se recorda de livros em sua casa, mas justifica a falta de práticas de leitura pelo fato de que seus pais trabalhavam demais e, portanto, teriam pouco tempo para lê-los aos filhos: “Eu gostava dos meus livros, mas minha mãe não lia para a gente” (...) a gente é que tinha que se virar mesmo e ler!”

Falta de tempo para a leitura de livros, de práticas de frequência a ambientes de circulação e conservação de obras, de uma rede de leitores que produz a crença no valor desse objeto cultural - o livro - (Bourdieu, 1996, p. 240) ou na qualidade da prática que estimula conversas e desejos sobre o enredo ou

a temática são aspectos da formação do leitor literário não citados pelas depoentes. São condições importantes nessa educação literária que, como sabemos, vai além de entender a leitura como gesto de inteligência do texto.

Na escola, instituição cultural que pode criar espaços e promover objetos e comportamentos ligados à formação do leitor de literatura, as referências trazidas pelas depoentes dialogam com práticas de leitura de larga tradição e já bastante (re)conhecidas como próprias do mundo da escola.

Uma dessas práticas é a leitura oral de um texto, normalmente conduzida pela professora e nem sempre com regularidade, como coloca Mara: “ela lia alguma coisa, mas não era sempre, não era frequente ter esse tipo de atividade” (Mara). Uma oralização compartilhada do escrito por um público leitor que deve assumir a postura de ouvintes, em silêncio, em uma sala de aula. Um ato de ler que, aparentemente, é idêntico e independente do que, do como e para que se lê, que pode não produzir marcas significativas na memória leitora e nem de se constituir, intencionalmente, como um “espaço de troca e mediações ficcionais simbólicas” (Petit, 2009, p. 288).

Uma outra prática de leitura oral também é citada pelas professoras. Agora a imagem da leitura oral feita pelo aluno, individualmente, segurando provavelmente o texto em suas mãos, em frente à classe, em pé e diante da professora, conforme considera Goulemot (1996): “uma leitura, uma posição do corpo, uma atitude de ler, uma disposição modelar. Há mesmo uma instituição do corpo que lê” (p. 109). Não é a leitura oral de um texto desconhecido e de descobertas, é aquela treinada e exercitada anteriormente pelo leitor, feita em silêncio, em outro momento, como nos lembra Mara: “estudava as lições para ler em voz alta, em pé, ao lado da mesa da professora”. É a leitura fragmentada em lições e controlada pelo leitor para vencer os níveis de dificuldade pressupostos para ele, como relembra Lourdes: “você tinha de decorar a lição para poder avançar para a outra”. É a leitura oral do texto reconhecível pela memória feita para um público (turma da classe) ouvinte, acompanhada do sentimento de (não) fracasso na decodificação do escrito: objeto de avaliação pelo adulto-leitor (a professora).

Neste contexto, a leitura oral evoca menos produção de sentidos e mais uma oralização correta e memorizada do texto escrito em um suporte que o sustenta e que é prestigiado socialmente, como Mara nos conta: “eu logo me apaixonei. Cuidava da cartilha com muito carinho e estudava as lições”. Assim, a prática de leitura que é treino, estudo, recortada em partes, cobrada pelos leitores-ouvintes é materializada no suporte físico (a cartilha) revestido de cuidado e carinho pelo leitor iniciante. Uma lembrança positiva de uma prática de leitura com um determinado texto e um suporte que distingue leitores, carrega o valor social atribuído a aqueles que a dominam: passagem do mundo não alfabetizado para o das letras.

Nos depoimentos, as professoras destacam memórias ligadas especialmente às práticas de leitura oral vividas na escola e reconhecidas pelas finalidades pedagógicas e pelos modos didáticos que encerram, conforme Rita se lembra: “a professora lia o texto da cartilha, a gente decorava o texto”. Aqui, a lembrança da leitura oral também feita pela professora está associada ao reconhecimento gráfico do texto visualizado pelos alunos e à oralização até a memorização, repetida e refeita quantas vezes forem necessárias, individual ou coletivamente.

A prática dessa leitura demoradamente trabalhada pelos leitores pode ser identificada ao que Chartier (1996) denomina como intensiva, “(...) uma maneira de ler que assegura eficácia ao texto, graças a um trabalho de apropriação lento, reiterado e repetido” (1996, p. 88) alimentado pelos mesmos e poucos textos escutados ou (re)lidos. São práticas de leitura-estudo lembradas sem rancor pelos leitores, mas que, provavelmente, não tiveram como intenção oferecer a construção de sentidos que remodelam um universo pessoal ou que se vinculam à leitura silenciosa e íntima, própria dos livros de ficção (Hébrard, 1996), ou de estudo individual para uma interpretação própria do mundo.

Assim, foram poucas referências à presença da literatura no ambiente familiar e escolar das professoras. Foram ainda bastante limitados e tradicionalmente modelares os modos e finalidades da leitura na sala de

aula. É possível que, ao longo de suas vidas, as professoras tenham se aproximado de objetos literários de forma casual e mais frequente do que narraram. É possível que também possam ter participado de experiências estéticas em práticas de leitura voltadas à apreciação do sentido do texto, além daquelas ligadas à decifração do escrito e com fins pedagógicos.

É bom sempre lembrar o que Hébrard (1996) nos alerta a respeito das narrativas sobre as trajetórias culturais quando rememoradas pelos próprios depoentes. Para ele, às vezes, esses narradores podem produzir um tipo de apagamento dos momentos de aculturação oral ou escrita, dos lugares e objetos de escrita, de práticas familiares de leitura, de redes de circulação de livros. Um tanto porque as condições eram precárias e ínfimas mesmo, ou então porque os depoentes não consideraram relevantes de serem contadas para o(s) outro(s). Um tanto porque esses narradores “inconscientemente” desejaram construir uma movimentação como fruto de uma sensibilidade particular (alcançada com muito esforço individual) que os qualificam em um outro (de maior qualidade) deslocamento cultural e social, como vemos em estudos sobre autobiografias de leitores (Hébrard, 1996; Darnton, 1996).

Quando as crianças se tornam professoras-leitoras

Nas oficinas 3 e 4, estimulamos as professoras a narrarem suas práticas pedagógicas, aquelas conduzidas por elas em suas salas de aulas. Considerando que em seus relatos anteriores sobre a infância elas haviam afirmado gostar de ler, apesar das condições pouco favoráveis à sua formação como leitoras de livros de literatura, esperávamos que, como professoras, pudessem evocar, de algum modo, as (poucas) experiências familiares ou escolares vividas por elas. No entanto, ao narrarem sobre suas práticas de leitura e sobre possíveis livros de literatura que possam atualmente fazer parte de suas vidas, as depoentes destacaram aspectos ligados à formação do leitor em outra direção.

Uma primeira constatação a que chegamos nos depoimentos é que os textos/livros citados por elas e as formas de colocá-los em uso estão situados no período da formação profissional das entrevistadas. Elas mobilizaram e trouxeram à tona conhecimentos atribuídos por elas como tendo sido adquiridos em inúmeros cursos de formação continuada aos quais tiveram acesso durante a carreira docente – Letra e Vida, Pró-Letramento, Pacto Nacional na Idade Certa (PNAIC)¹⁰. Esses cursos, segundo seus relatos, foram centrais para a construção de suas práticas e concepções atualizadas de ensino, para ampliação de seus repertórios didático e pedagógico, inclusive aqueles identificados com a leitura (da literatura).¹¹ Em suas falas, por exemplo, a professora Mara destaca “Letra e Vida” como um programa que marcou a sua formação docente, e Lourdes aponta o PNAIC: “um dos melhores cursos que eu fiz. Um dos melhores! Foi muito bom!”, no qual ela participou como formadora de professores e pôde articular o que aprendia no papel de multiplicadora com a sua prática em sala de aula.

Entre as contribuições importantes desses cursos em suas formações, as professoras relatam como eles as ajudaram a “olhar os textos” (Mara) de forma mais rica e a produzir reflexões sobre a língua escrita a partir dos textos.

De fato, ter o texto (integral e não parte dele) como centralidade do trabalho com a leitura é uma das orientações importantes nos cursos citados, na época fundamentados pelos trabalhos de Geraldi (1986) e de Kleiman (1995), entre outros. Ampliar o contato das crianças com textos reais através do manuseio deles, é outra dessas orientações que fornecem às gerações sucessivas referências culturais. E, ainda, considerar esses textos como gêneros discursivos

¹⁰ O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores- Letra e Vida foi implementado na rede pública estadual de São Paulo no ano de 2003 e foi encerrado em 2015. (https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica_lingua_portuguesa/1748.pdf). O Pró-Letramento foi um programa do Ministério da Educação (MEC) que funcionou no período de 2005-2013 (<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646798/13700>). O Pacto Nacional na Idade Certa (PNAIC) foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2012 e terminou em 2017. (https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica_lingua_portuguesa/1748.pdf).

¹¹ Cabe lembrar que a partir das décadas dos anos de 1980 e 1990 foram distribuídos fartos materiais e documentos, bem como oferecidos os mais variados cursos de formação continuada aos professores das escolas públicas, no âmbito municipal, estadual e federal, com o intuito de interferir nas práticas pedagógicas, tentando dirimir antigos problemas ligados à aprendizagem da leitura e escrita pelas crianças, e ainda contribuir com a formação de leitores de livros de literatura.

(Bakhtin, 2016) vistos pela sua estrutura composicional, pelo estilo e conteúdo temático que os compõem e os distinguem é outra perspectiva que esteve presente nesses cursos citados pelas professoras e que foram ressignificados em práticas nas salas de aula, como vemos nas falas da Mara: “na sala de aula a gente traz uma diversidade enorme, a gente traz parlenda, traz cantiga, traz poesia, receita, a gente trabalha muita coisa com eles” e que Lourdes confirma também em um trabalho com parlendas, poemas e cantigas de roda, como “cai, cai balão, capelinha de melão (...)”.

Diferentemente do ambiente escolar lembrado pelas depoentes, na época da infância, o universo de textos que elas oferecem aos seus alunos é ampliado em gêneros discursivos¹² próprios da cultura popular e próximos do gosto infantil, e não mais aqueles criados exclusivamente para fins didáticos e, muitas vezes, descaracterizados de sentido para os leitores. Algo bem diferente daquilo a que elas foram expostas intensamente nos primeiros anos escolares: a cartilha (Caminho Suave), que se propõe a seguir a sequência alfabética e os níveis graduados de dificuldade para um leitor que ainda não domina a modalidade escrita da língua (Bakhtin, 2016).

Ao invés de um único material para leitura (a cartilha) ou de um número limitado de impressos, essas professoras afirmaram oferecer a seus alunos uma diversidade de textos que se inclui aqueles que pertencem originalmente à tradição da escola, que são reconhecidos como próprios do mundo da criança, pelas situações culturais e lúdicas de aprendizagem, pela oralidade ou por serem considerados familiares aos leitores iniciantes. São textos geralmente curtos em extensão de linhas, muitos deles dispostos em versos ou pequenos parágrafos elaborados na modalidade da língua escrita corriqueira e informal, possíveis de serem cantados e memorizados pela presença de repetição de sons, de rimas e refrões, atendendo aos gostos e às expectativas de leitores-crianças, pois podem funcionar como “lugares de

¹² Estamos utilizando o termo gênero (do discurso) referendado, nas últimas décadas, em diversos documentos oficiais destinados à formação do professor e orientados pelos estudos de Bakhtin (2016). Para ele, a língua efetua-se em forma de enunciados relativamente estáveis ligados a usos multiformes que correspondem às condições específicas de diversos campos da atividade humana e da comunicação (Bakhtin, 2016).

memória do texto” (Chartier, 1996, p. 130). Para esses textos, o leitor pressuposto é o iniciante na cultura escrita, aquele que precisa ser conduzido por uma experiência de leitura menos densa, menos desconhecida, mais prazerosa: “eu trabalho no texto. Usei música.” (Rita).

Se, na infância, as três depoentes relataram que tiveram uma relação de leitura praticamente restrita à cartilha impressa denominada *Caminho Suave*, em seus depoimentos como professoras não há qualquer referência ao suporte físico que sustenta esses variados textos destacados por elas pela sua finalidade pedagógica, conforme Lourdes afirmou: “a sequência didática da Dona Baratinha. Todo o trabalho foi pensado a partir do texto: o convite de casamento, a lista de convidados, o que servir...” (Lourdes).

A não indicação explícita das professoras sobre os suportes¹³ desses textos, nos leva a constatar uma omissão da parte delas sobre a presença de livros de literatura popular e infantil. Geralmente eles são portadores das lendas, poemas, brincadeiras e canções folclóricas, etc, assim como sobre as bibliotecas de classe ou escolar, em que esses livros com os gêneros citados por elas poderiam estar à disposição dos leitores. Nessas omissões sobre o suporte livro impresso que carrega esses gêneros destacados pelas professoras, é preciso considerar que na educação de leitores, os textos não são estáveis porque desligados de qualquer materialidade física “(...) que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor” (Chartier, 1996, p. 127).

Uma segunda constatação que queremos destacar nos depoimentos das professoras é a rede de práticas de leitura relacionadas a esse repertório mais amplo de textos em relação ao que elas vivenciaram em sua infância. Essas práticas ora estão mais ou menos ligadas à tradição da cultura escolar, aos modos e modalidades partilhadas de ler e “que dão formas e

¹³ A recorrência (com segurança) nas falas das professoras à incorporação da presença (em quantidade e diversidade) e à especificação dos tipos dos gêneros de textos em suas propostas sugere, talvez, a ascendência do material didático (livro didático) adotado por elas, no dia a dia escolar, que também apresenta um conjunto de gêneros de textos diversos a serem trabalhados e distribuídos em lições e atividades.

sentidos aos gestos individuais” (Chartier, 2002, 1996), ora mais ligadas aos cursos de formação realizados pelas docentes durante sua trajetória profissional, em que, para nós, os conhecimentos são sempre (re)empregos singulares irreduzíveis à vontade dos produtores dos discursos e de ordenamentos institucionais (Chartier, 1996).

Uma dessas práticas relacionadas a esse trabalho com um maior número e diversidade de textos poderia estar ligada à figura de leitura denominada “extensiva” nos estudos de Roger Chartier (2002, 1996). Uma prática que coloca um leitor confrontado com uma quantidade e diversidade de textos, e em uma relação de leitura que se “impõe” na forma silenciosa, individual e na intimidade com o livro (de ficção). Mas, apesar da oferta variada, as práticas de leitura efetivamente relatadas pelas professoras parecem se aproximar da leitura “intensiva” (Chartier, 2002, 1996). A cada texto selecionado e proposto para leitura, os aprendizes se dedicam, demorada, minuciosa e detalhadamente, trabalho com o texto, como Mara colocou em seu depoimento: “e, dentro do texto ali, da cantiga, a gente explora tudo”.

Uma prática de leitura intensiva que exige treino e que, por isso, o leitor confronta o mesmo texto várias vezes: (re)conhecido pela memória e oralidade; reconhecível em prazerosa audição, um texto ouvido/lido visto inteiro ou estudado em unidades menores, em partes: fatiado - “Trabalhei o texto fatiado com a música” (Rita) -. E que chega, principalmente aos leitores com poucas habilidades para a leitura do escrito, pela audição de um texto musicalizado, ritmado, rimado e, por isso, de forma mais prazerosa e mais atrativa para eles, segundo as próprias depoentes.

A prática de leitura com esses textos (literários)¹⁴ que é mais citada pelas professoras, com várias referências, é a leitura em voz alta, seja ela realizada pela professora ou praticada pelos alunos, seja ela acompanhada pelo texto escrito, ou em uma relação atenta do aluno-leitor com o seu próprio material.

¹⁴ Para a escrita deste artigo, optamos por trazer as referências das professoras aos textos que circulam socialmente e estão mais ligados ao mundo da fantasia e ao lúdico, identificando-os como do campo literário.

Segundo as depoentes, a leitura oral pela professora pode ser feita, por exemplo, com o texto transcrito na lousa ou projetado na tela: “eu pegava os textinhos e punha no *datashow* e colocava eles para ler” (Rita). Os alunos acompanham com os olhos o texto projetado a sua frente, e ouvem a voz da professora, que lhes dá a direção e o ritmo da leitura. “Então, estava todo mundo lendo” (Rita), incorporando pela repetição do gesto, a letra do que leu.

Nessa prática de leitura, o texto escrito é movimentado porque exposto à visão de todos e, ao mesmo tempo, porque é oralizado pela voz da professora ou pela oralização compartilhada pelo coletivo das crianças: investimento na fixação da correspondência entre o som e a grafia.¹⁵ Esse ciclo, em que a leitura em voz alta se fixa na escrita e esta regressa à oralidade (Chartier, 1996) é um modo de apropriação das professoras, a partir das orientações e materiais didáticos oficiais voltados para o ensino da modalidade escrita da língua nos anos iniciais de escolaridade dos alunos, a exemplo do PNAIC (2012).

Os depoimentos das professoras não esclarecem sobre quando o texto literário se deslocava da frente dos alunos (lousa, tela) para a leitura no seu material (livro, folha), na própria carteira, individual. A prática de leitura que se sobressai em suas falas é aquela em que se dedica muita energia e esforço voltados à memorização e ao reconhecimento da associação entre parte sonora e parte gráfica, como Rita relata: “eu trabalho (...), por exemplo, eu dei a poesia ‘A casa’, de Vinicius de Moraes, e tinha que achar a palavra casa” (...), uma vez que “eu estava trabalhando a letra C”; ou, como coloca Lourdes, que “a gente dita a palavrinha, eles vão circular ou vão pintar de azul (...)”. Adia-se, assim, o encontro individual do leitor com o texto.

Ainda que haja nos depoimentos das professoras a adoção de um variado repertório de textos (culturais, populares e considerados mais próximos ao mundo infantil) é recorrente a valorização de uma prática de leitura predominantemente exercitada como recurso pedagógico para o

¹⁵ No PNAIC (2015), por exemplo, essas práticas enfatizam a reflexão sobre a escrita alfabética, na construção da consciência fonológica e fonográfica, com atividades como: palavras que apresentam o mesmo final, identificação de palavras pela sua dimensão sonora, ordem e variedade das letras etc.

ensino da língua e que parece se distanciar de usos próprios mais interpretativos ou subjetivos na constituição do leitor, em um encontro menos pragmático com a literatura.

São poucas e vagas as referências a um trabalho que se aproxime das práticas de “leitura deleite ou leitura fruição”, conforme podemos encontrar, por exemplo, nas orientações dos programas PNAIC e do Pró-Letramento - cursos de abrangência nacional e dos quais as professoras relataram haver participado.

São periféricas ou praticamente ausentes as práticas com a literatura relatadas como experiência estética ou espaço de criação, imaginação e provocação de efeitos de recepção no leitor.

Uma dessas práticas de fruição com um texto ficcional foi sugerida por Mara: “eu conto história, ponho um filminho”. Nesse exemplo, a leitura é um recurso para desconstruir a rotina e acessar o lúdico, priorizando um clima acolhedor. O texto aparece pela voz da professora – “eu conto história” -, não lido em livros impressos ou digitais, nem como uma prática de leitura, como fruição ou deleite. A história (ficção) é, aqui, justificada junto a uma prática ou pretexto para *acolher* a turma, favorecer amizade, criar (bons) comportamentos na sala de aula.

Quando as professoras reafirmam o uso de livros de literatura — inclusive os provenientes de programas oficiais como o PNLD¹⁶ — elas continuam a instrumentalizar a leitura. A prática central reitera a leitura-reconhecimento, buscando a associação entre o que é ouvido (leitura em voz alta) e o que é visto (configuração gráfica), conforme discutido anteriormente. Rita exemplifica essa redução: “eu estou trabalhando a letra J, eu leio um livro do PNLD.”

Desta maneira, o que se nota é que com a intenção de oferecer um acervo mais amplo do que aquele composto por um número restrito de textos (às vezes apenas os da cartilha) - os modos de ler se voltam para práticas

¹⁶ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é voltado à distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias nas redes públicas de Ensino do país. Através dele, as escolas participantes recebem os materiais, selecionados pelo Ministério da Educação, de forma regular e gratuita, incentivando o aprimoramento e a fomentação à leitura. (<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pnld-o-que-e-e-como-funciona-o-programa-nacional-do-livro/>)

intensivas, aquelas em que o leitor (a professora) explora com intensidade cada um deles, propondo aos leitores/ouvintes um reconhecimento na escrita daquilo que lhes é familiar culturalmente, com uma restrita finalidade: ensinar o ler e o escrever de forma lúdica e prazerosa.

Talvez seja preciso levantar algumas hipóteses que justifiquem ou expliquem o apagamento ou as poucas referências que encontramos nos depoimentos das professoras a respeito de alguns aspectos emblemáticos quando se discute a formação de leitores de literatura.

Uma hipótese é a de que durante as entrevistas deixamos explícito que o foco principal versava sobre a alfabetização, e como essas professoras foram indicadas por seus pares como referências de um trabalho como alfabetizadoras, suas falas podem ter sido orientadas por aquilo que é mais importante e valorizado por elas e para elas: o primeiro ano (do ensino fundamental I) precisa garantir que todas as crianças aprendam a ler e a escrever. E a forma melhor e mais produtiva seria aquela que tem o texto como centralidade, como pretexto para uma aprendizagem mais “contextualizada” e para ensinar, de forma lúdica, a lê-lo e a escrevê-lo.

Outra hipótese pode ser que tenha ficado implícito em suas práticas que primeiro se aprende a escrita (representação da parte sonora na gráfica) para que, nos anos posteriores, os alunos possam ler com autonomia (na prática individual e silenciosa) os livros de literatura e fazer uso de empréstimos em bibliotecas.

E, por último, talvez elas considerem que a leitura ficcional, de lazer e sem outra finalidade além da fruição, possa ficar a cargo da própria família, conforme destaca Mara: “hoje em dia não! Eles têm contato com livros, eles têm contato com a internet, eles têm contato com gibi”. Diferentemente do que nos relatou sobre sua infância, ela agora relembra que “na minha época não existia gibi, por exemplo, que é uma leitura tão gostosa, né? Eles têm contato com muita coisa. Muitos pais trazem para casa, desde que nasce, um livrinho que leva para a banheira. Eles têm contato desde bebê”.

Últimas considerações sobre leitura, literatura e escola

Neste artigo, identificamos e contrastamos os aspectos ligados às experiências leitoras (práticas de leitura literária) de três professoras alfabetizadoras, em dois momentos distintos de suas vidas, ora como estudantes, ora como docentes. Ainda que esses depoimentos das professoras Lourdes, Mara e Rita tenham sido construídos com o intuito de conhecermos o legado de suas práticas alfabetizadoras para a produção da tese de doutorado de uma das autoras, foi possível revelar os modos como elas interpretam e se apoderam da leitura de literatura.

Se a leitura é uma arte de fazer que se herda – através da qual se tem direito de tomar posse de “bens” acumulados por alguém/um grupo, mais do que se aprende como treino ou técnica, desempenho ou experimentação, capacitação ou desenvolvimento de habilidades, podemos pensar que nos relatos dessas professoras há poucos indícios de herança enraizada nas principais comunidades de leitores (família e escola citadas por elas) ligadas às práticas de leitura literária, tais como imaginávamos serem possíveis. Foram poucos indícios de uma herança configurada nas práticas de leitura da literatura que movimentem o uso estético-literário da linguagem (Ferreira, 2012) e que podem oferecer e promover uma experiência estética que é motivo de vida e de aprendizagem (Britto, 2024, p.49) do leitor pelo(o) outro(s). Foram poucos indícios sobre práticas de leitura reconhecidas como de cunho mais individual, silencioso, privado, que acolhe a mediação do leitor adulto em conversas, trocas de sentidos, acolhimento.

Percebemos que os depoimentos das três professoras apontam um apagamento no acesso a livros (de literatura), primeira condição em uma possível educação dos leitores – como alunas que foram, como professoras que são. Há um apagamento quanto a ocorrências (eventos) de contato, manuseio, exploração, leitura/audição de histórias que têm os livros impressos como suportes dos textos. E, por último, um silenciamento de

possíveis leitores que possam ter colaborado no gosto de ler, nos modos de ler, no exercício das práticas leitoras, nas mediações que qualificam o encontro dos leitores e livros.

Como professoras, elas apontam textos/gêneros curtos que fazem parte do universo cultural da criança e que estão há décadas sendo oferecidos pelo material didático destinado à escola. Lembrados como pretextos – mais lúdicos, menos cansativos, mais prazerosos – os textos são valorizados em sua diversidade de gêneros, conforme as percepções sobre o que elas compreendem como um ensino mais atualizado e contextualizado para as crianças.

Elas enfatizam práticas de leitura ritualizada (oral e intensiva), mais próximas do campo da alfabetização, como o melhor que podem oferecer aos seus alunos, permitindo a eles o acesso ao que para elas foi fundamental em suas narrativas: a importância dessa aprendizagem e do domínio da leitura e da escrita para o deslocamento social e cultural do indivíduo. Um deslocamento que, segundo essas professoras, foi possível quase que individualmente, em um esforço próprio de cada uma, apesar de tantas adversidades a que foram expostas. Na vida. Na escola.

Recorrentes, reiteradas e valorizadas, nos depoimentos colhidos por nós as práticas de leitura são pretextos para colaborar no ensino da modalidade escrita da língua. Um alerta à escola como (o privilegiado) lugar em que se deve dedicar tempo, frequência, valor no fazer-se leitor (coletiva e individualmente) com/pelos textos (de literatura) e seus suportes, em formas de ler diversas e plurais.

Os resultados desta investigação reiteram que a literatura e a vida não ocupam espaços distintos nas trajetórias das alfabetizadoras analisadas. A arte e a poesia manifestam-se no cotidiano escolar através das memórias e das sensibilidades dessas docentes, confirmando que a prática da leitura literária exige uma atenção cuidadosa às experiências que a precedem e a sustentam.

Referências

- AMADO, J. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. *Revista História*. São Paulo, v. 14, p. 125-136, 1995.
- BAKTHIN, M. M. Os gêneros do discurso. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BOSI, E. Memória e sociedade: Lembranças de velhos. 20ª edição. São Paulo: Companhia da Letras, 2023. 507p.
- BRASIL. Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Alfabetização e Linguagem. Fascículo 1: Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento. Brasília, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. A aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Ano 1: Unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.
- BRITTO, L. P. L. Ler literatura. Viver e aprender. In: GIOVANI, F. O texto na alfabetização. (Org.). Campinas, SP, Pontes Editores: 2024. p. 43- 56.
- CANDIDO, A. Textos de intervenção. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2002, p. 77-92.
- CERTEAU, M. de. A invenção do cotidiano 1. Artes de fazer / Michel de Certeau, Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CHARTIER, R. A história Cultural: Entre práticas e representações. Tradução: Maria Manuela Galhardo. 2ª ed. Difel, 2002.
- CHARTIER, R. (org). Práticas de leitura. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- DARNTON, R. A leitura rousseauista e um leitor “comum” do século XVIII. In: Práticas de leitura. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- ESCOLANO, A. B. A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia. Tradução de Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas: Alínea, 2017.
- FERREIRA, N. S. de A. A prática de “ler literatura” como distinta de muitas práticas de leitura. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 21, n. 22, p. 75-91, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v21i22.1623>.

- FRANCHETTI, P. Sobre o ensino de literatura. São Paulo: Editora Unesp, 2021.
- GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentido. In: CHARTIER, Roger. Práticas de leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- GUEDES-PINTO A. L. Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais / Ana Lúcia Guedes-Pinto. – Campinas, SP: Mercado das letras: Faep/Unicamp: São Paulo: FAPESP, 2002.
- HÉBRARD, J. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey -Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger. (Dir.). Práticas de leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 35 -74.
- JAGHER, C., M. Estado da arte: as pesquisas acadêmicas e produções teóricas sobre o ensino de literatura no Brasil (2010-2021). 2024. 403 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2024.
- KLEIMAN, A. B. Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Ângela B. Kleiman. Campinas, SP. Mercado das letras, 1995. Coleção Letramento.
- KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- PETIT, M. A arte de ler ou como resistir à adversidade. Editora 34 Ltda. Florianópolis, Santa Catarina, 2009.
- PORTELLI, A. História Oral como gênero. Projeto História. São Paulo, 22ª ed. 2001.
- VON SIMSON, O. R. de Moraes. Folguedo Carnavalesco, Memória e Identidade Sócio-Cultural. Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 53–60, 2006. DOI: <https://doi.org/10.20396/resgate.v2i3.8645481>.

Recebido em janeiro de 2026.

Aprovado em março de 2026.