

**O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA CRISE DA
PERSPECTIVA TRADICIONAL AO DESENVOLVIMENTO DE NOVOS
PARADIGMAS METODOLÓGICOS**

**TEACHING LITERATURE IN BASIC EDUCATION: FROM THE CRISIS OF THE
TRADITIONAL PERSPECTIVE TO THE DEVELOPMENT OF NEW
METHODOLOGICAL PARADIGM**

Marta Aguiar¹

Lívia Suassuna²

Resumo: *Este artigo, de cunho teórico, constitui uma das partes de nossa dissertação de mestrado em Educação pela UFPE, mais especificamente aquela que aborda o ensino de Literatura na Educação Básica. Apresentamos, primeiramente, o contexto que originou as críticas ao paradigma historicista e que levou à valorização de um modelo de ensino preocupado com a formação do leitor de textos literários. Em seguida, procuramos discutir mais detalhadamente as propostas metodológicas de Bordini e Aguiar (1993), por sua forte influência na década de 1990 e pelas considerações significativas que trazem para o ensino de Literatura, e de Cosson (2006) e Cosson e Paulino (2009), devido ao espaço vem ganhando a discussão em torno da ideia de letramento literário neste início do século XXI. Nosso estudo também busca refletir sobre as contribuições da Teoria da Literatura para o ensino na Educação Básica, tendo em vista que a construção de um percurso metodológico para o ensino de qualquer objeto não pode se dar fora de uma articulação com o campo teórico.*

Palavras-chave: *Linguagem e ensino; Ensino de literatura; Letramento literário.*

Abstract: *This theoretical article is one part of our dissertation in Education by UFPE, more specifically one that addresses the teaching of Literature in Basic Education. First, we present the context for the criticism of the historicist paradigm, which led to valorize a teaching model concerned with the formation of the reader of literary texts. Then, we discuss in more detail the methodological proposals of Bordini and Aguiar (1993), for its strong influence in the 1990s and for the significant considerations it brings to the teaching of literature, and of Cosson (2006) and Cosson and Paulino (2009), due to space the discussion around the idea of literary literacy is gaining at the beginning of the XXI century. Our study also seeks to reflect on the contributions of Literary Theory for teaching in basic education, because to build a methodological approach to the teaching of any subject we can not disregard the collaboration of the theoretical field.*

Keywords: *Language and education; Teaching of literature; Literary literacy.*

¹ Professora da Educação Básica – Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEDUC-PE). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Brasil, e-mail: silvaaguiar21@yahoo.com.br

² Professora da Universidade Federal de Pernambuco – Centro de Educação – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e Programa de Pós-graduação em Educação (UFPE-CE-DMTE-PPGE). Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Recife, Brasil, e-mail: livia-suassuna60@gmail.com

Introdução

No final da década de 1960, era realizado na França o Colóquio de Cérisy-la-Salle, que reuniu professores do ensino de 1º e 2º graus (antigas denominações para os atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente), professores universitários e nomes da Teoria da Literatura como Tzvetan Todorov e Roland Barthes, para discutir questões referentes ao ensino de Literatura. Na abertura do encontro, através da fala do professor Serge Doubrovsky, emergiram os seguintes questionamentos: “É a literatura ainda relevante? [...] A literatura ainda nos diz respeito? Que sentido ela pode ter para nós?” (*apud* LEITE, 2005, p. 204). Segundo Doubrovsky, essas interrogações colocam aqueles que pretendem ensinar Literatura em uma situação de extremo desconforto, seja com relação às finalidades ou aos métodos que dizem respeito a tal ensino.

Anunciava-se, à época, uma crise do ensino de Literatura em uma sociedade cada vez mais dominada pela técnica e pela produtividade. Uma crise que, no Brasil, somou-se a outra mais ampla, que é a da própria leitura e que acompanhou o processo de democratização da escola pública. E se hoje, após um longo caminho de discussões e debates, não nos encontramos mais em crise, talvez possamos dizer que estamos trilhando um percurso de busca de alternativas que podem tornar mais significativo, para alunos e professores, o ensino de Literatura na Educação Básica.

Da década de 1960 até hoje, esse debate tem se mostrado cada vez mais intenso e profícuo, com contribuições de pesquisadoras como Lígia Chiappini de Moraes Leite, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini e, mais recentemente, de pesquisadores como Rildo Cosson e Hélder Pinheiro, entre outros, que levantam questionamentos sobre o próprio conceito de texto literário, sobre os objetivos do ensino de Literatura e, principalmente, sobre *o que* se deve ensinar quando se ensina Literatura e sobre *como* ensinar Literatura na Educação Básica.

Nesse cenário, buscamos analisar as lacunas que caracterizam o ensino tradicional de Literatura e o contexto multifacetado que levou a uma forte preocupação com a formação do leitor, originando novas perspectivas metodológicas na Educação Básica.

1 Da tradição historicista à formação do leitor

Segundo Zilberman (2008), antes mesmo de ser conhecida por este nome, a Literatura, que na Grécia antiga recebia a denominação de arte poética, incluindo aqui a epopeia e o

drama, já assumia propensão educativa, fornecendo aos povos clássicos padrões de comportamento, do ponto de vista pessoal, social e político, de identificação e de relacionamento com o grupo, proporcionando-lhes o reconhecimento enquanto comunidade.

Contudo, a Literatura não passou a fazer parte do currículo escolar como objeto autônomo. Na Idade Média, dissolvia-se entre as disciplinas que compunham o *Trivium* (Gramática, Retórica e Lógica) e, na Renascença, quando se passou a valorizar a cultura clássica, a Literatura servia de modelo para o ensino das línguas grega e latina. É após a revolução burguesa que as literaturas nacionais passam a integrar os currículos, sendo estudadas a partir da ótica da História da Literatura. A língua vernácula presente nas obras literárias passou a ser tomada como modelo de língua homogênea e nacional a ser difundido pela escola. O objetivo era contribuir para a consolidação do estado burguês.

Analisando de um ponto de vista político, percebemos que as literaturas nacionais passaram a representar uma nacionalidade pretendida e prestabelecida pelo Estado e que, por outro lado, ao integrar-se aos currículos escolares, a Literatura não podia ser destituída de “sua força educativa; mas a natureza dessa foi alterada. O tipo de comunicação com o público, antes direto, foi institucionalizado e deixou de ter finalidade intelectual e ética, para adquirir cunho linguístico” (ZILBERMAN, 2008, p. 20). A partir disso, o ensino tradicional de Literatura tem se caracterizado por duas funções: ajuda a conhecer a norma das línguas nacionais e, de forma cronológica, apresenta uma história que coincide com a do país.

Os objetivos que motivaram a introdução e a presença da literatura na sala de aula da escola burguesa delegaram a ela a função de representar uma tradição linguística e um patrimônio cultural legitimado. Assim, não parece de todo estranho que o texto literário se justifique na medida em que se transforma em objeto de alguma atividade que lhe evidencie os aspectos gramaticais ou que o relacione com elementos extratextuais que caracterizem e representem a sociedade e a história nacionais.

Até a década de 1970, no Brasil, a presença da Literatura nos anos iniciais marcava-se por uma visão de “leitura como meio” (para transmitir a norma culta, conservar e defender a língua materna, inculcar valores morais cívicos e levar à ascensão social) e pela difusão de um patrimônio cultural. A partir da década de 1970, esse patrimônio se transforma em objeto de ensino do então 2º grau, que adota uma perspectiva cronológica, e o texto literário passa a ser fortemente utilizado para o ensino da língua materna e da gramática (ZILBERMAN, 1991).

Lajolo (1982) faz críticas à utilização do texto como pretexto, ou seja, como intermediário para aprendizagens diversas que desconsideram o próprio texto em si. Para a autora, em um modelo de ensino tradicional, o recurso ao texto visa desde à aprendizagem de

comportamentos desejáveis, transmitindo-se atitudes e valores, até à apreensão de um modelo de língua, o que faz o texto literário ser alvo de exercícios mecânicos de fixação da norma culta e ampliação do vocabulário, e ponto de partida para a produção de redações escolares.

Segundo Bordini e Aguiar (1993, p. 38),

a noção de texto-modelo implica a imposição de normas linguísticas, estéticas e ideológicas que devem ser assimiladas pelo aluno sem discussão, já que está diante de uma autoridade publicamente reconhecida: a criação literária.

Essa perspectiva faz o texto literário circular no ambiente escolar como um objeto pronto e acabado, cujo valor já foi previamente estabelecido e legitimado por instâncias reconhecidas socialmente, das quais o aluno não participa e nas quais não pode intervir, como a Crítica e a universidade. Assim parece impossível que tais textos venham a se transformar em objeto capaz de manifestar as necessidades desses alunos (ZILBERMAN, 1991), em objeto de identificação e apropriação por parte dos mesmos.

Hoje, após um longo percurso de discussão e da constatação por diversos estudiosos das carências e lacunas que caracterizam o ensino tradicional de Literatura, torna-se evidente que o objetivo do ensino desse objeto deixou de ser o domínio, por parte do estudante, de uma sucessão de autores e escolas literárias, ou a transmissão de um patrimônio consagrado (do cânone), e passou a ser a formação do leitor de Literatura. Essa nova compreensão do ensino de Literatura situa-se em um contexto multifacetado que se configura por estímulos advindos de diversas áreas, não só ligadas aos Estudos Linguísticos e Literários, mas também às teorias da Psicologia da aprendizagem e do currículo.

Assim, uma reflexão sobre o ensino de Literatura deve levar em conta as implicações das diferentes concepções de linguagem e de língua para as práticas de leitura desenvolvidas no ambiente escolar, bem como os modos como foram se concebendo o processo de ensino-aprendizagem e o currículo escolar a partir das contribuições das teorias críticas.

Travaglia (1996, p. 21-23) apresenta uma síntese das concepções de linguagem que já permearam e, ainda permeiam, o ensino de língua materna. Primeiramente, temos a linguagem como expressão do pensamento. Nessa perspectiva, a linguagem serve apenas para exteriorizar um pensamento preconcebido, a “enunciação é um ato monológico, individual” e os sentidos não se constituem em uma situação de interação. Assim como há regras que presidem a organização do pensamento, também existem regras (normas gramaticais) para a

fala e a escrita. Tais regras aparecem consubstanciadas nos estudos da gramática tradicional e o bom produtor e leitor de textos deveria dominá-las fim de expressar-se bem.

Em segundo lugar, podemos tomar a linguagem como um instrumento de comunicação; nessa concepção, a língua é tida como um código capaz de transmitir mensagens de um emissor a um receptor, isto é, como um objeto externo aos sujeitos e apartado dos contextos sociais de interação, seja através conceito de *fala*, de Saussure, ou através da noção de *desempenho*, de Chomsky.

Por fim, a linguagem é tomada como um processo de interação imerso em um contexto sócio-histórico e ideológico, no qual os interlocutores não apenas traduzem seus pensamentos ou transmitem mensagens, mas atuam sobre o mundo e sobre o outro, produzindo efeitos de sentido diversos. Essa nova concepção, dentro da qual este trabalho se insere, é fruto, na área das ciências linguísticas, dos estudos desenvolvidos no âmbito da Sociolinguística, da Linguística Textual, da Análise da Conversação, da Pragmática e da Análise do Discurso, e suas implicações para o ensino de língua e leitura são diversas.

Soares (1998), além de retomar as diferentes concepções de linguagem/língua que vieram orientando o ensino no Brasil, também demonstra que a predominância de uma determinada concepção não diz respeito apenas aos avanços no campo dos estudos da linguagem, mas também envolve questões ligadas a um contexto sociopolítico e econômico mais amplo. Até a década de 1960, a escola atendia a um público que apresentava o seguinte perfil: alunos oriundos de classes sociais privilegiadas, que já tinham domínio da variedade padrão da língua e que tinham na escola um espaço de reprodução e reconhecimento desse saber. Privilegiava-se o ensino de gramática e o contato com textos literários que levassem ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, segundo os moldes do dialeto de prestígio. O que predomina nesse período é a concepção de língua como sistema.

A partir da década de 1960, instauram-se novas condições sociopolíticas e uma nova perspectiva linguística passa a informar o ensino de língua materna. No plano social, temos a alteração do perfil dos sujeitos atendidos pela escola pública. A democratização do acesso a essa instituição traz, para a sala de aula, alunos oriundos, em sua maioria, das camadas populares e que apresentam padrões culturais e linguísticos distintos daqueles dos alunos das camadas privilegiadas. No plano político e econômico, temos a implantação da ditadura militar, que privilegia o desenvolvimento do capitalismo industrial como parte de seu projeto político; passa-se a identificar a escola como o lócus onde deveria se dar a formação de mão de obra para atender às novas demandas da sociedade. Conforme Soares (1998), nesse período, os conteúdos curriculares e seus objetivos ganham um sentido fundamentalmente

instrumental e utilitário. Baseando-se em uma concepção de língua como instrumento de comunicação (ancorada nos conceitos da teoria da informação), o ensino passa a ter como objetivo levar o aluno a desenvolver habilidades de expressão e compreensão, ou seja, levar o aluno a ser um bom emissor e receptor de mensagens. As consequências para o ensino são: ênfase no desenvolvimento de habilidades de leitura (principalmente a partir de textos da esfera jornalística e publicitária e também de textos não verbais) e da expressão oral, bem como ênfase nos “elementos” do processo comunicativo (o que leva à perda de prestígio que a gramática tinha até então dentro do ensino de língua materna).

As duas últimas décadas do século XX são marcadas por um novo contexto político e ideológico, devido ao processo de redemocratização do país, e por mudanças no ensino de língua portuguesa que passa a receber influências relacionadas tanto a novas perspectivas linguísticas e como a teorias desenvolvidas no âmbito da Psicologia da aprendizagem. No que diz respeito a estas últimas, rompe-se com a ideia skinneriana do estímulo-resposta, chegando-se à compreensão de que a aprendizagem se dá em um processo ativo de construção de conhecimentos pelos sujeitos em interação com os outros indivíduos e com a linguagem. Já as contribuições das ciências linguísticas propiciarão novas concepções de gramática, texto e de língua. Soares (1998) afirma que essa perspectiva irá tomar a língua como discurso, considerando as relações entre os sujeitos e os contextos em que estes estão inseridos. Dentro desse panorama, a leitura e a escrita figuram como práticas de interação autor-texto-leitor.

Cosson (2006) reúne didaticamente os diferentes paradigmas teóricos sobre leitura em três grandes grupos: o primeiro centra-se no texto e identifica a leitura com a decodificação do código linguístico (ler é extrair sentido e dominar o código é a condição básica para efetivar a leitura); o segundo centra-se no leitor, que, levantando hipóteses, realizando antecipações e mobilizando seu conhecimento de mundo e sobre as convenções da escrita, atribui sentidos aos textos; o terceiro grupo não desconsidera os aspectos cognitivos que envolvem o processo de leitura, porém passa a ver este último não como elemento isolado/individual, mas como parte dos processos interação verbal entre indivíduos social e historicamente situados.

Essas três formas de conceber a leitura não devem ser tomadas como totalmente antagônicas e inconciliáveis. Cosson (2006) afirma que todas elas compõem o processo de leitura, visto que, ao ler um texto, realizamos decifrações, referentes à apropriação do sistema de escrita alfabética, e antecipações para, enfim, chegar a uma interpretação e compreensão do texto. A interpretação diz respeito às ligações estabelecidas pelo leitor durante o processamento do texto e tem como seu centro a realização de inferências através das quais o

leitor relaciona o texto e o conhecimento que tem do mundo. Assim, a interpretação do texto se efetivará através de um processamento que envolve o autor, o leitor e a sua comunidade.

Esse elo com a comunidade diz respeito ao caráter social da leitura, pois o indivíduo, através do contato com textos diversos e significativos, pode estabelecer ligações com manifestações socioculturais pertencentes a outros tempos históricos e espaços geográficos, reconhecendo nesse processo sua posição de sujeito histórico. A leitura figura, então, com uma das vias para a socialização do indivíduo e não exige somente o domínio do código escrito ou de regras gramaticais. O ato de ler pressupõe uma participação ativa do indivíduo na constituição dos sentidos linguísticos, implica escolhas coerentes, seleção de informações e estabelecimento de relações com o contexto (BORDINI; AGUIAR, 1993).

O reconhecimento da condição de sujeitos históricos dos indivíduos e da participação ativa dos leitores na construção dos sentidos dos textos é, em grande parte, fruto de contribuições significativas da análise do discurso, dentre as quais destacamos as do Círculo de Bakhtin. Ao tratar do modo como o discurso se configura na prosa literária, mais especificamente no gênero romance, Bakhtin ([1934-1935] 1990) destaca o seu caráter social e dialógico. Para ele, a língua não é um “sistema de categorias gramaticais abstratas”, mas um fenômeno ideologicamente saturado que, ao mesmo tempo, reúne forças de centralização sociopolítica e cultural (forças centrípetas) e forças ligadas a um processo de descentralização e desunificação (forças centrífugas); os fenômenos linguísticos são compreendidos a partir de uma perspectiva discursiva que considera o envolvimento dos sujeitos em enunciações concretas permeadas por aspectos ideológicos, sociais, históricos e culturais.

O discurso é um “fenômeno social – social em todas as esferas da sua existência e em todos os seus momentos – desde a imagem sonora até os estratos semânticos mais abstratos” (BAKHTIN [1934-1935], 1990, p. 71) e a dialogicidade interna, a orientação dialógica para os discursos de outrem, para enunciações alheias, é um elemento que invariavelmente faz parte de sua constituição. Nessa perspectiva, a relação entre o discurso e o objeto nunca é direta. Em sua orientação para o objeto, o discurso penetra em um complexo jogo de interações verbais constituído por enunciados produzidos em determinados momentos sociais e históricos que se entrecruzam em torno de um dado objeto de enunciação.

Pois todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por uma névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele (BAKHTIN [1934-1935], 1990, p. 86).

E é nessa interação mútua que o discurso pode elaborar-se e individualizar-se estilisticamente.

Para o contexto da discussão sobre concepções de língua e leitura que viemos desenvolvendo até aqui, é importante ressaltar que, para Bakhtin ([1934-1935] 1990), a dialogicidade interna do discurso não diz respeito apenas ao “já dito”, tendo em vista que toda atividade discursiva orienta-se também para uma resposta, trazendo em si, em sua constituição, a influência de uma “resposta antecipada”. Logo, a compreensão não se caracteriza por uma postura passiva do interlocutor; o leitor/ouvinte é um sujeito ativo que responde, replica e faz objeções. A construção de sentidos se dá no fundo de outras enunciações concretas, de opiniões contraditórias, de pontos de vista e de apreciações diferentes sobre o mesmo tema.

Na perspectiva bakhtiniana, “toda compreensão concreta é ativa” e está indissolúvelmente fundida a uma resposta. A compreensão é uma atividade responsiva e dinâmica (para a qual o sujeito orienta a produção do seu discurso); ela se dá em uma interação entre os círculos nos quais estão inseridos os interlocutores e que compreendem diferentes contextos, horizontes, sistemas de expressão e acentuação e também uma pluralidade linguística.

Suassuna (2006, p. 107, grifo da autora), tratando dos caminhos que possibilitaram uma abordagem cultural da leitura, em oposição ao seu entendimento como mera decifração de um código, destaca, dentro do campo dos estudos linguísticos, as implicações trazidas pelas ideias da análise do discurso, dentre elas a de que “o sentido não está no texto, mas se constrói no momento mesmo da interlocução”. A autora também cita entre os estudos que contribuíram para a compreensão da leitura a partir de uma perspectiva cultural as investigações desenvolvidas por Emilia Ferreiro acerca da alfabetização, a etnografia e os princípios da psicologia sociointeracionista. Dentro desta última, a aprendizagem é resultado de interações de sujeitos históricos entre eles mesmos e o real, colocando-se a linguagem como condição de tais interações e do desenvolvimento do pensamento humano. Suassuna (2006, p. 108) ressalta ainda que “a reinvenção da prática de leitura na escola passa, necessariamente, pelo reconhecimento de sua dimensão cultural e não escolar”.

Para Bordini e Aguiar (1993, p. 19), como uma das necessidades fundamentais do ser humano é a atribuição de sentido ao mundo e a si mesmo, a leitura do texto literário adquire papel crucial e insubstituível, na medida em que atua de forma mais abrangente para o estabelecimento desse diálogo, pois “representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla”. A obra literária relaciona-se com os processos históricos, políticos

e sociais, atribuindo aos mesmos uma “visão típica da existência humana” e caracteriza-se pelo sentido humano conferido pelo autor ao mundo circundante, apresentando-se como “resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora” mediada pela linguagem verbal. Esse sentido humano atribuído pelo autor é compartilhado pelos leitores nos processos de trocas comunicativas, inserindo a produção e a leitura da Literatura no âmbito da cultura.

A interação leitor-obra dá-se a partir de um “pacto”, através do qual o leitor assume como possível o universo constituído pela obra literária e essa assunção é viabilizada pela coerência interna dos elementos que compõem a obra, configurando-a como um todo estruturado dotado de autonomia. Esse todo, contudo, apresenta “continuidades e descontinuidades” em que nem tudo está completamente delineado. A obra compõe-se de indicações potenciais, lacunas que o leitor atualiza em contato com o texto e, por isso mesmo, abre espaço para uma leitura plurissignificativa. Para Bordini e Aguiar (1993, p. 15),

a atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito.

Estão subjacentes aqui os conceitos e pressupostos formulados pela Estética da Recepção, que também foram imprescindíveis para redimensionar a papel dos sujeitos no ato da leitura. Como o texto literário não é mais encarado como um objeto acabado em si mesmo, como “um sistema de sentido fechado e definitivo” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 81), abre-se espaço para a atuação do leitor na concretização e na atualização dos sentidos das obras. Isso se dá dentro de um processo de interação entre o leitor e o texto que tem como precondição o fato de que ambos estão inseridos em “horizontes históricos, muitas vezes distintos e defasados que precisam fundir-se para que a comunicação ocorra” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 83). É o que Hans Robert Jauss denomina de “horizontes de expectativas”. Estes últimos envolvem aspectos de ordem social, intelectual, ideológica, linguística, literária e também afetiva, constituindo um quadro complexo dentro do qual autores e leitores concebem e interpretam as obras literárias.

Ao atentar para as especificidades descritas acima, a atuação da escola na formação literária deve estabelecer vínculos entre a experiência do aluno, a cultura do grupo a que pertence e os textos a serem lidos. Essa atitude propiciará um espaço de reconhecimento para os estudantes nos textos e abrirá caminho para a ampliação de seus horizontes culturais.

Outro ponto a ser respeitado no percurso de aprendizagem é o caráter polissêmico do texto literário. Como a Literatura abre espaço para uma multiplicidade de sentidos, que se estabelecem pelo diálogo das informações textuais e dos conteúdos intelectuais, emocionais e afetivos que o leitor apreendeu ao longo de seu percurso de vida, os professores devem evitar a imposição de sentidos fechados e inquestionáveis.

Percebe-se, a partir do que foi colocado nesses dois últimos parágrafos, que as transformações ocorridas no âmbito de ensino de Literatura não emergem apenas dos estudos linguísticos e literários, mas também de uma revisão do processo de ensino-aprendizagem como um todo, principalmente no que diz respeito à relação professor-aluno, e de uma compreensão de currículo que envolve elementos experienciais, culturais e afetivos. A consideração de tais aspectos na composição do currículo escolar é decorrente, principalmente, das ideias defendidas pelas teorias pós-críticas. De acordo com Silva (2011), as teorias críticas sobre currículo, que se desenvolveram a partir do final da década de 1960, contrapondo-se a um modelo de currículo linear, sequencial, estático e preocupado com questões técnicas de organização e “aferição” da aprendizagem, centraram-se na análise das relações entre educação, poder, ideologia e reprodução cultural e social, com foco nas dinâmicas de classe e nas relações hierárquicas da sociedade capitalista. Já as teorias pós-críticas, intensificando alguns questionamentos e sem romper totalmente com as contribuições trazidas por seus antecessores, em uma perspectiva multiculturalista, por exemplo, irão mostrar que a desigualdade e as questões de poder presentes na relação educação/currículo associam-se a outras dinâmicas que não dizem respeito apenas à determinação de classe, mas também às dinâmicas de gênero, raça, sexualidade e etnia.

Conforme Silva (2011), guardadas as especificidades desses dois momentos do pensamento sobre o currículo, as duas perspectivas combinadas (a crítica e a pós-crítica) nos ajudam a compreender as relações de poder, saber e identidade imbricadas no currículo e a forma como elas atuam em nossa constituição como sujeitos. Elas nos permitem compreender que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: nossa identidade, nossa subjetividade” (SILVA, 2011, p. 15).

Tais considerações são relevantes para o ensino de Literatura na medida em que se entende que a interação do aluno com o texto literário deve levar em conta aspectos estéticos, culturais, éticos que contribuirão para a constituição de sua identidade e subjetividade.

2 Novos rumos para o ensino de Literatura na Educação Básica e contribuições da Teoria da Literatura

Dentro do debate que levou a uma reconceptualização do ensino de Literatura e à redefinição de seus conteúdos e objetivos, foram se desenvolvendo propostas com a intenção de reorientar metodologicamente o ensino de Literatura nas escolas brasileiras. Dentre tais propostas, procuraremos expor mais detalhadamente a de Bordini e Aguiar (1993), por sua forte influência na década de 1990 e pelas considerações significativas que trazem para o ensino de Literatura, e as de Cosson (2006) e Cosson e Paulino (2009), devido ao espaço vem ganhando a discussão em torno da ideia de letramento literário neste início do século XXI.

A proposta de Bordini e Aguiar (1993, p. 19) para a formação do leitor literário compreende três princípios básicos. Primeiramente, temos a identificação dos interesses de leitura dos alunos. Essa atitude, ao incorporar as questões significativas para os sujeitos e suas expectativas no processo de seleção dos textos, visa a gerar uma predisposição para a leitura, uma atitude consciente e favorável diante do texto literário. As autoras entendem como interesse “uma atitude favorável, gerada por uma necessidade, que propulsiona uma ação”. É preciso que as obras selecionadas compreendam e abarquem as necessidades cognitivas, afetivas, sociais e lúdicas dos leitores em formação, impulsionando-os para o ato de ler.

O segundo ponto é que a incorporação dos interesses de leitura no planejamento do ensino não deve se limitar ao atendimento irrestrito das necessidades imediatas dos alunos. A ampliação e o aprofundamento dos momentos de leitura, tanto do ponto de vista da natureza do material lido, como da complexidade dos modos de abordagem, são um passo que não pode deixar de ser dado. O movimento de identificação, aproximação e ruptura irá contribuir para a formação crítica e para o alargamento do universo cultural. O aluno deve entrar em contato com realidades verbais conflitantes e contraditórias do ponto de vista linguístico, estético e ideológico, para que o prazer oriundo da identificação com um universo próximo representado pela obra possa transmutar-se em um prazer oriundo da incorporação de um outro e novo universo, antes desconhecido e inexplorado.

O terceiro ponto é a valorização do jogo e do aspecto lúdico que caracterizam o texto literário. Ao ler o texto literário, o indivíduo imerge em um mundo imaginário e constituído por linguagem. No entanto, esse mundo é regido por regras e apresenta pistas por onde o leitor se movimenta como em um jogo, sem a preocupação de atender a necessidades imediatas. Isso não significa a invalidação do ato, pois o objetivo a ser atingido “confere um sentido à ação” de onde advém o prazer.

Em síntese:

levando em conta esses aspectos, o professor está recuperando para o aluno as funções básicas de toda a arte: captar o real e repassá-lo criticamente, sintetizando-o de modo inovador, através das infinitas possibilidades de arranjos dos signos. O resultado final será um comportamento permanente de leitura, em que o texto se apresenta como um desafio a ser vencido em inúmeras atividades participativas. Sua apreensão redundará em situações gratificantes que vão garantir a continuidade do processo de fruição da leitura (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 28).

Criando espaço para a criatividade e a inovação, o ensino de Literatura será capaz formar um leitor crítico, ou seja, um leitor capaz de distinguir diferentes e intenções e ideologias, justificando seus próprios posicionamentos diante dos textos, de forma autônoma.

Outro ponto a ser salientado é que o trabalho com o texto literário nas escolas não pode prescindir de uma metodologia. Muitas vezes, mesmo possuindo conhecimentos formais sobre o objeto de ensino e tendo o domínio dos conteúdos a serem trabalhados, o docente não consegue planejar situações didáticas pertinentes/condizentes com o objeto – o texto literário. O ensino caracteriza-se, assim, por uma dispersão, por atividades fragmentadas e desconectadas que inviabilizam a sistematização do conhecimento ou por exercícios gramaticais ou de interpretação mecânica. Isso pode impedir que os objetivos pretendidos sejam alcançados com satisfação. Para Bordini e Aguiar (1993), o enfraquecimento do ensino tradicional de Literatura é fruto do pouco conhecimento literário dos professores, mas também da ausência de uma perspectiva metodológica que oriente o ensino.

Uma metodologia voltada para um ensino de Literatura que vise à formação de um sujeito crítico, como descrito acima, deve considerar a interação entre a obra e o leitor em uma realidade complexa e contraditória. A partir disso poderá propor formas de ação e de sistematização do conhecimento didático que orientem uma prática escolar condizente com a concepção de educação literária que se tem e com os objetivos que se pretende alcançar.

A pluralidade e a mutabilidade dos valores, culturas e instituições, contudo, não permite o engessamento do ensino em um único percurso metodológico. Daí que a proposição de uma metodologia deverá contemplar essa diversidade, evitando atitudes autoritárias por parte dos professores e abrindo caminho para a flexibilização do ensino de forma a atender às diferentes necessidades dos grupos de estudantes (BORDINI; AGUIAR, 1993).

A partir da compreensão de que o ensino de Literatura necessita de sistematização, organização e planejamento para atingir suas metas, Cosson (2006) apresenta uma proposta de letramento literário para a Educação Básica conjugando aspectos teóricos e práticos.

De modo geral, podemos dizer que a ideia de letramento concebe as práticas de leitura e escrita para além dos usos individuais realizados pelos sujeitos, para além da aquisição do sistema alfabético e para além das práticas escolares, vendo-as interligadas a práticas sociais mais amplas em contextos sociais e culturais diversos. As práticas de letramento não se limitam, portanto, ao espaço escolar.

Segundo Rojo (2009), o termo “letramento” abrange hoje, após as contribuições dos novos estudos do letramento alavancados por Brian Street nas décadas de 70 e 80 do século XX, diferentes usos e práticas sociais, envolvendo leitura e escrita, e incluindo aí práticas valorizadas socialmente ou não, inseridas em contextos globais ou locais e em diversas esferas da sociedade, como a escolar, a familiar, a religiosa, a jurídica, entre outras.

A partir daí também é possível pensar, ainda tomando por base Rojo (2009), a ideia de letramento através de dois enfoques distintos: o “autônomo” e o “ideológico”. Sucintamente, o primeiro destaca as habilidades desenvolvidas pelo sujeito em um nível individual, o que lhe propiciaria a possibilidade de agir de forma autônoma nas diferentes práticas de leitura e escrita; já o segundo enfatiza a ligação entre práticas de leitura e escrita e as realidades sociais e culturais e as relações de poder, o que implica pensar as práticas de letramento como mutáveis nos tempos, espaços, grupos e culturas.

O enfoque autônomo aproxima-se de uma visão do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita como caminho para a adaptação do indivíduo às condições sociais, o que seria uma “versão fraca” do conceito de letramento. O enfoque ideológico aproxima-se de uma “versão forte” do conceito de letramento, que contribuiria para o fortalecimento das identidades e “empoderamento” dos agentes sociais e para a construção de uma visão crítica da realidade.

Assim, as abordagens mais recentes dos letramentos, em especial aquelas ligadas aos novos estudos do letramento (NEL/NLS), têm apontado para a *heterogeneidade* das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento (ROJO, 2009, p. 102, grifo da autora).

Essa atitude envolve o reconhecimento de letramentos múltiplos, abarcando aspectos ligados à multisseiosidade, à multiplicidade de práticas sociais e à multiculturalidade.

Cosson e Paulino (2009) destacam que, dentro dessa nova concepção, os letramentos multiplicam-se de acordo com as práticas sociais de uso da escrita na sociedade letrada, envolvendo diversas mídias e linguagens. Nessa perspectiva, a produção e a apreensão do texto literário configuram-se como uma das diversas formas de letramento: o letramento literário, que pode ser definido “*como o processo de apropriação da literatura enquanto produção literária de sentidos*” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67, grifo dos autores).

O letramento literário caracteriza-se como processo, pois não pode ser delimitado a um único período, dá-se ao longo da vida e abrange situações escolares e extraescolares. O uso da palavra “apropriação” indica uma incorporação, uma construção de um universo literário próprio que está ao mesmo tempo interligado à comunidade de leitores na qual o indivíduo se insere. Essa apropriação não diz respeito ao conhecimento do cânone: nesse movimento de apropriação, o leitor atualiza e constitui sentidos para os textos lidos.

O letramento literário, assim, apresenta especificidades e singularidades advindas de procedimentos característicos das práticas sociais de escrita e leitura às quais se refere:

- a) “a interação verbal intensa que a apropriação da literatura demanda” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 68-69); a literatura opera em um universo construído fundamentalmente por palavras, estabelecendo uma interação intensa entre o sujeito (seja o que lê, seja o que escreve) e a linguagem.
- b) “o (re)conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 68-69); a escrita do texto literário apresenta-se como forma de dialogar com outras experiências e culturas e de compreender o mundo, o outro e a nós mesmos, contribuindo para a construção de nossas identidades, através de um processo de constantes reelaborações interpretativas.

Para que esse letramento seja de fato vivido no ambiente escolar é preciso, primeiramente, proporcionar aos alunos uma experiência real de leitura a ser compartilhada com seus pares, visando à formação de uma comunidade de leitores. Tal experiência deverá ser alargada a partir de conhecimentos do campo literário e também de outras áreas, o que guiará o aluno para uma compreensão crítica do funcionamento do texto literário, mas sem nunca perder de vista a necessidade da leitura efetiva dos textos, que, aliás, não podem ser apenas os integrantes do sistema canônico: devem contemplar uma diversidade de manifestações literárias. Deve-se também: criar ou ampliar os espaços da produção escrita na interação com as obras literárias; oportunizar meios de apropriação de diferentes mecanismos estilísticos, de expressão e de diferentes estratégias do dizer; e viabilizar a exploração da criatividade (COSSON, 2006; COSSON; PAULINO, 2009).

Para a concretização do letramento literário no ambiente escolar, o professor desempenha um papel fundamental, pois, dentro do processo de interação e trocas simbólicas, cabe a ele contribuir para que o educando amplie os sentidos construídos em sua primeira leitura. Tratando sobre o papel do professor de Literatura na escola secundária, Beach e Marshall afirmam que

o desafio do professor é ajudar os alunos a elaborar ou rever suas interpretações iniciais, sem descartar totalmente suas primeiras leituras. O professor deveria colaborar com os alunos, visando à construção/reconstrução de interpretações e não simplesmente apresentando leituras já prontas (*apud* MARTINS, 2006, p. 85).

Nesse processo de mediação, além de assumir o papel de interlocutor, o professor também deve garantir ao aluno a ampliação de seus conhecimentos sobre o texto literário. Logo, colocam-se como condições primeiras e inalienáveis a própria experiência de leitura e a visão crítica do docente de Literatura, as quais simbolizam o domínio do objeto a ser ensinado, o que é pré-requisito para qualquer prática docente. Esse domínio, no caso do ensino de Literatura, diz respeito ao conhecimento de um acervo vasto e diversificado de títulos, e também à compreensão e interpretação das obras pelo professor. Esses dois fatores influenciarão, sem dúvida, o planejamento das atividades de leitura a serem vivenciadas com os alunos em sala de aula.

O reconhecimento da formação leitora do professor como imprescindível para a educação literária dos estudantes não significa que o primeiro irá impor suas interpretações como verdades absolutas às quais os segundos deverão aderir sem realizar questionamentos. Na verdade, o professor, ao possuir uma visão mais abrangente dos fatos literários, poderá interferir criticamente na constituição do conhecimento literário dos estudantes. Esse aspecto é citado por vários autores como Bordini e Aguiar (1993), Lajolo (1982) e Cosson e Paulino (2009, p. 76); os dois últimos afirmam que “a interferência crítica do professor é fundamental para que os alunos ampliem sua competência de leitura, lendo textos culturalmente significativos e entendendo o que os faz significativos”.

Alia-se a essa condição uma outra já aqui citada: a formulação de uma metodologia de ensino voltada para o texto literário. Ressaltamos, de acordo com Bordini e Aguiar (1993, p. 28-29), que a construção de um percurso metodológico para o ensino de qualquer objeto “não se opera em um vácuo teórico”. No caso do ensino de Literatura, a leitura do professor, a seleção dos textos e a opção por determinados métodos de ensino são sustentadas

essencialmente pela concepção que se tem de Literatura. Esta orienta e fornece os critérios para apreciação e abordagem das obras.

Tendo isso em vista, é de vital importância que o docente conheça diferentes teorias sobre o literário, pois as diferentes correntes da Teoria problematizam e investigam a Literatura e o que caracterizaria um texto como literário ou não literário com base em diferentes perspectivas. Seja privilegiando aspectos ligados à organização formal ou estrutural das obras ou destacando o caráter ficcional dos textos, seja enfocando aspectos linguísticos ou as inter-relações entre a Literatura e o real, ao estabelecerem o que para elas é Literatura, as diferentes correntes teóricas oferecem diferentes entendimentos do objeto de ensino da disciplina Literatura e podem contribuir para fixar os limites do campo de atuação do trabalho docente.

Para poder discriminar qual o texto que melhor ou pior qualidade literária, assim como para optar por um ou outro método de compreensão e interpretação de uma obra específica, o professor precisa conscientizar[-se dos diferentes] pressupostos teóricos, no que as teorias literárias podem auxiliá-lo (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 29-30).

É primordial que o professor tenha uma visão sempre atenta e crítica para tais teorias e para a diluição das mesmas no processo de escolarização da Literatura, seja nos livros didáticos, nos manuais do professor ou nos documentos curriculares oficiais. Esse olhar criterioso é importante, pois o discurso teórico sobre a Literatura, empenhado em conceituar o que seriam as criações verbais de caráter artístico, parte de um conjunto de textos selecionados previamente e já legitimados como tendo alto valor literário na sociedade, isto é, de uma “antologia”.

Imbuída da tarefa de ensinar Literatura, a escola acaba apenas por difundir e reproduzir no mais das vezes a antologia já legitimada pelas instâncias teóricas e críticas, pois não formula uma noção própria de Literatura, o que se consolida nos livros didáticos e na dinâmica das salas de aula. A escola “aumenta o círculo de consumidores da antologia” e “alarga o espaço de aplicação dos conceitos já existentes” (ZILBERMAN, 1991, p. 121).

Outra ressalva a ser feita quando pensamos nas contribuições da Teoria para o ensino de Literatura na Educação Básica é que os saberes teóricos, contudo, não devem ser privilegiados em detrimento de uma experiência direta com as obras literárias. É o que defende Pinheiro (2006) quando propõe a tomada do texto literário como eixo central, um

estudo teórico-metodológico mais aprofundado por parte dos professores e a recusa de um aplicacionismo teórico e conceitual.

Tendo em vista que a mecanização ou a diluição dos conceitos da Teoria da Literatura de origem acadêmica não tem contribuído para a formação de leitores de textos literários, o que deveríamos buscar e incentivar em nossas escolas é uma reflexão sobre o fato literário que se sustenta em experiências efetivas e contínuas de leitura. Seria interessante partir de uma vivência de leitura concreta, abrindo caminho para a elaboração de hipóteses e de conceitos provisórios que poderão ser relacionados *a posteriori* com um conhecimento teórico já constituído e sistematizado. A introdução de conceitos teóricos poderá se dar ao final da leitura de uma série de obras ou até paulatinamente, dependendo das necessidades dos estudantes, e não como forma de introdução ao estudo da Literatura, como geralmente ocorre no Ensino Médio (PINHEIRO, 2006).

Leite (2005) também enfatiza que não podemos esperar da Teoria da Literatura receitas prontas e esquemas a serem aplicados, até mesmo porque o texto literário escapará a tais esquemas devido a sua complexidade e abertura para a construção de sentidos. O que a Teoria pode nos oferecer são ideias gerais sobre a Literatura e também caminhos para um estudo metódico,

mas o verdadeiro método, caminho crítico adequado ao objeto que se quer descrever, entender e interpretar, fazer falar a nós e aos outros, essa é uma construção no limite individual do leitor no diálogo com a obra que vai lhe apontar onde está a chave para entrar em seu mundo de palavras (LEITE, 2005, p. 259).

Em seu livro *A Literatura em Perigo* (2010), Todorov, a partir de sua experiência, entre os anos de 1994 e 2004, como membro do Conselho Nacional de Programas, ligado ao Ministério da Educação francês, faz uma crítica ao ensino literário nas escolas francesas, notando que este se baseia majoritariamente em uma perspectiva estruturalista e que, em detrimento de um estudo direto das obras pelos alunos, foca os próprios instrumentos de análise. Nota ainda o autor que, mesmo quando os professores se debruçam sobre as obras, tal estudo se dá de modo a privilegiar aspectos isolados das mesmas, o que, para esses professores, gera um certo conforto.

O autor, que foi um dos grandes nomes do formalismo/estruturalismo no século XX, denuncia que o ensino francês privilegia aquilo que os estudiosos dizem sobre as obras e não elas mesmas, ou seja, ao invés de centrar-se no objeto em si (estudo do objeto – da

Literatura), centra-se nos conhecimentos que compõem a disciplina (estudo da disciplina). O aluno é confrontado com noções de gênero, metonímia, foco narrativo, entre outras.

Todos esses objetos de conhecimento são construções abstratas, conceitos forjados pela análise literária a fim de abordar as obras; nenhuma diz respeito ao que falam as obras em si, seu sentido, o mundo que evocam (TODOROV, 2010, p. 28).

No caso brasileiro, em que os professores parecem mais aptos a trabalhar a partir de uma perspectiva cronológica, abordando os elementos contextuais como determinantes das obras, revela-se a falta de uma formação inicial ampla que possibilite ao professor abordar o texto considerando aspectos formais, históricos, culturais, discursivos e humanos.

Os conhecimentos do campo dos Estudos Literários, contudo, não devem ser desprezados, pois o estudo das obras na escola não pode se resumir “ao juízo puramente subjetivo do aluno”. Tratando-se de um “trabalho de conhecimento”, pode-se fazer uso da historiografia literária ou de alguns princípios resultantes das diversas correntes teóricas, gerando uma diversidade de abordagens, sem substituir a leitura e a compreensão do sentido das obras, pois um modelo de ensino centrado nos métodos de análise dificilmente poderá levar à formação de leitores e ao amor pela Literatura.

Todorov (2010) levanta como hipótese explicativa para o atual quadro de ensino de Literatura na França, caracterizado pela valorização de aspectos estruturais e de instrumentos de análise, a forma como vem se trabalhando e pensando na universidade, pois, como frisa, antes de se tornarem professores, os graduandos são estudantes.

Essas reflexões nos levam a pensar mais uma vez na formação inicial oferecida no Brasil aos professores que irão lidar com o texto literário em sala de aula. Qual deve ser o espaço do estudo dos conceitos, do estudo dos métodos de análise e do estudo das obras? Todorov afirma que o ensino superior deve ser o espaço dos dois primeiros. Já no Ensino Médio o foco estaria no terceiro, desempenhando o professor aí um papel fundamental.

O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível (TODOROV, 2010, p. 41).

Porém, o que ocorre na maioria das vezes é que tais teorias, que embora não tenham sido pensadas tomando como foco as práticas de leitura escolares acabam influenciando-as, diluem-se de tal forma que se distanciam do que foi pensado e discutido nas universidades.

O texto, em sala de aula, é geralmente objeto de técnicas de análise remotamente inspiradas em teorias literárias de extração universitária. Mas, se no âmbito universitário a teoria literária pode ainda preservar uma semântica geral do texto, na transposição das ditas teorias para o contexto didático esse sentido maior costuma adelgaçar-se e rarefazer-se, a ponto de ficar irreconhecível. Na escola, anula-se a ambiguidade, o meio-tom, a conotação – sutis demais para uma pedagogia do texto que consome técnicas de interpretação como se consomem pipocas e refrigerantes (LAJOLO, 2008, p. 15-16).

O que se nota é uma falta de compreensão e reflexão crítica por parte dos professores da Educação Básica sobre a Teoria da Literatura e sobre como os conhecimentos que compõem essa disciplina podem subsidiar a prática da leitura literária no ambiente escolar.

Considerações finais

A análise de determinados aspectos do ensino de Literatura tradicional nos permitiu perceber que se tem criticado, principalmente, um ensino pautado em uma perspectiva historicista, que aparenta basear-se na disciplina História da Literatura tal como desenvolvida no século XIX, tendo em vista que esta se interessa “pelas origens e processos de transformação do fato literário” (SOUZA, 2006, p. 94), entendendo-o como resultado de causas determináveis, além de apresentar forte motivação nacionalista.

Tais críticas inserem-se em um contexto multifacetado que recebeu estímulos de diversas áreas do conhecimento (dos estudos da Linguística, da Teoria da Literatura, da Análise do Discurso, e também dos estudos sobre currículo e sobre o processo de ensino aprendizagem), levando à valorização da formação de leitores de Literatura. Assim, hoje, parece ser um consenso a ideia de que a leitura, muito mais do que uma decodificação ou identificação das intencionalidades do autor, é um processo de interação leitor/obra/autor, cadeia que, no processo de escolarização amplia-se para aluno-leitor/professor/obra/autor, visto que o professor irá atuar como mediador entre o aluno-leitor e o texto literário.

As análises das perspectivas metodológicas de Bordini e Aguiar (1993), Cosson (2006) e Cosson e Paulino (2009) nos revelam pontos importantes a serem considerados na

formulação de abordagens do texto literário no ensino de língua e literatura. As duas primeiras autoras ressaltam a importância da identificação dos interesses de leitura, a incorporação de tais interesses no planejamento das atividades do ensino de literatura e o aprofundamento e ampliação dos momentos de leitura, valorizando, além disso, o aspecto lúdico que deve permear o contato com o texto literário. Já Cosson e Paulino, ao utilizarem o termo letramento literário, enfatizam o caráter de prática discursiva que envolve a produção e a leitura do texto literário, bem como a interação com a linguagem e com o outro que integra tal processo.

Por fim, ressaltamos que as relações entre leitura, ensino de Literatura e Teoria da Literatura são inegáveis, visto que a Teoria da Literatura é um campo do conhecimento voltado para o estudo do texto literário e que as relações com o mesmo são necessariamente mediadas pela leitura, como afirma Lajolo (*apud* ABREU, 1995).

Referências

ABREU, Márcia (Org.). **Leituras no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. O discurso no romance. In: _____. **Questões de Literatura e Estética**: a teoria do romance. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp: Hucitec, [1934-1935] 1990. p. 71-210.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

_____.; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; ZILBERMAN, Regina. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

_____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em Crise na Escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **Reinvenção da Catedral**: Língua, Literatura, Comunicação, Novas tecnologias, Políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, Ivanda. A Literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 83-102.

PINHEIRO, H. Teoria da literatura, crítica literária e ensino. In: NÓBREGA, M; PINHEIRO, H (Org.). **Literatura**: da crítica à sala de aula. Campina Grande: Bagagem, 2006. p. 111-126.

ROJO, R. Letramento(s): práticas de letramentos em diferentes contextos. In: ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 95-122.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua Portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, 1998. p. 53-60.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Iniciação aos Estudos Literários**: objetos, disciplinas, instrumentos. São Paulo: Marins Fontes, 2006.

SUASSUNA, Livia. Cultura e Leitura. In: _____. **Ensaio de Pedagogia da Língua Portuguesa**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006, p. 101-120.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

ZILBERMAN, R. Sim, a literatura educa. In: SILVA, E. T. da; ZILBERMAN, R (Org.). **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. 2. ed. São Paulo: Global, 2008. p. 17-24.

_____. **A Leitura e o Ensino da Literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

Data de recebimento: 30 de setembro de 2013.

Data de aceite: 10 de dezembro de 2013.