

Situando o leitor e a educação literária na área *Linguagens, códigos e suas tecnologias*

Situating the Reader and the Literary Education in Languages, Codes and their Technologies

Daniela Maria Segabinazi*
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Socorro Pacífico Barbosa*
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

26

RESUMO: Este trabalho discute os problemas e os desafios que envolvem o ensino de literatura nas escolas de Ensino Médio, a partir de duas questões fundamentais, quais sejam: a função da literatura e sua relação com os objetivos que professores delinham para os conteúdos a serem desenvolvidos em suas aulas e a caracterização do público leitor/receptor das obras literárias. O enfoque da discussão foi inspirado no título da obra de T. Todorov (2010), *Literatura em perigo*. A partir desta premissa, este artigo busca analisar o lugar do leitor e da literatura nas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM, 2006), que norteiam a área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, isto é, área em que atualmente a Literatura está incluída como disciplina ou área de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Leitor. Ensino. OCNEM.

ABSTRACT: This study discusses the problems and challenges that involve the teaching of literature in the High Schools, based on two fundamental aspects, which are: the function of the literature and its relation with the objectives that teachers delineate to the contents to be developed in their classes and the characterization of the reader/receptor public of the literary writings. The focus of the discussion was inspired in the work title of T. Todorov

* Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba.

* Doutora em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo.

(2010), *Literatura em perigo*. Grounded in this premise, this article aims to analyze the place of the reader and of the literature in the *Brazilian Curricular Guidelines of the High School* (2006), which guide the area of *Languages, codes and its technologies*, that is, the area in which the Literature is currently included as a discipline or an area of knowledge.

KEYWORDS: Literature. Reader. Teaching. High School. Curricular Guidelines.

Literatura em perigo. O título da obra de Tzvetan Todorov (2010) por si só provoca um barulho imenso e inquietante aos nossos pensamentos e crenças sobre o que está acontecendo com a literatura no século XXI. Poderíamos pensar que o perigo está no desaparecimento da produção e circulação de obras literárias, na leitura de livros de ficção, no ensino de literatura materializado em disciplinas e conteúdos escolares, enfim, o que nos leva a supor que a literatura esteja em perigo?

Leyla Perrone-Moisés (2009) reafirma a situação expressa no título da obra de Todorov. A autora parte do princípio de que a literatura passou a ser apenas uma disciplina de comunicação na escola e o mais grave “é uma disciplina ameaçada”, que pode ser constatada nas aulas em que se proliferam a leitura de resumos e a substituição da leitura de obras literárias por filmes. Porém, mais complicado que as práticas escolares é o desaparecimento da literatura nas Diretrizes para o Ensino Médio e para o curso de Letras.

As evocações presentes no título da obra de Todorov (2010) nos fizeram retomar, primeiramente, duas questões fundamentais sobre o problema que envolve o ensino de literatura na escola de Ensino Médio hoje: a função da literatura e sua relação com os objetivos que professores delineiam para os conteúdos a serem desenvolvidos em suas aulas e a caracterização do público leitor/receptor das obras literárias ou, simplesmente, a descrição do jovem adolescente, que senta nos bancos escolares do Ensino Médio para assistir uma aula de literatura.

Assim, podemos dizer que T. Todorov (2010) apenas reascende e alerta-nos para a fórmula desgastada com que a literatura vem sendo ensinada nas escolas e que, segundo ele, é um problema gerado pela mudança ocorrida no ensino superior nos anos 60 e 70, *sob a bandeira do estruturalismo*. “Se os professores de literatura, em sua grande maioria, adotaram essa nova ótica na escola, é porque na universidade: antes de serem professores, eles foram estudantes” (TODOROV, 2010, p. 35).

Esse paradigma pode ser mudado. De acordo com o autor, isso ocorrerá quando os professores de Letras assumirem que concentrar os estudos literários “[...] nos textos iria ao encontro dos anseios secretos dos próprios professores, que escolheram sua profissão por amor à literatura, porque os sentidos e a beleza da obra os fascinam” (TODOROV, 2010, p. 31). A posição indicada por Todorov (2010) tem sido reafirmada por nós e por vários autores que procuram discutir o ensino e acreditam que a mudança advém da postura do professor, de suas crenças e, claro, sua formação. No entanto, a mudança é lenta e encontra muita resistência nos cursos de Letras que preferem formar bons especialistas em autores consagrados pelo cânone ou bons críticos literários.

Por isso, vivenciamos um conflito no Ensino Médio, que ora se abre como certeza de que “conhecer o passado” ou “a realidade do mundo” é tão verdadeiro e único para continuar trabalhando com conceitos, teorias e histórias, ora como um desafio ao estímulo à leitura e à formação de leitores para fazer seus alunos chegarem à compreensão e ao gosto de aprender literatura. Esses paradigmas constituem, atualmente, confusão nas metodologias, nos conteúdos, nos programas curriculares e, principalmente, nas aulas quase inexistentes de literatura.

Determinar a função da literatura e os objetivos que são traçados para o nível médio não tem sido uma tarefa fácil e pacífica para quem se responsabiliza e acredita que a literatura é indispensável para a existência humana,

consequentemente, necessária no ambiente escolar e nas práticas escolares de letramento. Essa tendência não é recente e tem sido reencontrada em diversas fontes, por isso cabe-nos elucidar alguns percursos conceituais que nos fazem advogar sobre a impossibilidade de a literatura desaparecer das mãos dos jovens leitores em atividades escolares, atendendo nosso desejo e de muitos que se engajam nessa perspectiva de ensino.

A função da literatura surge nas discussões teóricas desde Platão e Aristóteles e se prolonga até a atualidade. Recorremos infinitamente a essa tradição para delimitar a natureza do literário e seu papel nas sociedades em distintas épocas, contudo, continuamos a perseguir o ideal dessa funcionalidade nas práticas escolares. Essa função escolar se renova de tempos em tempos e os objetivos mudam conforme a transformação da sociedade, de acordo com as necessidades criadas para a população e conforme as revelações da pesquisa científica e acadêmica.

Então, como definimos hoje a função da literatura? Cremos que desde a publicação, em 1972, do texto *A literatura e a formação do homem*, de Antonio Candido, as justificativas e os argumentos para manter a importância da literatura têm se encaminhado na mesma perspectiva, embora mais ampliadas e amplamente debatidas. Vemos que a maioria das pesquisas sobre o ensino, as publicações periódicas e mesmo alguns livros didáticos têm acompanhado as formulações do autor, a qual se exprime em três funções básicas: *psicológica, formadora e social*. Acrescentaríamos a esta visão, que estas funções estão associadas à incessante jornada de promover a formação do leitor.

A função psicológica funciona pela capacidade que o homem tem de criar, imaginar e fantasiar sobre o real e o inimaginável, mas, ao mesmo tempo, pela necessidade de vivenciar e sentir o que é ser e estar em outro lugar, seja na incorporação de um personagem ou de fatos alheios ao seu cotidiano, porém desejados por um devir a ser/estar. Talvez a forma mais explícita

dessa função ocorra nas ações do imaginário infantil, quando uma criança literalmente vivencia narrativas ao ingressar numa espécie de transcendência para outro mundo que não o seu. Entretanto, isso também ocorre com adultos quando se permitem ingressar no universo da leitura e, de repente, se deparam com sensações e emoções decorrentes do estado de imersão nos textos de ficção e poéticos. Situações como essas são rotineiras para o leitor.

Essa função foi bastante explorada pelos psicólogos e psicanalistas. Entre os pioneiros, encontramos a defesa dos contos de fadas de Bruno Bettelheim (1980) e depois em seguidores como Mário e Diana Corso, com a publicação da obra *Fadas no Divã*, de 2002. Além destes, vemos explicitamente essa noção ser difundida em artigos e obras que tratam do ensino de literatura na perspectiva da formação do leitor e nesse caso associa-se à segunda função prescrita por Antonio Candido: função formadora.

Certamente, a função formadora é a mais difundida até o momento pelos teóricos da literatura que se debruçam em justificar a importância da leitura literária e do ensino de literatura. Na obra *Literatura na escola* (2006), as autoras Juracy Saraiva e Ernani Mugge propõem um capítulo para justificar o porquê ler textos literários, discutindo os posicionamentos de Umberto Eco para consolidar a importância da literatura como atividade humanizadora.

A literatura, por instituir situações que abrangem problemas humanos e por provocar a afetividade dos indivíduos, é concebida, pois como núcleo gerador de solidariedade e como uma energia tanto libertadora das tensões quanto libertadora das constrições da vida comum e rotineira. Acrescente-se, ainda, que por reaproximar os homens devido a seus traços identitários e a sua herança coletiva, a literatura é um espaço de resistência contra a homogeneização cultural (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p. 39).

Nesse sentido, podemos perceber que a função psicológica conduz e se mescla à função formadora do ser humano na medida em que, ao vivenciar os processos narrativos e poéticos, o leitor pode adquirir uma experiência única para sua formação e transformação. Acreditamos que o volume acumulado

pela experiência de leituras consolida a dimensão humana em sua plenitude individual e social, pois o leitor experiente e competente carrega em si a *possibilidade* de ser mais participante e cidadão, já que a literatura dá condições múltiplas para um devir a ser, embora isso não seja uma máxima absoluta. Na obra *Letramento literário: teoria e prática* (2006), Rildo Cosson afirma também o caráter de formação da literatura e justifica essa função para manter um lugar especial do texto literário na escola.

É a partir desse valor formativo que autores reivindicam um novo caminho para a literatura na sala de aula. Precisamos dar novos rumos às práticas de escolarização do texto literário, romper com crenças consumidas pelo tempo e,

[...] contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissolúvelmente à construção da sociabilidade em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem (COLOMER, 2007, p. 31).

Diante disso, iniciar essa discussão a partir da obra de T. Todorov (2010) significa fortalecer as vozes que há décadas vem procurando instigar mudanças nas escolas. Além disso, comprova que é possível a transformação, uma vez que o autor mostra sua trajetória no ensino e o seu ponto de vista sendo alterado durante seus anos de magistério até chegar à compreensão de que:

O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse - sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura (TODOROV, 2010, p. 33).

A ponderação colocada pelo autor se constitui no aviso dado pelo título de sua obra, como já dissemos. Entretanto, antes de prosseguirmos, devemos destacar como o autor defende esse ensino e suas instâncias.

Estaria eu sugerindo que o ensino da disciplina deve se apagar inteiramente em prol do ensino das obras? Não, mas que cada um deve encontrar o lugar que lhe convém. No ensino superior, é legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar àquela e não estes últimos (TODOROV, 2010, p. 41).

Ainda, precisamos nos reportar à última função da literatura, discriminada por Antonio Candido, isto é, sua função social. Para o autor, a obra de arte é social em dois sentidos: primeiro, é produto de um meio que legitima os valores ideológicos do contexto da produção, isto é, abarca elementos da sociedade e sublima-os por meio da linguagem literária no caso da literatura; e, segundo, produz em seus leitores um efeito prático sobre sua existência. Neste caso, ajuda-os a refletir sobre sua conduta e os faz repensar sobre as concepções de mundo, reforçando ou não determinados valores sociais.

As funções delineadas fazem parte de discussões presentes na década de 70, quando já se despertara para a crise da literatura e da leitura. A pesquisa de Maria Thereza Fraga Rocco, já em 1975, revelava a preocupação com o desaparecimento do ensino de literatura e de um público leitor que não fosse o crítico literário. Logo no prefácio, surge a indagação de Antonio Candido: “Qual o papel que o ensino de literatura pode ter para o indivíduo e a sociedade, sobretudo quando parece estar em crise e há sérias dúvidas a respeito?” (1981, [s.p.]).

Creemos que esta pergunta nos leva ao dilema inicial deste artigo e confirma a permanência de obras como a de T. Todorov (2010) ainda no século XXI. Então, nos questionamos a esse respeito: estamos novamente diante da mesma problemática, posta em 1975, ou agora os problemas são outros? O ensino de literatura para jovens leitores ainda é viável na sociedade do século XXI? Para responder a esses questionamentos precisamos recuperar os

discursos concebidos de lá pra cá e, por isso, nos propusemos a retomar a “velha” discussão sobre o papel da literatura na escola.

Para realizar tal abordagem, apresentamos, primeiramente, as discussões realizadas por Regina Zilberman e Ezequiel T. da Silva na obra *Literatura e Pedagogia* (1990). De acordo com os autores, é preciso compreender a acusação que se faz a respeito da crise do ensino de literatura durante esses anos, em que os aspectos são a falta de leitura dos alunos e a ineficiência dos professores que ensinam literatura. Para Regina Zilberman, a crise reside no ensino da literatura que objetiva o ensino de gramática, compreendida como o processo de escolarização para o ensino da escrita correta, isto é, o problema está no uso do texto literário como pretexto para ensinar a escrever bons textos, desvirtuando a função educativa da literatura e originando o fracasso do ensino instalado nas mudanças dos anos 70.

O processo de modificação do papel da literatura na escola corresponde ao próprio projeto educacional elaborado no Brasil para os anos 60 e 70. A escola durante esse período buscou a profissionalização a partir do ensino técnico e, diante de um público proletarizado, precisou redefinir os parâmetros de ensino, colocando “[...] a educação tradicional na parede” (ZILBERMAN, 1990, p. 17). O resultado para a literatura nesse momento fez com que se repensasse na sua finalidade dentro da escola, isto é, sua natureza educativa no fazer pedagógico do ensino institucionalizado.

Assim, o ensino de literatura de lá pra cá se constitui em uma crise, que não pode mais retroagir no tempo, negando a relação obra e leitor ou conferindo o papel de pretexto para auxiliar na produção textual, segundo as normas linguísticas da gramática. Afora isto, em novos tempos, também não se sustenta segundo a tradição das histórias literárias e sua cronologia para assegurar o conhecimento de um patrimônio já consagrado. Para Regina Zilberman (1990), a literatura tem um valor educativo sim e está fixado na responsabilidade pela formação de leitores, isto porque “[...] a leitura do

texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar no âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história” (1990, p. 19).

A visão proposta por Regina Zilberman (1990) nos ajuda a esclarecer sobre a crise estabelecida na década de 70 e que se faz presente ainda nas escolas, com poucos indícios de avanços. Por isso, podemos dizer que os problemas, em parte, são os mesmos, porém são ampliados quando agregamos o propósito educativo da literatura em formar leitores. Esse novo papel atribuído à literatura, ainda, na década de 70, e tão defendido nas últimas décadas ainda carece de projetos pedagógicos mais consistentes nas escolas e Universidades, talvez porque a própria Academia não acolhe essa dimensão educativa da literatura. O certo é que “[...] o texto artístico talvez não ensine nada, nem se pretenda a isso; mas seu consumo induz a algumas práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias” (ZILBERMAN, 1990, p. 19).

Como contraponto, Ezequiel T. Silva (1990) amplia a visão de literatura e pedagogia, alargando os limites da visão escolar do texto literário. Para o autor, quando os elementos de conhecimento são ativados na interação leitor-literatura, a ficção ensina. “O percurso do leitor, em si mesmo e por si só, é pedagógico. [...] O importante, portanto, é o encontro” (SILVA, 1990, p. 26). Por essa e outras razões, a respeito da função da literatura, entendemos que cabe a escola favorecer esse encontro quando ele ainda não foi ocasionado ou então estimular e aprimorar, quando já consolidado.

A partir desse ponto de vista, trazemos como provocação, a discussão proposta por Jorge Larrosa, em “Anovela pedagógica e a pedagogização da novela” (2003), da obra *Pedagogia profana*. Neste texto, o autor problematiza duas questões teoricamente opostas, mas que em algum lugar social estão intimamente associadas. Estamos falando de literatura e pedagogia, anteriormente destacada pela obra de Regina Zilberman e Ezequiel T. da Silva

(1990), presentes na sala de aula, uma requerendo a outra, e que historicamente mantêm conflito de caráter separatista, principalmente nos cursos de Letras, mas também presente nas práticas escolares de literatura no ensino básico.

Inicialmente, frisamos que a abordagem do texto literário em sala de aula é, antes de tudo, promoção de sua leitura, motivação do encontro entre leitor e texto, oportunidade em que a leitura se constitui como abertura do sujeito à linguagem, oferecendo-se a ele como campo de subjetivação pela experiência da leitura. Essa experiência literária, dada pela leitura, realiza o encontro do sujeito/leitor com ele mesmo e com a comunidade a que pertence, atendendo às funções delineadas por Antonio Candido e demais autores até aqui citados. Reforça esta questão a compreensão sobre a natureza da literatura dada por Jorge Larrosa:

A literatura que tem o poder de mudar não é aquela que se dirige diretamente ao leitor, dizendo-lhe como ele tem de ver o mundo e o que deverá fazer, não é aquela que lhe oferece uma imagem do mundo nem a que lhe dita como deve interpretar-se a si mesmo e às suas próprias ações; mas, tampouco, é a que renuncia ao mundo e à vida dos homens e se dobra sobre si mesma. A função da literatura consiste em violentar e questionar [...] as convenções que nos dão o mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente, como algo que se nos impõe sem reflexão (2003, p. 126).

É sob esta perspectiva, sobre a função do texto literário, que Larrosa (2003) lança dois pontos para discussão: primeiro, pensar o que ocorre com a literatura convertida em texto pedagógico, submetida às regras didáticas e ideológicas do discurso pedagógico oficial e dominante; e, nesse sentido é importante assinalar que o autor define o texto pedagógico a partir da conceituação de Bernstein, que afirma: “[...] configura-se a apropriação de outros textos que foram selecionados, descontextualizados, transformados e recontextualizados” (apud LAROSSA, 2003, p. 117). Segundo, pensar de que modo à literatura pode escapar do controle dessas regras ou pelo menos abalar e desestabilizar este controle.

O que Jorge Larrosa (2003) propõe é a análise crítica da forma como ocorre a transposição didática da literatura, pois é inevitável o uso do texto literário na sala de aula, principalmente porque está atrelado a determinados objetivos e metodologias para concretizar o planejamento do professor. Concordamos com o autor que é preciso avaliar essa transformação pela qual passa a literatura, mas também é necessário compreender qual é o melhor caminho para realizar um trabalho pedagógico com o texto. Isso só é possível quando o professor reconhece a natureza e a função da literatura e dedica-se a encontrar os melhores procedimentos de ensino.

Corroborando a questão, no caso da escola brasileira, semelhante discussão está presente na obra *A escolarização da leitura literária* (2001), de Aracy Evangelista, Heliana Brandão e Maria Versiani Machado. A discussão apresentada pelas autoras parte da afirmação de que um texto para ser ensinado, passa, necessariamente, pelo processo de transformação, e que esse processo é inevitável porque é da essência da escola. “Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes” (SOARES, 2001, p. 20), mas há como evitar o sentido negativo dado a essa pedagogização.

Essas formas de ver a literatura na escola, suas inadequações do ponto de vista pedagógico em correlação à natureza do literário, corresponde, em parte, ao que Jorge Larrosa (2003) afirma sobre a essência do literário, ou seja, da sua insubordinação, defendida principalmente pelos literatos ao afirmarem que a literatura não se subordina a qualquer valor moral e/ou modelo estético, tampouco pretende agradar a um leitor que busca nela algum tipo de prazer. Do mesmo modo, é o ponto de vista de Magda Soares, ao dizer que:

O que se deve negar *não* é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que,

ao transformar o texto literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (2001, p. 22).

Que literatura é essa? Como ela pode atuar desse modo, com esse efeito? No texto de Jorge Larrosa (2003) e de Juracy Saraiva e Ernani Mugge (2006) é possível perceber que a literatura a que se referem é aquela centrada apenas nas obras canônicas e nas obras nominadas pela crítica literária como textos bem realizados esteticamente. Neste caso, cujo mérito essencial é oferecer ao sujeito leitor a abertura à linguagem, a realidade ainda não pensada e ainda não consciente, provocando uma nova possibilidade de leitura/construção da realidade e, conseqüentemente, para uma forma(s) diferente(s) de pensar, de dizer, de existir.

Desse modo, é visível a necessidade da pedagogização da literatura compromissada com a formação do sujeito/leitor e não o que vemos hoje nas escolas e até mesmo nos cursos de licenciaturas nas universidades: total desvinculação da ação pedagógica em relação à ação política, alçada principalmente pela proletarização do professor, que mais inconsciente do que conscientemente se mascara no discurso neutro de suas práticas. Nesse sentido, Jorge Larrosa (2003) oferece um caminho para o que deveria ser o ensino de literatura como alternativa às reflexões provocadas ao longo do seu texto:

Diante desse modo dogmático de pedagogização da novela, poderíamos imaginar outro modelo que funcionasse como seu reverso. Tratar-se-ia, aí, de tornar impossível a transmissão de um sentido único. Para isso, a seleção dos textos deve privilegiar multivocidade, sua plurisignificatividade e sua abertura; o comentário dos textos deve destinar-se a multiplicar suas possibilidades de sentido; o contexto da leitura deve ser o menos especializado possível; a não fixação do sentido deve ser impulsionada pelo jogo excêntrico de textos plurais e, em cada texto, pela manutenção, - e de modo que esteja como que dividido contra si mesmo - da diferença e da tensão entre sua leitura poética e sua leitura hermenêutica (LAROSSA, 2003, p. 131-2).

Destacamos, então, nessa citação, alguns encaminhamentos de práticas de leitura e seleção de textos para nosso aluno/leitor, democratizando o acesso

à leitura, cumprindo sua função social dentro do caráter pedagógico. O ensino de literatura, portanto, é concebido como forma de estarmos em relação com o impensável, como o questionamento do que somos. Para tanto, é imprescindível a variedade de textos literários (diversos gêneros e de épocas distintas) e a promoção do diálogo entre eles, como espaço-tempo de produção tensionada de sentidos.

O reconhecimento da potência formativa da literatura, no contexto de nossas discussões, implica pensar sobre como se concebe a formação, em relação, também, a como se concebe o texto literário. Então, provocamos a partir dessa abertura um debate que coloque todos os sujeitos envolvidos nessa formação: os textos literários e sua leitura na sala de aula, o professor e suas práticas e metodologias para a leitura desse texto e a figura do nosso aluno/leitor.

Com isso, compreendemos como se recolocam os problemas situados na década de 70 e consolidamos uma ideia sobre a função da literatura na escola. Entretanto, esse reconhecimento dos problemas que envolvem o ensino de literatura e, principalmente, a função que ela deve ocupar no fazer docente ainda é um desafio para os professores do Ensino Médio; sobretudo, para o professor que opera com tempo e espaço delimitados pelo currículo, que precisa atender determinações e orientações das diretrizes curriculares, que é cobrado pela comunidade escolar a atender aos programas dos exames para ingresso ao curso superior (ENEM). Some-se a isto o fato de estar longe dos livros e da leitura e, principalmente, aquela consumida por um público jovem/adolescente muito diferenciado daquele a quem a literatura servia em décadas anteriores. Estas são algumas, entre outras tantas, situações que poderiam ser descritas como justificativa para não se ensinar literatura. Além de tudo isso, de acordo com T. Todorov:

O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-los, fazer com que esses conceitos e técnicas se

transformem numa ferramenta invisível. Isso seria pedir a esse professor um esforço excessivo, do qual apenas os mestres serão capazes? Não nos espantemos depois se ele não conseguir realiza-lo a contento (2010, p. 41).

Ao finalizarmos essa discussão com mais uma assertiva instigante de T. Todorov, apresentamos os objetivos do ensino de literatura que estão expostos nas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM), assentadas sobre o art. 35 da LDB/96: “[...] o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e pensamento crítico, não importando se o educando continuará os estudos ou ingressará no mundo do trabalho” (2006, p. 53). Decorrente dessa questão, os autores das orientações citam as palavras de Antonio Candido “[...] sobre a literatura como fator indispensável de humanização” (2006, p. 54), explicitando o que deve ser entendido como *humanização*.

Nessa perspectiva, o documento enfoca como prioridade do ensino de literatura no Ensino Médio a formação do leitor pelo viés do letramento literário, constituindo, finalmente, em orientações oficiais, o que já era uma reivindicação antiga de autores e pesquisadores da área. Assim, constatamos que, em grande parte, as orientações contemplam as discussões expostas até aqui sobre a função da literatura na escola e os objetivos que devem nortear as práticas e os estudos literários nas salas de aula do Ensino Médio. Portanto, podemos afirmar que o documento reconhece o valor formativo da literatura e destaca a formação do leitor, como principal objetivo de seu ensino na educação básica.

Jovens leitores e a leitura competente

A dimensão formativa da leitura literária apontada anteriormente vislumbra um tipo de leitor reconhecido na teoria da Estética da Recepção. É inegável que os estudos de Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss (LIMA, 2002) sobre a

recepção da leitura e o texto literário, e o de Umberto Eco (1986) sobre o leitor, a leitura e a obra informam e formam o que hoje concebemos por leitor crítico e competente na esfera da formação do leitor. No entanto, antes de discorrermos sobre a atuação do leitor e as metodologias que orientam essa nova função atribuída ao receptor de uma obra literária, faremos uma abordagem para avaliar quem é esse leitor, esses adolescentes e jovens leitores.

Aliamos à discussão do ensino de literatura a proposição do que significa o Ensino Médio na vida de milhares de adolescentes e jovens, e, para discutir o lugar da literatura neste nível, é imprescindível reconhecer quais os objetivos da escola para jovens que passam da infância à adolescência e começam sua maturidade para a vida adulta, de onde não sairão mais.

Nesse sentido, será elucidativo discorrermos sobre a leitura literária na escola a partir das experiências de Teresa Colomer, enquanto docente na Espanha. A obra *Andar entre livros* (2007), da citada autora, é um mapeamento das mazelas do ensino de literatura, as quais se assemelham ao caso brasileiro, e é uma proposição para encontrar soluções para a falta de interesse do leitor ou do não leitor.

A primeira semelhança com a situação do ensino brasileiro que destacamos no texto de Teresa Colomer é quanto ao modelo secular do ensino de literatura na escola secundária.

Desenvolvia-se através do eixo da retórica e se baseava na leitura dos autores gregos e latinos em sua língua nacional. Tratava-se de agrupar as referências culturais, estudar os recursos expressivos utilizados nessas obras e tomar as citações de autoridade ou os exemplos adequados para incluí-los na construção do próprio discurso. No século XIX, a substituição desse modelo pelo estudo da história da literatura nas línguas nacionais levou ao ensino de uma linha de evolução cronológica literária mais ou menos exemplificada com textos nos quais os alunos deviam comprovar os juízos de valor e as características estudadas. Em ambos os casos se recorria, principalmente, à leitura intensiva de fragmentos de obras, orientada para o trabalho guiado pelo professor (2007, p. 17).

Na sequência, a autora mostra que na década de 70, do século XX, esse modelo sofreu alterações, as quais provocaram mudanças significativas no ensino, levando à leitura de obras completas e ao uso de bibliotecas de forma generalizada na Espanha. Contudo, embora possamos dizer que também tivemos profundas reformas com a LDB/71 e mudanças substanciais a respeito do ensino, não atingimos ainda a leitura integral de obras e muito menos o uso de bibliotecas, ações que ainda são tímidas em nosso meio. De qualquer modo, é importante dar destaque para esse momento histórico e social do ensino porque é justamente na efervescência da segunda metade do século XX que observamos o surgimento de um novo contexto para ensinar literatura.

Primeiro e, sobretudo, o surgimento de uma categoria social denominada “juventude”; segundo, o desenvolvimento da sociedade de consumo e os impactos dos meios de comunicação e tecnologias e, por fim, a representação social da leitura, solicitando o direito à leitura de obras literárias na escola como proposta de formação do leitor.

A representação social dos jovens adolescentes origina-se a partir da Segunda Guerra Mundial com o advento das sociedades pós-industriais e está associada fortemente ao processo de urbanização, do consumo e da indústria cultural. Algumas definições possíveis para delimitar a representação dessa etapa de vida podem seguir os critérios esboçados por Afrânio Catani e Renato Gilioli (2008, p. 13-14), os quais destacam:

- a) *faixa etária*, com limites variando de 10 a 35 anos conforme o propósito da classificação;
- b) determinação da *maturidade/imaturidade* dos indivíduos mediante o uso de variáveis biológicas e psicológicas;
- c) *critérios sócio-econômicos*: renda, escolarização, casamento, ambiente rural e urbano, etc.
- d) *estado de espírito, estilo de vida* (valorizados positivamente ou negativamente).

Quanto à faixa etária, é interessante notar o alargamento que se dá para ingressar na fase adulta. Segundo Teresa Colomer, os estudos sociológicos, ao fixarem as características desse novo setor social, dizem que “[...] combina uma autonomia cada vez maior a partir dos doze anos, com uma dependência econômica e familiar sem precedentes que vai até bem depois da fronteira dos vinte” (2007, p. 21). Então, devemos compreender que esses jovens chegam à escola em uma situação confusa, pois já sabem e determinam o que desejam, são independentes nos seus gostos e nas suas atitudes, irreverentes, porém se aprisionam na dependência financeira dos pais, prolongando o tempo que ficam em casa, sob a proteção familiar.

Os outros critérios determinados acima também devem ser considerados e certamente constituem um perfil que deve levar em conta as situações específicas de cada jovem/adolescente, diferentes de um para outro em detrimento da classe econômica, do ambiente em que vive, das próprias situações que a vida lhe impõe. Essa fase intermediária entre a infância e a vida adulta é pouco estudada e contempla multiplicidades de discussões. Em nosso caso, o desafio é descobrir quem é esse jovem que está na escola do ensino médio e vislumbra o mundo do trabalho, escola e trabalho, e, em especial, que metodologias de ensino de literatura e que textos literários podem mobilizar a formação desses leitores tanto para o mundo do trabalho quanto para sua formação humana e cidadã.

Entre os objetivos do Ensino Médio, a LDB/96 destaca a “[...] preparação básica para o mundo do trabalho e a cidadania do educando” (art. 35, inc. II). Consoante à disposição legal, também as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio estabelece “[...] vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho” (art. 1º). Neste lastro, as orientações oficiais procuram ainda diferenciar o ensino profissionalizante do mundo do trabalho.

Vale destacar que a preparação para o trabalho no contexto desses documentos é reconhecida como a principal atividade do ser humano e, por isso, o ensino médio deve preparar para escolhas profissionais futuras. Imbricada nesse pensamento, está a forma como as disciplinas devem promover essa preparação, isto é, para dar significado as aprendizagens realizadas na escola. Uma das principais orientações é a contextualização desses conhecimentos a partir da mobilização de eixos de competências e habilidades que devem ser desenvolvidos no aprendiz. No caso da Língua Portuguesa, seu uso refere-se ao contexto das diferentes práticas humanas, isto é, o melhor domínio da língua ocorre quando se entende sua utilização “[...] no contexto de produção do conhecimento científico, da convivência, do trabalho ou das práticas sociais” (MELLO, 1998, p. 79). Estamos falando do letramento escolar. Assim, o Ensino Médio recebe outra conotação e expande seu olhar para o jovem/adolescente que frequenta a escola em busca de muitas soluções para os desafios que a sociedade lhe impõe.

Outro destaque da referida legislação que vem ao encontro das nossas preocupações com o jovem/adolescente leitor é a formação para o exercício da cidadania. Este objetivo já se fazia presente na LDB de 1971, porém os tempos mudaram e a abertura política permitiu modificar a compreensão de cidadania. Agora a questão é pensar como a escola deve ser uma alavanca para a formação de um pensamento consciente dos indivíduos (hoje jovens e adolescentes) que constituirão nossa sociedade do futuro, e como a literatura desempenha um papel importante no processo de construção da cidadania, isto é, em que medida ou de que forma a literatura pode colaborar nesse projeto de educação do século XXI.

A resposta pode ser obtida nos referidos documentos, mas também deve ser explorada no campo dos estudos literários. Assim, no parecer do CEB (Conselho de Educação Básica) de n° 15/98, posto no relatório do processo que institui as bases das diretrizes curriculares do ensino médio, a relatora Guiomar Mello afirma “[...] Exercício de cidadania é testemunho que se inicia

na convivência cotidiana e deve contaminar toda a organização curricular” (1998, p. 80).

Dessa forma, os conteúdos trabalhados em sala de aula devem estar associados aos modos de vida dos seus alunos e atrelados às práticas do seu cotidiano, o que inclui, por exemplo, o estudo de obras literárias como parâmetros para a discussão da ética, relacionadas a práticas culturais em determinada comunidade.

Outro indicativo do relatório são os fundamentos estéticos, políticos e éticos do novo Ensino Médio, que procuram conciliar a reivindicação e a promoção do humanismo e a necessidade de atender às demandas das novas tecnologias na produção moderna. Nessa articulação, o exercício da cidadania é o eixo primordial para unir a formação humana à produção capitalista, isto é, em nossa compreensão, a escola precisa conciliar conceitos e valores para a constituição do que se deseja enquanto homem nesta sociedade e conceitos e valores que são necessários ao homem no mundo do trabalho.

O campo literário certamente tem muito a oferecer e contribuir para que jovens e adolescentes que estão no Ensino Médio hoje possam se constituir em cidadão. Apesar de ter sido ocultada nos documentos anteriores às OCNEM, de 2006, e diluída no ENEM, a literatura tem papel significativo para as pretensões colocadas ao novo Ensino Médio. Somente as definições traçadas anteriormente sobre as funções e a natureza da literatura já dariam conta de mostrar como a literatura pode ajudar nessa formação cidadã. Entretanto, acreditamos que é preciso explorar mais seus objetivos no Ensino Médio e, principalmente, o papel que exerce na formação do jovem e dos adolescentes, que surge nos anos 70 e é marcado por complexidades, entre elas o grau de maturidade, as condições econômicas e sociais, a oposição autonomia/dependência dos pais, entre outros.

Ainda, chamamos a atenção para a presença e o impacto dos meios de comunicação e a crescente implantação das novas tecnologias no ensino de literatura. Tal fato é tão relevante que temos o deslocamento da literatura enquanto disciplina escolar para a composição da área *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, ao lado da língua portuguesa, línguas estrangeiras, educação física e arte. Esse dado é muito importante se associado aos modos de vida da nossa juventude e dos nossos adolescentes, isto é, do público que chega ao Ensino Médio hoje. Também é fundamental porque modificaram os usos sociais da língua escrita. Segundo Teresa Colomer:

Devido a estas mudanças, o sistema literário como tal deve posicionar seu espaço e sua função social em relação aos novos sistemas culturais e artísticos. Não é portanto estranho que o ensino de literatura ficasse profundamente afetado pelo fato de que as idéias sociais a respeito de sua função e aos hábitos de consumo cultural - incluídas as dos próprios alunos - se tornassem diferentes daquelas assumidas em gerações anteriores (2007, p. 22).

Ao surgir um novo contexto para o ensino e uma nova composição do alunado na categoria de jovens, o mercado editorial mudou também a forma da circulação das obras literárias na sociedade. A partir da década de 70, a publicação de obras infantil e juvenil explodiu, configurando o “boom” para esse público. De acordo com Lígia Cademartori isso ocorreu devido a dois fatores: “[...] primeiro, à crescente ampliação da classe média, aumentando o número de consumidores de livros e, segundo, ao aumento do nível de escolaridade, como decorrência da reforma de ensino” (1994, p. 13), fomentando a indústria livresca a injetar capital na publicação e distribuição de obras infanto-juvenis na educação básica, já que “[...] a ação pedagógica, junto à criança, voltou a privilegiar o livro como elemento imprescindível ao crescimento intelectual e à afirmação cultural” (CADEMARTORI, 1994, p. 14).

Além disso, a internacionalização do mercado e da cultura difundiu tendências artísticas em direção ao jogo intertextual, configurado em uma grande quantidade de obras em diversos lugares e diferentes idiomas. Isso fortalece a imagem de um bem cultural acessível para todos e retira o caráter

canônico do ensino de literatura na escola, e é nesse momento que os quadrinhos passam a ser valorizados. Aliás, a década de 70, segundo Lígia Cademartori (1994), promoveu a expansão da comunicação industrial no país e, conseqüentemente, aumentou o raio de ação dos *mass media*, “[...] ao lado do surto semiológico que se alastrou pelas universidades na época, [privilegiando] os estudos de sistemas de signos até então considerados indignos de atenção” (CADEMARTORI, 1994, p. 14).

Conforme Colomer (2007), estamos diante de um novo marco conceitual em que o interesse da formação literária na escola passa a ser o desenvolvimento da competência interpretativa das obras e o aprendizado se concebe então, na leitura efetiva e competente dos textos literários. Enfim, chegamos ao ponto comum entre o público que se apresenta na segunda metade do século XX e o que a escola do século XXI tem a oferecer para eles, sobretudo, o que o ensino de literatura deve propiciar aos seus alunos.

As OCNEM (2006) evidenciam um arrazoado que legitima definitivamente o espaço da literatura e da leitura no Ensino Médio. Embora, por vezes, confusa, as orientações esclarecem, que para alcançar o exercício da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho, é indispensável a formação de um leitor crítico e competente. Assim, ao delinear um quadro de impasses peculiares ao Ensino Médio, salienta que “[...] esse quadro geral de deslocamentos só será revertido se se recuperar a *dimensão formativa do leitor*, em processo iniciado no ensino fundamental, que, no Ensino Médio, se perde em objetivos pragmáticos, formulados, sobretudo, nos manuais didáticos” (OCNEM, 2006, p. 64, *grifos nossos*).

Nessa proposição, o documento toma como embasamento teórico as concepções advindas da Estética da Recepção e têm como apoio outros autores como Roland Barthes, Mikhail Bakhtin, Roger Chartier, João W. Geraldi e, principalmente, Antonio Candido e Umberto Eco. Na trajetória do documento, ficam evidentes duas preocupações: que leitores queremos

formar? Que mediações são necessárias para a leitura de obras literárias na escola?

O primeiro questionamento já foi discutido ao tentarmos compreender que esse leitor é um jovem constituído a partir de um setor social originado na segunda metade do século XX. Todavia, não mapeamos os tipos de leitores. De acordo com Umberto Eco (1989), existem dois tipos básicos de leitor, o *leitor vítima* que está apenas interessado em saber “o que” o texto conta, apelando para resumos, sínteses, e para uma informação mínima sobre a leitura exigida poderíamos até denominá-lo de *econômico*, afinal procura os caminhos mais fáceis para se dizer leitor; e o *leitor crítico*, mais preocupado em saber “como” o texto narra, descreve, relata, isto é, um leitor mais exigente que procura compreender os modos da enunciação.

O leitor crítico tem sido o principal objetivo da formação de leitores nas escolas, porém precisamos ampliar a noção descrita por Umberto Eco (1989), para dar mais significado ao ensino de literatura. Por isso, entendemos que na estratégia de leitura de compreensão de como uma história é narrada ou de como um poema evoca sentidos, também projetamos uma leitura de interpretações, de atribuições de sentido, ou seja, disponibilizamos a competência de saber construir sentidos para nossas leituras, estabelecendo relações de contexto, de linguagem, de temas, entre outras situações propostas pelo texto literário, como a ligação entre o que lemos e a nossa subjetividade. Do mesmo modo, Flávia B. Ramos acredita que:

[...] quando o leitor dialoga com a literatura, está realizando uma prática social de interação com signos que lhe permitem desvelar alguns dos possíveis sentidos do texto e, conseqüentemente, da realidade, estabelecendo vínculos com manifestações socioculturais que podem estar distantes no tempo e o no espaço (2004, p. 109-110).

Nessa perspectiva, o leitor competente e crítico é aquele que interage e dialoga com o texto, ora concordando, ora negando, e que a cada nova leitura

desloca sentidos, recompõe suas ideias e altera concepções e significados, como afirma Marisa Lajolo (2009, p. 100), “[...] tornando mais profunda sua compreensão de livros, pessoas e vidas”. Ainda, nos afinando com o discurso sobre o letramento literário e os objetivos das diretrizes curriculares do Ensino Médio, destacamos as palavras de Marisa Lajolo:

O espaço escolar é um espaço no qual os textos têm uma circulação, programada, experimental. Acredito que as experiências de leitura que a escola deve patrocinar precisam ter como objetivo *capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura (no sentido amplo e no restrito da expressão) exigidas pela vida social* (2009, p. 105).

Então, a literatura pode contribuir na compreensão/solução de problemas decorrentes da vida social de nossos jovens e adolescentes? Certamente que sim. O letramento literário justamente requer esse movimento, a apropriação da literatura enquanto construção de sentidos. Isso não significa tão somente apreciar a leitura como fruição e descoberta de si pela ficção. Ao contrário, amplia a responsabilidade e o desafio para a mediação do professor que deve instigar a leitura, orientar e *dar a ler* ao leitor o que é esse mundo ficcional, às vezes inatingível, mas que pode ser tão real para si. Um real, na medida em que o jogo de palavras (estético) constrói também códigos de honra, estabelece regras e institui a moral (ética) pelos enredos e histórias de vidas ali narradas ou singularmente arranjadas pelo movimento poético, inclusive, um movimento às avessas quando nos defrontamos com a diversidade do literário, como o grotesco, o fantástico, o experimental etc.

A função formadora da literatura precisa ser reconhecida e promovida pelos professores, os quais devem conduzir seus alunos/leitores ao encontro do texto literário, deflagrando uma reflexão sobre a literatura e sobre a ética dos comportamentos humanos. Há também um trabalho estético com a língua que precisa ser revelado ao leitor, ensinado a como ler, a *dar a ler* (LARROSA, 2004) e, aliado a esse ensino, é necessário dar a instrumentação crítica e teórica que auxiliam e definem a compreensão da natureza e finalidade do

texto literário. Só assim podemos pensar e propor a inclusão das minorias e a efetiva democratização cultural.

A possibilidade de concretização do letramento literário na escola parte do compromisso do professor como mediador de leituras e também requer obrigatoriamente o contato com obras literárias. Nessa conjuntura, a mediação exige um bom projeto de ensino de literatura que instigue o discente a ler bons textos, ampliando seu repertório de leituras, a exemplo das propostas apresentadas no livro *Ensinar literatura através de projetos didáticos e de temas caracterizadores* (BARBOSA, 2011). Neste caso, o professor precisa conhecer e diagnosticar o que já faz parte da bagagem de conhecimentos dos seus alunos e quais suas expectativas sobre o que deseja saber para ofertar e ampliar esse horizonte com novas leituras.

Para essa fase, a seleção de obras é relevante. É importante que seja explorado uma variedade de textos pertencentes à literatura brasileira e estrangeira, canônicos ou não; “[...] da tradição oral, dos meios de comunicação de massa, de outras manifestações artísticas, mostrando como a literatura participa deles e eles participam da literatura” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 75). As OCNEM (2006) também sugerem uma seleção bastante eclética, inclusive alerta para três aspectos importantes que precisam ser revistos e abolidos: o uso do livro didático, o direcionamento de leituras para o vestibular e a aplicação de um programa que se mantenha pela historicidade da literatura (periodização, estilos, autores etc.).

Outro ponto da mediação é o papel que o professor tem na composição do leitor competente. Dissemos que é preciso ampliar o horizonte de leituras do nosso aluno e elevar seus conhecimentos ao patamar de um leitor mais crítico e participativo, então, depois da seleção de obras e da oferta de variados gêneros, cabe ao professor instigar e propiciar atividades de questionamento e ruptura dos conceitos já estabelecidos e reconhecidos pelo aluno.

Mais precisamente, é o trabalho de construção do repertório do aluno que envolve o conhecimento da literatura como sistema cultural ou, ainda, a consciência de que possuímos um patrimônio cultural que deve ser reconhecido, conhecido e trabalhado como ponto de partida para a formação de um repertório literário personalizado, ligando as atividades escolares à vida social e à sua história. Nesse sentido, são importantes as seleções dos textos que compõem a tradição de uma comunidade, as informações sobre as condições de produção e circulação dos textos em termos históricos e o conhecimento da estrutura desses textos e seu funcionamento interno, desde que esses elementos estejam a serviço do fortalecimento da experiência literária (COSSON; PAULINO, 2009, p. 75-76).

Enfim, este é o ápice do letramento literário, pois rompe com a passividade e acomodação do leitor e exige uma nova postura de reflexão, ou seja, é o momento em que, ao construir novos sentidos, o leitor reagrupa novas posturas, alargando sua experiência/existência.

Essas práticas e outras decorrentes do posicionamento que considere a participação do leitor e o contato efetivo com obras literárias devem ter como horizonte a literatura, o ensino de literatura e a formação do leitor descrito nestas páginas e, fundamentalmente, a formação cidadã dos jovens leitores que se projetam numa futura sociedade brasileira e mundial.

Referências

BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico. *Ensinar literatura através de projetos didáticos e temas caracterizadores*. João Pessoa: UFPB, 2011.

BRASIL. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*. V. 1: Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Capítulo 2, Conhecimentos de Literatura. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. *PCN+Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. V. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

BRASIL. *Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/CNE, 1998.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne/pdf>.

BRASIL. *LEI Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96)*. Brasília: MEC, 1996.

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CANDIDO, Antonio. Prefácio. In: ROCCO, Maria T. F. *Literatura/Ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

CATANI, Afrânio; GILIOLI, Renato. *Culturas juvenis: múltiplos olhares*. São Paulo: Unesp, 2008.

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

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

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

ECO, Umberto. *Lector in fabula*. Tradução de Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.

ECO, Umberto. O texto, o prazer, o consumo. In: _____. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Tradução de Beatriz Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. p. 100-109.

EVANGELISTA, Aracy A.; BRANDÃO, Heliana M.; MACHADO, Zelia V. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não e é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

LARROSA, Jorge. A novela pedagógica e a pedagogização da novela. In: _____. *Pedagogia profana: danças, piroetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. Dar a ler... talvez. In: _____. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIMA, Luiz Costa (Coord.). *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MELLO, Guiomar. Relatório das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: PARECER CNE/CEB 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o

Ensino Médio. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne/pdf>. Acesso em: 31 out. 2008.

OSAKABE, Haqira; FREDERICO, Enid Yatsuda. PCNEM - Literatura: Análise crítica. In: MEC/SEB/Departamento de Políticas de Ensino Médio. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília. 2004. p. 60-82. Disponível em: <www.moodle.ufba.br/file.php/10602/A...do.../yatsuda_e_haquira.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2009.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Por amor à arte*. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 17 fev. 2009.

RAMOS, Flávia Brocchetto. O leitor como produtor de sentido nas aulas de literatura: reflexões sobre o processo de mediação. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Org.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/Ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

SARAIVA, Juracy; MÜGGE, Ernani. *Literatura na escola: propostas para o Ensino Fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A.; BRANDÃO, Heliana M.; MACHADO, Zelia V. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.17-48.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. *Literatura e Pedagogia: ponto & contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

Recebido em: 28 de julho de 2014.
Aprovado em: 21 de janeiro de 2015.