

GOSTOSURAS, BICHOS PAVOROSOS E BOBICES EM TORNO DO ENSINO DE LITERATURA E DA LEITURA LITERÁRIA: ELES VALEM TAMBÉM PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL?

Maria Amélia Dalvi

Professora doutora em Educação (Educação e Linguagens: verbal e visual) pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atualmente é professora da mesma instituição, atuando nas licenciaturas em Letras e Pedagogia e na pós-graduação em Letras.

Resumo

O trabalho visa a contribuir com o trabalho com o texto literário na educação básica; para tanto, no primeiro momento, realiza uma defesa da leitura de literatura e de sua vivência e seu ensino; no segundo momento, traz contribuições didático-metodológicas para os professores; por fim, nas considerações finais, pontua a urgência de: desmistificação da literatura como inacessível; diversificação dos gêneros e das épocas selecionados para leitura; aproximação entre textos canônicos e não-canônicos; incorporação das contribuições teóricas mais recentes às discussões realizadas no espaço-tempo escolar e aos materiais didáticos; banimento da fragmentação e da descontextualização das obras literárias verificadas nos materiais didáticos; diversidade de leituras em contextos não-escolares; valorização do papel do leitor; diversificação de estratégias de reatualização intersemiótica dos textos; construção de análises comparativas em perspectivas intertextuais; desvinculação da leitura literária de práticas repetitivas e enfadonhas tais como o preenchimento de fichas e de produção de resumos; valorização do percurso de leituras dos alunos; aproximação com os circuitos locais de leitura e produção de literatura; consideração das escolhas pessoais; e vivência de outros suportes diferentes do papel e do livro.

Palavras-chave: Leitura literária. Ensino de literatura. Educação básica. Formação de professores.

Abstract

The work aims to contribute with the use of the literary text in basic education; For that, at first glance, it conducts an analysis of literature reading and its experience and teaching; Furthermore, it contributes didactically and methodologically for professors; Lastly, in its final considerations, points the urgency of: demystifying the inaccessible nature of literature; diversifying genders and times selected for reading; the approximation between canonic and non-canonic texts; incorporation of recent theoretic contributions to the intangible and concrete levels of the school environment; the banishment of the fragmentation and decontextualization present in actual literary texts in didactic materials; diversifying the reading topics on non-didactic contexts; valorization of the reader; diversifying the texts inter semiotic updates strategies; the assembling of comparative analysis in intertextual perspective; unlinking the literature reading act to outdated and boring practices as the filling of forms and forced review writing; appreciation of the students reading course; approximation with the local literature production and reading circuit; respect to personal choices; and the experimentation of different stands other than paper and book.

Keywords: Literary reading. Literature teaching. Basic education. Teacher training.

O propósito deste artigo é trazer algumas contribuições para o trabalho com o texto literário em salas de aulas do ensino fundamental e do ensino médio, entendendo que a leitura literária (feita dentro ou fora do espaço-tempo escolar) seja um fenômeno distinto do ensino (planejado e sistemático) de literatura – de literatura, e não de história da literatura ou tema congênere –, embora este (o ensino de literatura) não se dê em separado ou à margem daquela (a leitura literária) (Beach, Marshall, 1991). Acreditamos que, possivelmente, o ensino de música e a apreciação musical vivam realidades análogas às vividas pelo ensino de literatura e pela leitura literária.

Por isso, na primeira parte do texto, apresentamos algumas das razões pelas quais a leitura de literatura e o seu ensino nos parecem importantes; na segunda parte e nas considerações finais, trazemos algumas contribuições para os professores do ensino fundamental e médio, porque a informação que nos chega é a de que muitos dos profissionais em exercício não tiveram ocasião, nos cursos de licenciatura, de discutir as questões que cercam o ensino de literatura e a leitura literária a contento: e talvez, mais uma vez, isso seja também a realidade da formação de professores de música – realidade que precisamos conhecer para (entre gostosuras, bichos pavorosos e bobices) transformarmos.

Mais do que oferecer encaminhamentos, a ideia é dar a lume facetas em torno dos temas (e não conclusões) que recorrentemente têm aparecido nos cursos de formação inicial ou continuada de professores, sabendo que qualquer posicionamento teórico-metodológico é sempre histórico e, portanto, dinâmico e sujeito à problematização e à reinvenção. Por isso, na primeira parte do texto, apresentamos algumas das razões pelas quais a leitura de literatura e o seu ensino nos parecem importantes, mesmo cientes de que os motivos que justificam sua permanência, sob algumas vertentes, nem sempre estão afinados com a democratização da escola e das experiências culturais.

Na segunda parte e nas considerações finais, trazemos algumas contribuições para os professores do ensino fundamental e médio, porque a informação que nos chega é a de que muitos dos profissionais em exercício não tiveram ocasião, nos cursos de licenciatura, de discutir as questões que cercam o ensino de literatura a contento. Conforme Risolette Hellmann (2011), em “O ensino de literatura: algumas considerações críticas”, posta de lado a obviedade da necessidade de formação continuada do profissional da educação, alguns dos pressupostos que devem ser levados em conta quando falamos em formação continuada para professores de literatura são:

- 1) A atualização da concepção de leitura.
- 2) Estratégias para a formação do leitor crítico.
- 3) Debate atual sobre o alargamento do conceito de literatura, além dos textos reconhecidos pela historiografia e [pela] crítica literária canônica.

- 4) A necessidade da inserção, na História da Literatura, de autores e obras “esquecidos”, ou considerados menores pelo cânone [...].
- 5) O conhecimento dos métodos críticos para a análise literária, os quais propõem múltiplas possibilidades de construir significados a partir da leitura. (Hellmann, 2011, [s. p.])

Dialogando com Hellmann (2011), Ivanda Martins (2006a, p. 514-515) afirma que leitura, literatura e teoria literária deveriam estar estreitamente relacionadas no meio escolar – e, portanto, na formação de professores –, devido a vários motivos, dentre os quais: 1) a própria natureza interdisciplinar do ato de ler que envolve contribuições de diversas áreas; 2) o fato de a significação do texto literário ser construída interacionalmente, o que evidencia as relações dinâmicas entre a literatura e o leitor; 3) a teoria literária só existir em função da leitura e da literatura, devendo, pois, estar presente na escola, subsidiando a prática do professor e ampliando concepções críticas sobre o fazer literário e a recriação do texto pelo leitor.

Dessa feita, levando em consideração os balizamentos expostos, passamos aos próximos itens, na esperança de contribuir com o ensino de literatura na educação básica brasileira, entendendo-o como possibilidade de democratização/problematização das culturas coletivamente construídas, mas (ainda, infelizmente) privativamente distribuídas.

1. Em defesa da leitura de literatura

Um dos méritos – para muitas pessoas, um mérito que se pode tornar um demérito – de *Cultura letrada, literatura e leitura*, de Márcia Abreu (2006) é mostrar didaticamente, para o leitor não especializado, que o valor de uma obra é uma construção social e histórica e que a distinção entre o que é literário e o que não é literário dá-se por parâmetros que não são rígidos, que não são consensuais. Isso é uma contribuição significativa, na medida em que a defesa da leitura de literatura – por mais bem-intencionada que seja – muitas vezes toma como argumentação a crença de que o valor é inerente à obra (justificando, assim, a legitimidade de sua indicação como leitura obrigatória/necessária) e que a “literariedade” de um texto exista e possa ser medida e comprovada (o que está na base de questionamentos – frequentes, sobretudo entre os professores da educação infantil e das séries iniciais – sobre o que indicaria se a obra é ou não é literária, e, “portanto”, se deve ou não ser lida com/para as crianças).

Ao orientar trabalhos de conclusão de curso, nas licenciaturas em Letras e em Pedagogia, na área de ensino de literatura, ouvi por diversas vezes a pergunta: como justificar um projeto de pesquisa que tenha como objetivo principal contribuir com/para/na formação de leitores literários? A necessidade de formar leitores ninguém discute; mas: por que razões tais leitores precisariam/deveriam ser também leitores de obras literárias?

Frequentemente, as respostas trazidas pelas versões iniciais dos projetos de pesquisa argumentavam, em consonância com o apontado no parágrafo acima, em defesa do valor superior de certas obras (as literárias “propriamente ditas”) em detrimento de outras (como os *best-sellers*, por exemplo) e em defesa da literatura como possibilidade de educação moral (ou seja, para as crianças, adolescentes e jovens aprenderem a respeitar o próximo, a conviverem com a diferença etc.).

Outras das razões pelas quais a leitura de literatura é defendida – particularmente para crianças e adolescentes que estão no ensino fundamental e para adolescentes e jovens que estão no ensino médio – são, por exemplo, as possibilidades de que os leitores passem a produzir melhores textos pelo contato com os autores aos quais é preciso admirar e imitar, de que ampliem seu vocabulário e sua sintaxe, de que tenham repertório para conversar com “pessoas cultas” (o que inclui conhecer o cânone, as “escolas literárias”, os autores mais representativos e suas principais “características” etc.) e de que, por fim, possam ser aprovadas pelo vestibular (hoje, em vias de extinção). Apesar dessas possibilidades atribuídas à leitura literária, contudo,

[...] o ensino de literatura se limita, na maior parte das vezes, a traçar panoramas de tendências e escolas literárias, de modo esquemático e desconectado do trabalho analítico e interpretativo [próprio da leitura]. O ensino da língua e da literatura se apresenta também de forma inteiramente separada e, se no ensino fundamental, quem conduz alunos e professores é o livro didático, no médio são as apostilas que nada mais são do que compilações de vários deles (Chiappini, 2008, p. 08).

Ou seja: entendendo a leitura literária e o ensino de literatura como inelutavelmente entrelaçados, contudo dissociados em boa parte das práticas contemporâneas (incluindo aquelas mencionadas por Lúcia Chiappini, no fragmento acima), Fernanda Irene Fonseca (2000) também nos dá mostras da “má defesa” e do “mau uso” da literatura – especificamente no espaço escolar – em seu artigo “Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura”. A autora portuguesa apresenta o estatuto que, para ela, é necessário reivindicar para o texto literário nas aulas de língua materna:

O estatuto que é preciso reivindicar para o texto literário na aula de língua materna não implica repor a sua presença constante e indiscriminada. Muito mais do que quantificar essa presença, o que importa é qualificá-la, desligando a literatura do papel de exemplo e de objecto de veneração que tinha no ensino tradicional: à exemplaridade substitui-se a funcionalidade, à veneração a fruição, inseridas num tipo de abordagem do texto literário perspectivado a partir da teorização linguística que o encara como lugar da plenitude funcional da língua. A uma relação predominantemente distante e estática substitui uma outra, mais próxima e dinâmica (Fonseca, 2000, p. 37-45).

Assim, se não é por nenhuma das razões correntemente apresentadas (o valor intrínseco das obras, a indubitável literariedade, as possibilidades de que os leitores assíduos passassem a produzir melhores textos, de que ampliassem seu vocabulário e sua sintaxe, de que tivessem repertório para conversar com pessoas cultas e, por fim, de que pudessem ser aprovados para ingresso no ensino superior), por que, então, deveríamos ler e incentivar as crianças, adolescentes e jovens a lerem literatura? O que seria a funcionalidade e a fruição – ou seja, a qualificação da presença do texto literário – de que nos fala Fonseca (2000), em substituição à exemplaridade e à veneração?

Primeiramente, é preciso explicitar o que estamos chamando de “leitura”. Entendemos, pois, que, quando alguém lê, não realiza apenas uma decodificação ou tradução do que o autor do texto quis dizer/significar. Os sentidos são construídos, e não dados, no processo de interação (processo este que é histórico, social e culturalmente situado). Quando construímos uma leitura, estamos deixando vir à tona quem somos, o que pensamos, o que sabemos, o que ignoramos – e que às vezes nem sabemos que ignoramos. Nossas leituras (de textos, de mundo) estão continuamente sujeitas à revisão. Ler, nesse sentido, é correr riscos o tempo todo, é, noutras palavras, “andar na corda bamba”, é “sentar-se confortavelmente à beira do precipício”, sabendo que, a qualquer momento, o vento pode virar, o barranco pode desmoronar – e a nossa proposta de leitura ser deslegitimada.

Pensando assim, ler é produzir sentidos em um contexto concreto, a partir do material que é fornecido (pelo autor, pela edição, pelo suporte, etc.). As leituras não são uniformes, homogêneas, perenes. Ler é ativar a possibilidade de ação sobre os textos do mundo e, portanto, sobre o próprio mundo. As leituras que construímos (e que nos constituem) dão a ver nosso modo de ser, sentir, pensar e estar no mundo. Leitura não é uma experiência solitária, mas solidária. Ler é inserir-se no caudaloso rio da múltipla e instável experiência humana, humanizando-se: toda palavra exige contrapalavras. Desse modo, não existe a figura do leitor isento, alienado do mundo, que se “esconde atrás dos livros”: ler (o que lemos, como lemos e o que fazemos com o que lemos) é uma ação política. Um leitor que se acredita isento de ação (com a desculpa de “eu só estou lendo”, como se ler fosse uma ação passiva) é um mau leitor. Por isso, em regimes ditatoriais (explícitos ou velados) há tanto cuidado/preocupação com a circulação de textos. Por isso também a indústria cultural investe tão maciçamente em obras que ocupem nosso tempo sem nos lançar ao mínimo de desconforto (e, portanto, de questionamento).

Para essa perspectiva de leitura, como, então, um texto se constroi? Parece-nos, em perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 1979, 1988; Barros, 1994), que o autor de um texto retoma marcas que foram deixadas em textos anteriores e constroi seu texto em diálogo com textos anteriores e com as leituras que deles foram construídas. Por exemplo, eu não leio adequadamente “Os sapos”, de Manuel Bandeira (1993), se não conhecer a obra dos poetas parnasianos brasileiros. Da mesma maneira, não consigo construir sentidos

para o poema “um dia”, de Paulo Leminski (1983), se não puder acompanhar as alusões (intertextuais) que realiza.

Cada leitor inscreve nos textos suas marcas, que passam, elas também, a fazer parte do texto que será lido pelos próximos leitores: quanto mais ricos os textos, mais marcas a serem consideradas (marcas do autor, dos leitores da época em que o texto foi escrito, das pessoas que se dedicaram a pensar aquele texto em épocas posteriores à sua publicação etc.). Por exemplo, eu não posso ler *O Príncipe*, de Maquiavel, ou *O Pequeno Príncipe*, de Saint-Exupéry, como se eu fosse o primeiro leitor desses textos, ignorando as referências e alusões que fazem a seu próprio contexto, bem como as apropriações deles realizadas por leitores anteriores. Exatamente porque os sentidos são sempre construídos por cada leitor e cada leitura é que a experiência de leitura é individual (embora seja social, histórica e culturalmente ancorada) e irrepetível. Por melhor que eu lhe conte sobre um livro que li, meu “contar” não substitui a sua própria leitura, por isso, um mesmo texto é recebido de diferentes maneiras por diferentes pessoas, e em diferentes épocas ou sociedades. (E mesmo uma única pessoa lê um texto de modos distintos em momentos diversos da vida.)

Estudamos literatura na escola para incrementarmos nosso repertório (linguístico, artístico, humano, sentimental etc.)], auxiliados por um guia experiente – o professor. Isso nos habilitará a lermos as obras literárias que quisermos. Na escola, o professor faz uma seleção (compartilhada) das obras que considera fundamentais para a formação do leitor escolarizado (diferentes estilos, gêneros, propostas estéticas e políticas, escritas, sensibilidades), que serão estudadas (o professor ensinará como lê-las), para que se tornem um conhecimento / modelo / repertório a ser acionado em leituras futuras. Faz parte dessa aprendizagem da leitura de literatura (e, portanto, da formação como leitor) entender que: a) Não é qualquer leitura de um texto que é legítima: uma leitura tem que ser justificável pelo texto e pelas “instruções” ou “parâmetros” de leitura que veicula; b) Num texto nada é aleatório, nem os elementos linguísticos, nem os não linguísticos; c) Uma leitura pode ser dada como errada se não levar em conta todos os elementos que se articulam no texto (e fora dele); e d) O escritor (autor) dá ao texto uma organização interna, pensa-o como um todo e não como uma soma de partes isoladas; quem produz sentido a partir de uma parte isolada pode construir uma leitura equivocada.

Encarar todos esses desafios é reconhecer: a leitura de literatura, como opção de vida, é para corajosos, é para ousados. É para quem aceita encontrar, (também) por meio da ficção, consigo mesmo e com aqueles com os quais convive cotidianamente: sua mediocridade, sua banalidade, sua baixeza, sua maldade e – por que não? – seu valor, seu heroísmo, sua dignidade, sua lealdade. Nenhum personagem, enredo ou jogo verbal existiria se nós – os humanos – não lhes déssemos vida. Somos todos valentes e traiçoeiros como Ulisses, vaidosos e gentis como Sofia, alegres e mentirosos como

Macunaíma, confusos e profundos como G.H. Todos nós temos um pouco de Drácula, de Jeca Tatu, de Harry Potter, de Diadorim, de Dorian Gray, de Teseu, de Kitty aos 22, de Emma Bovary, de Hamlet, de Peri, de Poirot, de Penélope, de Inês de Castro, de Serafim Ponte Grande, de Dom Quixote, de Aurélia Camargo, de Julien Sorel, da boneca Emília e do corcunda de Notre Dame.

Quem acha que ler literatura é um jeito de se esconder do mundo, ou de viver nele de modo fácil, está lendo/vivendo (apenas) simulacros de literatura – e precisa de ter a chance de ler/viver outras coisas. O mundo com seus problemas e desafios nos chega pela leitura, todos os dias. Quem lê *Os Miseráveis*, de Victor Hugo, e os jornais cotidianos e continua insensível à exploração humana pelo capital ou *Os sertões*, de Euclides da Cunha, e os vídeos de ação policial na Internet e continua insensível à barbárie perpetrada pelo estado e pelas forças armadas precisa ler o livro, o jornal, o vídeo de novo. Quem lê Oscar Wilde, ri e continua sua saga de pequeno-burguês ridículo, conformado e impune (ou seja, sem dúvidas sobre seu lugar/sua legitimidade no mundo e sobre o sentido das coisas), tem que ter a chance de ler Mark Twain, e Marquês de Sade, e Lima Barreto, e Oswald de Andrade, e Waldo Motta, e Mano Brown – que é para ver se uma hora entende que nada é tão óbvio, simples, natural e tranquilo quanto parece.

Quem lê literatura sabe que o mundo pode se abrir debaixo de seus pés a qualquer momento (inclusive porque conhece ficção científica), quem lê acredita que tudo (mesmo as ações mais bárbaras, vis, desleais) é possível, porque é humano. E se prepara para isso. Não com medo do mundo, mas de peito – e livro – aberto. Nos livros aprendemos como as pessoas antes de nós (e também ao nosso lado) pensaram, sentiram, reagiram ao mundo: e os desdobramentos e as consequências que experimentaram, em razão das escolhas que fizeram ou da falta de escolha com que lidaram. Isso, especialmente para as crianças na educação infantil e nas séries iniciais, tem um valor que não poderemos nunca calcular; mas, sabemos que, se subtraído, tem consequências nefastas para a ação no mundo, como supressão de um direito humano incompressível (Candido, 1989).

Quando lemos, estamos mais aptos a discernir entre os diferentes tipos de ação, de narrador, de motivação, de trama. Antecipamo-nos aos conflitos narrativos, às peripécias, às trapaças discursivas: e conseguimos talvez enxergar com maior clareza o real, com suas sutilezas e artimanhas. Por isso, ler é uma forma de ação ética: não porque os textos nos moralizem e doutrinem, mas porque a experiência de leitura nos ensina a desconfiar de tudo e de todos – e a confiar em tudo e em todos, como parte de um pacto ficcional, já que nenhuma palavra ou ação aparece à toa numa boa história. Tanto quanto acreditamos no suspeito narrador machadiano (porque, se não confiarmos, ele não nos entregará sua história), acreditamos no mundo que nos cerca e em nós mesmos, sabendo que o mordomo pode ou não ser o vilão da história (como bem nos ensinou Agatha Christie) e que, pasme!, a história pode não ter um vilão – ou só ter vilões,

relativizando a noção de “vilania”.

Ler nos habilita a ações éticas porque nos ensina que um texto nunca começa na primeira página e nunca termina no ponto final: tudo o que sentimos, pensamos e fazemos é eco de outros textos (cujo enredo, por já conhecermos, nos habilita a analogias e, portanto, a escolhas mais conscientes). Nenhum de nós tem mais da espanhola Marcela, com seus quinze meses e onze contos de réis (de *Memórias póstumas de Brás Cubas*), do que de Pollyanna, com seu jogo do contente (de *Pollyanna* e *Pollyanna moça*) dentro de si. E isso não nos deve causar desconforto. Mas nos impulsionar a dar voz, cada vez com mais frequência, aos personagens que preferimos (embora possamos sempre escolher entre uma extensa galeria de seres que nos habitam). Não é que a literatura vá nos tornar mais “bonzinhos”, nem que ela nos fará escolher o “bem”: ela nos mostrará os mecanismos – e consequências – da banalização do mal e da unilaterização do pensamento e da ação. Não nos tornaremos seres mais “elevados”, mas menos “rasos”. Não seremos mais ou menos evoluídos, seremos desconfiados de uma perspectiva linear e progressista de humanidade e de mundo.

A leitura e a leitura de literatura nos capacitam – de dentro de nossos valores morais, de nossas decisões acerca do certo e do errado, do bom e do mau – a entender como essas noções continuamente se constroem, como se legitimam, como operam nos diferentes contextos pela ação de diferentes atores sociais. A leitura e a leitura de literatura nos permitem entender que a experiência humana não se faz de absolutos, de invariantes. Isso nos ensina pelo menos duas coisas importantes: 1) Que não podemos tomar nada como definitivo; e 2) Que o mundo (seja ele o que/qual for) está aberto e suscetível à nossa ação – o que é já um motivo mais do que suficiente para a defesa da formação de leitores e de leitores de literatura.

Assim, mais importante do que todos aqueles motivos recorrentes em defesa da leitura de literatura (o valor das obras, a aprendizagem da língua etc.), é que a leitura de literatura, feita ou não por razões do espaçotempo escolar, nos humaniza. E a humanização, para Antonio Candido, é:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 1989, p. 22).

Como porta de entrada para o item seguinte, gostaríamos de dar destaque a um

pequeno trecho, que poucas vezes é considerado, dessa famosa citação de Antonio Candido – como defesa apaixonada da humanização, pela literatura: *a aquisição do saber*. Entendemos que é possível, sim, aprender literatura, o que quer dizer aprender *na* literatura, *com a* literatura e, simultânea e indissociavelmente, aprender *para a* literatura e *sobre a* literatura.

2. Contribuições para o trabalho com o texto literário na escola

O ensino de literatura, na/pela escola, deve ser pensado como a aquisição de saberes que vão além daqueles específicos ao ensino de leitura. E isso em duas dimensões: primeiramente, porque o ensino de literatura inicia-se (ou poderia iniciar-se) mesmo antes de as crianças tornarem-se leitoras¹ da palavra; e, em segundo lugar, porque o ensino de leitura pode se fazer sem a formação de leitores – assíduos, competentes – de literatura: há muita gente que lê, e talvez até leia bem e com frequência, mas que não lê literatura (porque não quer, não sabe, não gosta, não tem acesso) – o que, em nossa perspectiva, não deixa de caracterizar ninguém como leitor.

Ao realizarmos, em conjunto com a professora Neide Luzia de Rezende, um levantamento inicial a respeito das pesquisas em torno do ensino de literatura no âmbito da pós-graduação brasileira (Dalvi, Rezende, 2011), chegamos a algumas considerações, obtidas a partir de uma amostra de trabalhos nas áreas de Educação e Letras (Albertino, 2008; Almeida, 2009; Cabral, 2008; Campos, 2007; Dalvi, 2010; Dias, 2007; Jesus, 2010; Manzanatti, 2007; Meneguetti, 2009; Menezes, 2008; Moura, 2009; Moura, 2009, Oliveira, 2010; Santos Neto, 2008; Severo, 2009; Soares, 2008; Souza Neto, 2008), no que se refere a tendências das pesquisas, que passamos a expor aqui. Percebe-se que existe um evidente impulso para a promoção de mudanças no ensino básico por meio dos estudos desenvolvidos nos programas de pós-graduação: seja anunciando a positividade de documentos oficiais para impulsionar uma reforma, seja por meio da crítica a materiais didáticos que persistem num ensino “fragmentado”, seja por meio de propostas que quebrem a hegemonia dos autores “canônicos” e da história da literatura com a introdução de autores tradicionalmente situados fora do campo literário.

Desses temas e abordagens, conforme observado (Dalvi, Rezende, 2011), sobressai a preocupação com a recepção da obra pelo leitor escolar, numa perspectiva contemporânea, que pode ser percebida inclusive pela bibliografia indicada como aporte teórico: são citados, na maioria dos casos, autores que mobilizam o conceito de “leitura” numa visada que inclui os modos de recepção em perspectiva histórica e histórico-cultural, tendo como base o importante momento de inflexão trazido pela estética da recepção. Do mesmo modo, as perspectivas histórico-social e interacionista

¹ Entendemos, contudo, que a vivência da literatura, mesmo para quem ainda não lê a palavra, seja uma aproximação, uma possibilidade da leitura de mundo (isso em termos freirianos).

dão suporte a essas teorias vincadas na recepção. Esses temas, abordagens e teorias remetem a uma mudança de rumos em relação ao ensino de literatura, no passado tido como um estudo por excelência do texto levado a cabo por especialistas, cuja visão deveria ser reproduzida pelos alunos. A estética da recepção, disseminada a partir dos anos de 1970, incidiu sobremaneira na história da literatura, tida como uma perspectiva a ser banida do ensino, ao mesmo tempo em que trazia a idéia de recepção, ou seja, de uma leitura historicamente circunscrita e dinâmica da obra literária (Dalvi, Rezende, 2011).

Essas posições favoráveis à mudança de perspectiva do ensino de literatura estão explícita ou implicitamente presentes nas dissertações e teses cujo escopo é o ensino de literatura. Assim, salta aos olhos o impulso para a mudança do/no ensino de literatura e a preocupação evidente com o aluno de hoje, ainda que não tenhamos observado de forma específica a discussão voltada para as questões históricas e culturais da instituição escola, capazes de dar a ver, no interior do contexto, as relações ensino-literatura (Dalvi, Rezende, 2011) – a despeito da recorrência de projetos de intervenção e de pesquisa no interior dos espaçotempos escolares.

Feito este preâmbulo, passamos agora ao que nos parece ser uma síntese de algumas contribuições ao trabalho com o texto literário no espaçotempo escolar, contribuições essas que estão dispersas pela extensa bibliografia contemporânea em torno do tema.

1) A leitura literária vem competindo – mas, em certos aspectos e sentidos, se beneficiando – com outros meios de comunicação (Martins, 2006b). E isso é bom. A televisão, a internet, o videogame são novas linguagens e suportes para os textos, que acabam por se fertilizar e se reinventar no seio de uma dispersão de possibilidades. No que tange à escola, isso nos obriga a repensar os modos tradicionais de ler e de ensinar leitura e literatura, pela incorporação do mundo em acontecimento, pela consideração das novas práticas, representações e apropriações (Chartier, 1990) dos recursos tecnológicos. Desse modo – posto de lado o caráter (pro)positivo das sugestões a seguir – temos acesso a textos integrais (cuja leitura, até pouco tempo, era apontada como irrealizável, haja vista os custos de aquisição de material bibliográfico no Brasil) nas salas de informática presentes em quase todas as escolas do país; podemos dialogar com escritores e escritas (ainda) não mediados pelo suporte papel e pelos sistemas editoriais tradicionais; podemos enxergar em nossos estudantes a leitura e a escrita como visceralidade (nas construções identitárias levadas a turno pelas redes sociais), problematizando as cambiantes questões entre a fiação de *personas* e autorias, que estão sendo foco de recentes – e outras nem tão recentes assim – discussões teóricas.

2) A literatura sofre um processo de escolarização (seja por meio das bibliotecas escolares, dos livros indicados para leitura, das aulas de língua portuguesa etc.), tornando-se

alvo de discussões (e, às vezes, ataques) sobre seu uso como mero pretexto para o ensino-aprendizagem de outros assuntos (como a gramática da língua, o contexto histórico-social, o comportamento esperado etc.). Sobre o tema é interessante atentar às considerações de Magda Soares (1999) em “A escolarização da literatura infantil e juvenil”, porque elas podem ser estendidas, com as devidas mediações, ao ensino de literatura em qualquer nível de escolaridade:

O termo escolarização é, em geral, tomado em sentido pejorativo, depreciativo, quando utilizado em relação a conhecimentos, saberes, produções culturais; não há conotação pejorativa em “escolarização da criança”, em “criança escolarizada”, ao contrário, há uma conotação positiva; mas há conotação pejorativa em “escolarização do conhecimento”, ou “da arte”, ou “da literatura”, como há conotação pejorativa nas expressões adjetivadas “conhecimento escolarizado”, “arte escolarizada”, “literatura escolarizada”. No entanto, *em tese*, não é correta e justa a atribuição dessa conotação pejorativa aos termos “escolarização” e “escolarizado”, nessas expressões.

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem. [...] É a esse *inevitável* processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama escolarização [...].

Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, [...] ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, *em tese*, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária. [...] Disse *em tese* porque, na prática, na realidade escolar essa escolarização acaba por adquirir, sim, sentido negativo, pela maneira como ela se tem realizado, no cotidiano da escola. Ou seja: o que se pode criticar, 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 literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. [...]

[...] O “estudo” que se desenvolve sobre o texto literário, na escola, é uma atividade intrínseca ao processo de escolarização, como já foi dito, mas uma escolarização adequada da literatura será aquela que se fundamente em respostas também adequadas às perguntas: por que e para que “estudar” um texto literário? o que é que se deve “estudar” num texto literário? Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto,

devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto-de-vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é textual e daquilo que é literário. [...] Quase sempre, os exercícios propostos aos alunos ou são exercícios de compreensão, entendida como mera localização de informações no texto, ou são exercícios de metalinguagem (gramática, ortografia), ou são exercícios moralizantes (Soares, 1999, p. 20-22, 43-44).

3) A carência de um repertório teórico-analítico elementar (que deveria ser solidamente construído a partir da educação infantil, pela convivência com noções tais como narrativa, poema, peça teatral, narrador, enredo, personagem, tempo narrativo, espaço, fala, diálogo, rubrica, musicalidade, rima, verso, figura de linguagem, estilo etc.), o excesso de fragmentação na seleção de textos e recortes pelos materiais didáticos e a escassez de leituras literárias prévias contribuem para que o estudante dos últimos anos da educação básica encare a leitura de literatura como difícil (quando não impossível) e para que veja no ensino de literatura a abordagem de um objeto abstrato, inacessível e desinteressante. Nas palavras de Ivanda Martins, isso decorre, dentre outras coisas,

[...] da seleção inadequada de obras literárias, sem levar em conta as leituras prévias dos alunos e as expectativas desse público-leitor. Além disso, as técnicas de abordagem ao texto literário não são diversificadas, contribuindo para que o educando desenvolva uma compreensão mitificada e homogênea do fenômeno literário (2006b, p. 84).

A esse respeito é importante considerar a sugestão presente em alguns dos textos constantes no já clássico *O texto na sala de aula* (Geraldi, 1984), de que se incorpore a leitura literária e o ensino de literatura na escola desde as séries iniciais, de modo regular e constante (por exemplo, pelas rotinas de leitura compartilhada, de leitura individual silenciosa, de troca de dicas de leitura, de atividades orais e escritas de comparação entre textos diversos), desvinculados da prática rotineira de preenchimento de fichas de leitura, de produção de resumos e relatórios, de verificação de compreensão etc. Nesse sentido, o desafio do professor passaria a ser ajudar aos alunos a (re)elaborarem suas ideias sobre os textos literários e todo o mundo que os cerca (autoria, recepção, história, contexto, suporte, diagramação, ilustração, tradução, adaptação etc.), confrontando os leitores em formação com uma multiplicidade de hipóteses (pertinentes) de leitura para os textos literários, que ajudariam na compreensão de que o sentido não está dado na superfície textual, mas é construído em interação. Isso, evidentemente, tem implicações para a qualidade e, assim, para a legitimidade dos materiais didáticos utilizados na educação básica, nos quais há problemas de grande monta: a quantidade de textos literários é pequena, principalmente quando se trata do gênero lírico; os textos

literários aparecem apenas para ilustrar/exemplificar informações ou características e vêm de forma fragmentada; as referências bibliográficas são omitidas; os materiais são produzidos, hegemonicamente, no eixo Rio de Janeiro-São Paulo (Pinheiro, 2006).

4) Conforme Rouxel (1996), Aguiar (1999), Cesar (1999) e Zilberman (2001), a escola brasileira (em analogia ao que ocorre em outros sistemas, como o francês, por exemplo, discutido por Jean Verrier, 2007) ainda alimenta visões tradicionais sobre a leitura, o livro, a biblioteca escolar e, principalmente, a literatura – neste último caso, entendendo-a como conjunto de textos, legitimados pela própria escola, pela crítica literária e pela mídia, dignos de admiração e imitação (e, portanto, de serem erigidos à condição de conteúdos escolares) –, visões essas responsáveis pela mitificação e pela elitização das práticas leitoras de literatura, às quais Vera Teixeira de Aguiar (1999) chama de auráticas, retomando Walter Benjamin, e às quais Cyana Leahy (2000) reconhece como herdeiras do positivismo por que grassou a construção de nosso sistema literário e de nossa escola. É necessário problematizar na formação de professores e na escola básica essas visões tradicionais; a esse respeito, Ivanda Martins (2006b) argumenta que é preciso que a escola incentive a leitura de obras clássicas, sem, no entanto, confinar-se a ela: é imprescindível, pois, conforme a autora, que o professor reavalie suas leituras, a fim de levar a produção de autores contemporâneos para a sala de aula e a fim de evidenciar que muitas obras, apesar de não terem grande representatividade no cânone, merecem ser lidas e estudadas pela riqueza temática e estética. Desse modo seria, talvez, possível, desconstruir os três mitos que, para Martins (2006b), têm marcado o discurso sobre a relação entre literatura e escola: o de que literatura é muito difícil, o de que é preciso ler obras literárias para escrever bem e, por fim, o de que a linguagem literária é marcada por uma especificidade.

Considerações finais

Conforme tentamos mostrar, o ensino de literatura perpassa a questão da formação (inicial e continuada) dos professores de língua portuguesa e literatura, o que

[...] implica enunciar questões de gênero, questões étnicas, e, sobretudo, defrontar-se com diferenças de ordem cultural, política e social. Em meio a este debate é que a formação de professores, continuamente interrogada por paisagens educativas diferenciadas, temporalidades dessincronizadas e orientações de caráter legalista, se apresenta como um lugar de perquirição sobre a identidade profissional. Será, pois, deste lugar que brota a pergunta da qual jamais se pode escapar, caso exista um real desejo de conhecer as tantas camadas de sentido que, de forma contraditória, afirmam e negam os pressupostos básicos do exercício do magistério [...]. A pergunta é: Afinal, quem somos nós, professoras e professores de literatura brasileira? (Gens, 2008, p. 21)

Nós, os professores aos quais Armando Gens alude, no âmbito das perspectivas que viemos expondo, somos aqueles que “consideramos a necessidade de que a escola abrigue múltiplas formas de aproximação entre sujeitos e livros, com oferta livre de textos de diferentes linguagens, de atividades de leitura individual e coletiva” (Aguiar, 1999, p. 252). Isso significaria proporcionar a vivência de leituras múltiplas e de espaços e instâncias tais como bibliotecas públicas, livrarias, sebos, feiras literárias, encontros com escritores, programas especializados de TV e rádio, mediadas pelo que é veiculado por jornais e revistas (tradicionais e alternativos, em distintos suportes), catálogos, *blogs*, *sites*, *chats* e materiais didáticos diversos².

Não negamos, aqui, que entre as instituições importantíssimas para a intermediação criança e leitura literária estejam a família e as demais instâncias comunitárias, que vão além do espaço tempo escolar. No entanto, nos parece que a escola ainda é a instituição sobre cujos ombros está a grande responsabilidade de aproximar, mesmo (e principalmente) quando as demais possibilidades fracassam, as pessoas dos livros, especialmente aqueles identificados como literários – cujo conhecimento íntimo e intransferível, pelo processo de construção/invenção de leituras, contribui indubitavelmente, assim como as demais experiências de vida, para o processo de humanização, de que fala Antonio Candido (1989).

Nesse sentido, professores, bibliotecários, supervisores, orientadores, diretores e técnicos em educação devem se fazer parceiros, tendo como meta propiciar o convívio com os textos – e com os livros – de literatura dentro e fora do espaço tempo escolar. Um bom começo pode ser facultar às crianças, adolescentes e jovens o direito de escolha dos materiais para leitura (na biblioteca de sala ou da escola, por exemplo). Como integrante desse momento inicial, pode-se pensar em uma visita guiada ou em um bate-papo sobre como se organizam as bibliotecas, sua origem e história, o desenvolvimento dos sistemas bibliográficos e dos suportes para o texto escrito etc. Depois de escolhidas e lidas as primeiras obras, podem-se seguir atividades em que os estudantes ratifiquem ou retifiquem – justificando-as – suas escolhas, em que exponham suas experiências de leitura e argumentem (oralmente e/ou por escrito) em defesa de seu ponto de vista. Esse início pode ser a porta de entrada para compreender noções como autoria, ilustração/ilustrador, tradução/tradutor, adaptação/adaptador, título, editora, edição, capítulo, estrofe, capa, quarta capa, orelha, apresentação, prefácio, epílogo etc., entendendo-se, sempre, que não importa o volume de leituras realizado, mas a qualidade do percurso,

2 Do mesmo modo como nos parece que é muito mais interessante para a prática em sala de aula que cada um adquira/manipule um livro de leitura diferente e possa trocá-lo com os colegas ao longo do ano, ao invés de todos lerem apenas um mesmo e único livro de literatura (chamados, comumente, pela escola, de “paradidáticos”), nos parece muito mais interessante, também, que se possa trabalhar, em sala de aula, com diferentes materiais e recursos didáticos. Imagine-se como seria interessante se cada estudante pudesse manipular um livro didático diferente, trocando com o colega, para comparar como os mesmos temas ou objetivos comparecem nos distintos materiais.

que deve ser, tanto quanto possível, apaixonante (a fim de garantir que à qualidade some-se a quantidade de leituras).

Para que essa aproximação inicial se prolongue e se torne uma relação íntima, é imprescindível que as atividades sejam planejadas de modo lúdico, múltiplo, variado e versátil. Em termos metodológicos, isso se traduziria na desmistificação da literatura

como inacessível, na diversificação dos gêneros e das épocas selecionados para leitura, na aproximação entre textos canônicos e não-canônicos, na incorporação das contribuições teóricas mais recentes às discussões realizadas no espaço-tempo escolar e aos materiais didáticos, no banimento da fragmentação e da descontextualização das obras literárias verificadas nos materiais didáticos, na diversidade de leituras em contextos não-escolares, na valorização do papel do leitor, na diversificação de estratégias de reatualização intersemiótica dos textos, na construção de análises comparativas em perspectivas intertextuais, na desvinculação da leitura literária de práticas repetitivas e enfadonhas tais como o preenchimento de fichas e de produção de resumos, na valorização do percurso de leituras dos alunos, na aproximação com os circuitos locais de leitura e produção de literatura, na consideração das escolhas pessoais, na vivência de outros suportes diferentes do papel e do livro.

Finalizando o percurso empreendido, parece-nos de suma importância ressaltar que nenhum dos pontos ou perspectivas apresentados reveste-se de verdade ou perenidade: estão sujeitos à dúvida, à discussão, à refutação e à trapaça – no sentido de força in(ter)ventiva e salutar com que empregamos o termo. Nesse mesmo espectro, parece-nos necessário ressemantizar a oposição que Marisa Lajolo (1982) estabeleceu entre uma educação *pela literatura* e uma educação *para a literatura*, fazendo-as confluir na formação de leitores inquietos e inconformados, que transponham a escola e a escolarização: que refutem e desautorizem o ensino de literatura, tal como empreendido em cada travessia sócio-histórico-cultural, reinventando-o, assim, através de processos dinâmicos de apropriação dos textos, obras, autores e sistemas, nos quais eles, os leitores (ativos, propositivos, interessados, participativos) se ponham como os legítimos criadores que são – e possam dizer, com a força e a tranquilidade de um Riobaldo, no seu amanhã que se há de levantar acima e além da escola: “Inda hoje, apreceio um bom livro, despaçado” (Rosa, 1994, p. 15).

Referências

ABREU, M. *Cultura letrada, literatura e leitura*. São Paulo: Unesp, 2006.

AGUIAR, V. T. de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, A. et al. (Org.). *A escolarização da leitura literária*.

Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 1999.

ALBERTINO, R. B. *Original ou adaptado?* Estudo empírico sobre a recepção de textos literários. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

ALMEIDA, L. M. P. de. *Discursos sobre o livro infantil (1968-1978)*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1979.

BANDEIRA, M. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: _____; FIORIN, J. L. (Orgs). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1994.

BEACH, R.; MARSHALL, J. *Teaching Literature in the Secondary School*. Orlando: Harcourt Brace, 1991.

CABRAL, A. B. *O texto, o contexto e o pretexto: o ensino de literatura, após a reforma do ensino médio*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 2008.

CAMPOS, S. S. *O ensino da dramaturgia shakespeariana no Brasil: realidade e perspectivas*. Tese de Doutorado em Letras. Universidade de São Paulo, 2007.

CANDIDO, A. Direitos Humanos e Literatura. In: FESTER, A. C. R. (Org.). *Direitos Humanos e...* . São Paulo: Brasiliense, 1989.

CESAR, A. C. *Literatura não é documento*. In: _____. *Crítica e tradução*. São Paulo: Ática, 1999.

CHARTIER, R. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, R. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHIAPPINI, L. (coord.) *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção*. São Paulo: Cortez, 2002.

DALVI, M. A. *Drummond, a crítica e a escola: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de. *Ensino de literatura: o que dizem as dissertações e teses recentes (2001-2010)?*. Vitória; São Paulo: Universidade Federal do Espírito Santo; Universidade de São Paulo [relatório

parcial de pesquisa interinstitucional], 2011 (mimeo).

DIAS, P. R. F. *A recepção de Manuel Bandeira na sala de aula: entre a fragmentação de poemas e a libertação do lirismo*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal da Paraíba, 2007.

FONSECA, F. I. Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In: REIS, C. et al (Org.). *Didáctica da língua e da literatura*, vol. I. Coimbra: Almedina / ILLP Faculdade de Letras: 2000.

GENS, A. Formação de professores de literatura brasileira: lugares, paisagens educativas e pertencimentos. In: *Revista Fórum Identidades*. Ano 2, Volume 4, p. 21-36, jul-dez de 2008.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

HELLMANN, R. M. *O ensino de literatura: algumas reflexões críticas*. Disponível em: <http://www.fama.br/revista/letras/images/stories/artigos/artigo%20risolete%20-%20reflexes%20crticas.pdf>. Acesso em 17 out. 2011.

JESUS, R. de. *O ensino de literatura na educação profissional agrícola numa perspectiva dialógica: formando leitores*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2010.

LAJOLO, M. *Usos e abusos da literatura na escola*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LEAHY, C. *Educação literária como metáfora social*. Niterói, RJ: EdUFF, 2000.

LEMINSKI, P. *Caprichos & relaxos*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MACHADO, A. M. *Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MANZANATTI, V. L. *Ensino de Literatura Brasileira em cursos de Letras e formação de professores: entre os discursos e as práticas*. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Estadual de Londrina, 2007.

MARTINS, I. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. In: UNIVERSIDADE Federal de Pernambuco. *Anais do Evento da Pós-Graduação em Letras 30 Anos*. Vol. I (1), 2006a, p. 514-552.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MACHADO, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006b.

MENEGUETTI, N. C. F. *Análise descritiva dos planos de ensino de literatura das escolas de ensino médio de Umuarama – PR*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2009.

- MENEZES, J. A. B. *Ensino de literatura e vestibular: que leitor espera a Universidade Estadual de Maringá e o que recebe?* Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Estadual de Maringá, 2008.
- MOURA, F. C. B. de. *Brincando com a bicharada: a leitura de sextilhas populares e folhetos de cordel no ensino fundamental I.* Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal de Campina Grande, 2009.
- MOURA, V. de F. G. de. *Perspectivas e possibilidades do estudo poético da canção popular brasileira no ensino de literatura no ensino médio.* Tese de Doutorado em Letras. Universidade Federal da Paraíba, 2009.
- OLIVEIRA, F. C. de. *O ensino de literatura na perspectiva dos gêneros literários: uma proposta de trabalho.* Tese de Doutorado em Letras. Universidade Federal da Paraíba, 2010.
- PINHEIRO, H. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, C.; MACHADO, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor.* São Paulo: Parábola, 2006.
- ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas. Ficção completa*, 2 v. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- ROUXEL, A. *Enseigner la lecture littéraire.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 1996.
- SALGUEIRO, W. Tempos de Paulo Leminski: entre estória e história. In: _____. *Lira à brasileira: erótica, poética, política.* Vitória: Edufes, 2007.
- SANTOS NETO, J. F. dos. *O que querem os jovens na escola?: estudo de caso sobre preferências de leitura.* Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Estadual de Maringá, 2008.
- SEVERO, T. de A. *Dos catálogos de literatura juvenil ao leitor em contexto escolar: um estudo de recepção de Dom Casmurro, de Machado de Assis, por alunos de oitava série de uma escola pública paulista.* Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Estadual de Maringá, 2009.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. et al. (Org.). *A escolarização da leitura literária.* Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 1999.
- SOARES, S. R. *Letramento literário: materiais didáticos e o ensino de literatura.* Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Estadual de Maringá, 2008.
- SOUZA NETO, A. *Formação do leitor e cânone literário: relações entre as Orientações Curriculares e as práticas docentes.* Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2008.
- VERRIER, J. Vãs querelas e verdadeiros objetivos do ensino da literatura na França. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 207-213, maio/ago. 2007.

ZACCUR, E. (Org.). *Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?* Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

ZILBERMAN, R. (Org.). *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Senac, 2001.