

## Ensino de literatura no ensino médio e a (de)formação de leitores<sup>1</sup>

*NIERO, Pamela<sup>2</sup>.*

**Resumo:** O ensino de literatura segue em dissonância com as teorias existentes. Este artigo tem como objetivo apontar alguns dos motivos que engessam o ensino de literatura de forma tradicional e apontar novas perspectivas metodológicas.

**Palavras-chave:** Literatura – Ensino – Metodologia – Formação de leitores

### 1. Introdução

Pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa realizadas nos últimos anos contribuíram para uma inovação no ensino da disciplina. O ensino tradicional, por meio de políticas, tende a ser substituído por um ensino que visa à inserção cidadã do aluno na sociedade, trocando os maçantes conteúdos gramaticais por um ensino reflexivo voltado à prática social.

No entanto, o ensino de literatura no ensino médio, apesar das pesquisas sobre ensino de leitura e formação de leitores (MELLO; OLIVEIRA, 2007), continua focado nas práticas tradicionalistas, fazendo com que o gosto pela leitura se dilua em estudos da história de cânones literários cujo fim primário é a preparação para o vestibular.

Historicamente o ensino de literatura oscila ora entre ensino de história literária ou ensino de blocos de escolas literárias e seus principais autores e obras, ora como subsídio para o ensino de gramática (COUTINHO, 2008). Neste contexto faz-se necessário pensar o ensino de literatura por meio de três prismas: no âmbito

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado à Universidade Nove de Julho em Março de 2010, sob orientação da Profª Ms. Maria Luiza Sardinha.

<sup>2</sup> Graduada em letras, pós-graduada em língua portuguesa e literatura, professora da rede estadual de educação de São Paulo e editora da Revista Científica Língua & Educação. [pam.niero@uol.com.br](mailto:pam.niero@uol.com.br)

da literatura como arte, no da formação de leitores competentes e no desenvolvimento do gosto pela literatura.

Pensar um ensino de literatura requer questionamentos acerca do que é um reconhecimento estético, e do que é deve ser encarado como literatura e produção artística. Conforme Fromm (2003), obras literárias estão sujeitas a juízos de valor: “É importante notar que o juízo de valor pessoal e social muda com o tempo. Esse juízo de valores é muito subjetivo e dependente dos humores socioeconômicos de um país”. Assim, questionar o que é literatura é o primeiro passo para ir ao encontro de uma nova prática.

Sabe-se que o ensino de literatura almeja como fim a formação de leitores críticos, o contato com a cultura literária e o conhecimento do prazer estético. Assim, diretrizes curriculares nacionais apontam a necessidade da literatura nos últimos três anos de escolarização. Mas o prazer estético está apenas nos cânones literários? O bom leitor – o leitor crítico – é autor de sua própria opinião ou reproduzidor do discurso dos consagrados críticos literários? Essa literatura ensinada nos bancos escolares é capaz de alcançar o seu objetivo, formando leitores? Qual o impacto do ensino tradicional de literatura na formação discente? Quais as principais alternativas para transformar o ensino tradicional de literatura em ensino significativo para o aluno?

O objetivo deste artigo é investigar e trazer reflexões sobre o ensino de literatura e a formação de leitores, procurando propor - ou pelo menos apontar - diretrizes para novas metodologias.

## **2. Um pouco de “história da literatura”: A busca pelos eternos culpados**

O ensino de literatura no ensino médio é alvo de constantes discussões por especialistas, principalmente por ser uma disciplina traumática entre os jovens do ensino médio e por não ser capaz de formar leitores.

Estudos sobre ensino de literatura e formação de leitores têm avançado, bem como inspirado os documentos oficiais, como as diretrizes para o ensino, lançadas

periodicamente pelo governo com o intuito de incentivar novas práticas. No entanto, a inspiração limita-se ao campo teórico e não alcança a prática dos professores em sala de aula, que se conserva tradicionalista.

Retomando historicamente a inclusão da disciplina *literatura* no currículo escolar, é possível observar que a disciplina se constituiu a partir do século XIX, junto com o que se convencionou mais tarde a chamar de *crítica literária*. Assim, por um longo período o ensino de literatura acompanhou as evoluções ocorridas nos estudos de *crítica literária*.

Souza (1999) mostra que os primeiros estudos linguísticos privilegiavam os estudos do latim e sua literatura, além da gramática portuguesa e da retórica. Com os projetos de construção de uma identidade nacional, ainda no século XIX, inicia-se a consolidação da história da literatura, o que lhe confere autonomia como disciplina.

A edição de manuais de literatura, denominados por Cereja (2005) como “*obras de referência*”, era feita na maioria das vezes por professores da disciplina, como no caso da primeira obra de história literária “*Curso de literatura nacional*”, publicado em 1862 por Fernandes Pinheiro. Estes manuais seriam os responsáveis por reduzir o ensino da disciplina literatura – antes apoiado na retórica e na gramática – ao ensino de história da literatura. As obras de referências eram constituídas por uma gramática, um dicionário e uma antologia de textos literários, obras em que a consulta não se limitavam a uma série.

A inclusão de literatura no currículo sofre abalos no decorrer dos anos, por vezes desaparecendo do currículo, outras vezes reaparecendo; ora se apresentando como disciplina histórica, ora como disciplina retórico-poética.

Em 1950 surge a proposta da criação da disciplina Teoria Literária. De caráter introdutório e facultativo aos cursos de letras, a disciplina tinha por objetivo estudar os fenômenos literários em si: métodos da crítica e da história literária, gêneros literários, história das ideias literárias, análise dos estilos e técnicas dos diversos gêneros literários, bem como nomenclaturas específicas. Essa disciplina mais tarde foi incluída no currículo do ensino básico como obrigatória.

No ensino básico, segundo Coutinho (2008), a disciplina ganhou, além do caráter introdutório, o caráter genérico. Trabalhava com críticas canônicas e interpretações cristalizadas, valorizando assim a história e a crítica e esquecendo do objeto de estudo – a literatura. Nos manuais didáticos figuravam fragmentos de textos que se amparavam na crítica literária – fato que permanece até hoje.

Ironicamente, documentos oficiais, em consonância com pesquisas da época, preconizavam desde 1980 o abandono das listas com conteúdos, autores e obras e a abordagem de ensino pela história. No entanto, Vieira (2008) aponta para a dissonância entre as teorias e a prática do professor:

Na teoria, as propostas sugeridas caminhavam de mãos dadas com os avanços das teorias literárias e lingüísticas, no entanto, a realidade era bem diversa. O processo de democratização do ensino, ocorrido a partir de 1967, com a ampliação de vagas, supressão dos chamados exames de admissão, expansão das faculdades particulares, sobretudo de letras, professores sem formação específica, entre outros fatores, torvava difícil colocar em prática o que se propunha” (VIEIRA, 2008:06).

Assim, a partir do fim da década de 1960 e início da década de 1970, com a inclusão da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, o ensino médio torna-se ensino profissionalizante. Como Cereja (2005) lembra, essa medida fez com que houvesse uma busca imediata por profissionais, ocorrendo um afrouxamento nos critérios de seleção.

Visando esses novos profissionais, geralmente mal treinados e sem experiência com o magistério, os manuais didáticos se firmaram no mercado. Com o objetivo de ser um facilitador, reunia em um único volume, de forma atrativa ao professor e ao aluno, conteúdos de gramática, produção textual e leitura, além dos conteúdos para planejamento do professor:

“(…) Os manuais apresentam, já prontos, vários componentes necessários para o planejamento escolar, seleção dos conteúdos, propostas metodológicas, seleção de textos,

exercícios sobre os textos, sugestões e orientações metodológicas e, às vezes, até formas de avaliação” (CEREJA, 2005: 59).

A reforma no ensino médio, transformando o ensino médio regular em ensino técnico, fez com que o número de aulas de língua portuguesa fosse reduzido, e o tempo reservado ao ensino de literatura reduzido ainda mais, sucedendo-se aos livros didáticos a mesma redução, restando apenas o necessário exigido nos vestibulares.

A democratização do ensino superior, a partir de 1970, bem como o surgimento de IES (Instituições de ensino superior) privadas fez emergir os cursos preparatórios para vestibular. Nesses cursos, o principal objetivo era rever os conteúdos desenvolvidos no ensino médio.

Cereja (2005) chama à atenção para o papel da escola no contexto dos cursos preparatórios para o vestibular (cursinhos):

“A escola regular, nesse contexto, assume um papel curioso. Por um lado, é o *alter ego*, a principal e praticamente a única referência dos cursos preparatórios. (...) Por outro lado, a escola como qualitativamente fraca, uma vez que, sem ‘ajuda’ do cursinho, não consegue aprovar a maior parte de seus alunos em universidades renomadas” (CEREJA, 2005:62).

Os cursinhos dividem os conteúdos entre 5 meses (semi-extensivos) e 9 meses (extensivo), trabalhando com a proposta dos três anos de ensino médio. Devido ao pouco tempo destinado a cada disciplina e a quantidade de conteúdo a serem revistos, buscam recursos facilitadores da memorização e que tornem os conteúdos mais atrativos para o aluno, tais como a *aula-show*:

“(...) em que o professor constantemente canta, declama ou representa, simula situações engraçadas para divertir a classe, conta anedotas ou histórias picantes e usa de vocabulário chulo como forma de transgredir os valores normalmente observados na escola regular” (CEREJA, 2005:62)

O resultado da forma utilizada pelos cursinhos é a produção de apostila que optam por resumos e por uma visão generalista das obras, não só as reduzindo como também as distorcendo. Além disso, visando apenas à transmissão de informações, os cursinhos não desenvolvem habilidades e competências, firmando apenas as que já foram construídas durante a vida escolar.

No final da década de 1970, Cereja (2005) lembra que o ensino de literatura confundia-se com o ensino dos cursinhos, isso porque muitos dos professores do ensino médio trabalhavam em cursos preparatórios e acabaram incorporando as práticas de sinterização da informação às práticas escolares.

A imitação da divisão estabelecida pelos cursinhos ecoa no ensino médio, principalmente na divisão da disciplina de língua portuguesa em: gramática, leitura e produção textual, literatura e atualidades. Nas escolas particulares temos inclusive a adoção das apostilas de cursinho e por vezes a criação de um chamado *terceirão*, onde o ano é destinado a rever conteúdos do ensino médio.

Embora as faculdades renomadas sejam as grandes responsáveis pelas pesquisas em educação, as mesmas que produzem o remédio produzem o veneno. Ao mesmo tempo que indicam outras possibilidades para o ensino, elas tratam de indicar lista de cânones para avaliar a capacidade de memorização do aluno e não a habilidade de leitura.

Conforme demonstra Cereja (2005), as questões são geralmente introduzidas por fragmentos de textos literários que nem sempre são trabalhados, prendendo-se por vezes ao enredo. As listas, por sua vez, restringem o aluno as obras do passado, distante de sua realidade.

### **Literatura: O que é e o que pode ser**

A partir dos apontamentos já realizados é evidente que o ensino de literatura, arraigado ao ensino tradicional, descaracteriza e escolariza a literatura. Ao abordar o texto literário apenas pelo âmbito da historicidade ou da crítica literária, ignoram-se

os diálogos possíveis do texto literário, o texto como prática social e o sistema de valor embutidos.

Além disso, as listas de leitura dos vestibulares, ao focarem apenas os clássicos literários, elegendo uma obra literária como superior ou mais representativa de uma cultura, anula outros textos com igual qualidade e mais atuais.

Outro problema que deve ser pensado tanto no ensino de literatura quanto nos vestibulares é o conceito de literatura que é trabalhado. Literatura é, geralmente, apresentada como um produto ficcional produzido por um artista, representante da cultura de um povo de um determinado período, de linguagem carregada de significados, capaz de provocar deleite e ampliar a visão de mundo do leitor.

Em uma sociedade com desigualdades sociais, ter acesso ao código escrito é um privilégio de poucos. O livro, conforme Bordini e Aguiar (1988), figura como o símbolo máximo da produção cultural da classe dominante: “Essa situação de valorização de um objeto específico configura a cisão entre a cultura que o possui e todas as demais, dando à primeira poder sobre as outras” (BORDINI;AGUIAR, 1988:11). Toda e qualquer produção de classes inferiores são consideradas de menor valor, quando não desconsideradas.

É fácil observar o espaço dado à cultura popular na literatura: basta tentar imaginar quantas obras produzidas por classes sociais desprivilegiadas foram publicadas ao longo dos anos. Conforme Abreu (2006), a cultura popular ganha espaço quando passada por um filtro, geralmente, um autor considerado erudito.

Um bom exemplo disso é o livro “*O quarto de despejo: Diário de uma favelada*”, da autora Maria Carolina de Jesus, que apesar de ser produzido a partir da experiência da autora, uma catadora de papel, e apresentando ainda características de sua produção, tais como desvios da norma, não passa imune das mãos do jornalista Audálio Dantas, um dos responsáveis por fazer emergir o livro.

É importante ressaltar que embora alguns críticos literários e especialistas tentem definir o que é e o que pode ser literatura, ainda não existe uma definição.

Assim, classificar em literário ou não é cada vez mais difícil, ainda mais em uma sociedade híbrida como a nossa.

O conceito de literatura e do que é literário ou não, e até mesmo os sentidos que podem ser atribuídos a uma obra passam pelo juízo de valor impositivo dessa luta de interesses sociais e se reflete nos discursos. Abreu (2006) afirma que dizer preferir ler Dan Brown à James Joyce faz parte do que aprendemos na escola sobre o que devemos dizer de determinados autores e livros. Segundo a autora, “os critérios de avaliação do que é boa ou má literatura, e até mesmo de que gêneros são considerados literários, mudam com o tempo. Não há literariedade intrínseca aos textos nem critérios de avaliação atemporais” (ABREU, 2006:107).

As mudanças contextuais que ocorrem influenciam no gosto do leitor e no que é considerado literatura ou não. Os romances hoje tão apreciados pelos críticos eram sequer considerados de boa qualidade, e o mesmo movimento pode acontecer daqui alguns anos com obras consideradas inferiores.

### **Leitura e formação de leitores nos anos iniciais: O início de uma prática desmotivadora**

Novas obras com grande qualidade estética surgem a cada dia – a literatura nunca viveu um momento tão farto de produções. No entanto, todos os segmentos sociais estão se afastando da literatura. Conforme as autoras Bordini e Aguiar (1988) afirmam, a leitura não traz nenhum benefício capital, assim:

“Nesse caso, a desvalorização da leitura se relaciona ao fato de que talvez esta, como atividade intelectual, não proporcione acumulação de capital. Essa situação se vincula à própria constituição do regime capitalista, que marginaliza o intelectual, único agente que não gera lucro com os objetos que produz. (...) Por isso, o leitor de classes elevadas, mesmo imbuído da importância da leitura em bancos escolares, acaba por abandoná-la gradativamente, à medida que, em sua vida cotidiana, volta-se para atividades que promovem ganhos” (BORDINI; AGUIAR, 1988:13)

Ainda, conforme as autoras, ambas as classes podem descobrir a literatura a partir do momento em que começarem a dar sentido ao mundo e a si mesmos e descobrirem na literatura um momento catártico.

O leitor precisa descobrir o pacto firmado entre ele, leitor, e o autor da obra, durante o ato da leitura. Ele precisa deixar a realidade de lado e viver imaginativamente uma reserva de vida paralela, aceitando o mundo criado para si e preenchendo as lacunas do texto literário com suas próprias experiências. Essa vivência não pode ser impositiva e mecânica, haja vista a polissemia do texto literário, e deve haver uma predisposição pela busca e o enfiletamento do texto literário.

Zilberman (1984:17) afirma que “ler confunde-se, pois, com a aquisição de hábito e tem como consequência o acesso a um patamar do qual não mais se consegue regredir”. Ainda segundo a autora, uma prática inadequada de leitura na infância pode fazer com que a criança se afaste de qualquer leitura.

Desde os anos iniciais a leitura deve ser estimulada, sempre observando a formação e o gosto do leitor. Práticas como narrações de histórias e atividades lúdicas devem fazer parte da rotina escolar para o interesse pela leitura surgir. No entanto, como Kleiman (2002) lembra, na memória de muitos adultos a leitura aparece ligada à cópias maçantes de textos e à busca incansável de encontros vocálicos e consonantais no texto. A prática desestimuladora se concretiza anos após a alfabetização, utilizando o texto como pretexto para o ensino de gramática.

Ainda não bastando, os livros concorrem em casa com televisões, videogames e a falta do hábito de leitura dos pais acentuando mais a distância entre a criança e o livro. Portanto, a necessidade da conscientização na família no papel de formação da criança.

### **O ensino de literatura hoje**

O ensino de literatura no nível médio, conforme Coutinho (2008), é pautado em três abordagens: histórica, enciclopédica e filológica. Na primeira abordagem:

“O ensino de literatura [...] passou a reduzir-se ao estudo histórico das literaturas, isto é, ao conhecimento do meio social, político, econômico e da vida dos escritores, confundindo assim o fato histórico e o fato literário, que são as obras elas próprias”.(COUTINHO, 2008:25).

Na abordagem enciclopédica, decoravam-se listas de nomes de autores, obras e períodos. Por fim, mas não menos pior, na abordagem filológica havia o objetivo de usar o texto literário como pretexto para o estudo de gramática.

A Literatura torna-se, então, maçante, e o que teoricamente deveria ser uma disciplina estimuladora da leitura, cujo ensino voltar-se-ia para a formação de leitores competentes, torna-se exterminadora de geração de leitores.

Além disso, a concorrência de outros *conteúdos* julgados pelo professor de português como superiores ou mais importantes para o vestibular – como o ensino gramatical –, os pudores morais e até mesmo a falta de conhecimento por parte do professor sobre novas obras acentuam a deficiência do ensino precário de literatura:

“Para muitos professores e estudiosos da área de letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI.”(COSSON, 2007:20)

Como alterar este panorama? Como formar leitores competentes? Como unir o prazer da leitura ao estudo sistemático da literatura? Qual prática adotar? Estas são algumas das perguntas frequentes de alguns professores do ensino médio, que muitas vezes se apresentam tão assustados quanto os próprios alunos, que tem o vestibular batendo à sua porta.

### **Por uma nova abordagem!**

Haja vista a dualidade existente no ensino médio – preparar para o vestibular e formar cidadãos para a vida – não podemos deixar de lado o vestibular. Entretanto, deve ficar claro que o ensino de literatura no ensino médio não deve ser render a ele.

Parafraseando Possenti (1996), se o ensino mudar e se soltar das amarras do vestibular, conseqüentemente o vestibular terá que mudar e adotar uma nova visão também. É justamente o que tem acontecido com o ensino de língua portuguesa, antes também conhecido como ensino de gramática normativa.

Não é abrir mão dos cânones, mas reconhecer a existência de outras obras que ultrapassam a lista do vestibular. Reconhecer os diversos diálogos que a literatura faz, com contextos diferentes e quem sabe não limitar o ensino em literatura de línguas portuguesa (Brasileira, Portuguesa e mais recentemente Luso-africana):

“A literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. Um desses sistemas correspondem ao cânones, mas há vários outros, e a relação entre eles é dinâmica, ou seja, há uma interferência permanente entre os diversos sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura”(COSSON, 2007:34)

Assim, trabalhar com a literatura como algo universal, fazendo paralelos e diálogos entre as diversas literaturas, expandindo não só o conhecimento dos nossos alunos sobre literatura, como permitindo uma formação humana ampla.

Traçar diversos paralelos, como apresentar Bukowski (poeta e contista alemão) e trabalha-lo ao lado de Rubem Fonseca? Ou apresentar a poesia e o rap? Além de trazer elementos da cultura dos alunos, está também instigando-os para o novo.

E por que não começar invertendo a cronologia literária? Afinal, para entender uma obra precisamos de predisposição para ler e a melhor forma é trazer a literatura a partir de elementos que estejam mais próximos do leitor e ir se distanciando a partir de seu amadurecimento crítico e estético.

Outro fator importante é não impor a obra que deverá ser lida (ou pelo menos não sem antes analisar o perfil dos alunos e os seus gostos). Vale lembrar que ler é como ouvir música e o nosso aluno precisa refinar os olhos, assim como faz com os ouvidos, antes de chegar a um Guimarães Rosa e entender antes o que é qualidade

estética para compreender o autor: “Quando o ato de ler se configura, preferencialmente, como atendimento aos interesses do leitor, desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, motivando o prazer da leitura”. (BORDINI; AGUIAR, 1998:26)

As obras também devem se fazer presente na aula, pois um dos problemas geralmente encontrados é a falta do objetivo de ensino – o texto literário – nas aulas de literatura. Aqui também é necessário salientar que mais vale uma obra lida e trabalhada do que vários pedaços e resumos lidos. A qualidade de uma leitura deve prevalecer acima da quantidade de leituras, pois aqui está em jogo a competência de leitura que o aluno vai desenvolver no campo literário.

### **Letramento literário**

Dentre as propostas mais interessantes de ensino de literatura destaca-se a de Rildo Cosson (2007) – o *letramento literário*. O professor apresenta duas sequências para serem trabalhadas, às quais denomina de sequência básica e sequência expandida. Ambas trabalham com a motivação para a leitura, apresentação e contextualização do texto literário, infusão na obra, primeira e segunda interpretação e por fim a expansão.

Todo leitor faz uma antecipação da leitura, isto é, ao ler as pessoas tentam prever a partir do título e ilustrações do que o livro deve tratar. Os leitores criam expectativas que podem ser confirmadas ou frustradas no decorrer da leitura. Rildo Cosson (2007) propõe que esta experiência seja motivada pelo lúdico.

Um parêntese importante deve ser feito aqui, pois ao falar de lúdico, muitas vezes confundimos o sentido real dele. O lúdico está ligado ao movimento do fazer científico, do prazer de descobrir por meio de conflitos cognitivos. Por estar ligado ao ato de brincar, muitas vezes considerado ingênuo, o lúdico costuma ser desprezado quando ele é na verdade é o caminho para chegar aos adolescentes:

“(...) Colocar os alunos em interessantes desafios, chamados conflitos cognitivos, torna-se excelente forma de despertar e

manter a atenção e a percepção e, principalmente, caminho atraente para torna-los cúmplices no processo do conhecimento a ser construído! O Conflito cognitivo ou problema são intrigantes e excitantes e neles podem concretizar-se as mais belas funções do professor, entre outras, as de incomodar, desaprumar, questionar, desarrumar, romper, desalinhar, instigar para o pensar, exercitar fortemente a curiosidade.”(RONCA;TERZI, 1995:92)

A motivação vai preparar o leitor para receber o texto literário e para o próximo passo – a introdução. Este novo passo não deve ser longo e tem por objetivo apresentar o autor e a obra sem muitos detalhes biográficos. O professor deve justificar a escolha da obra para os alunos, apresentar a obra e começar a levantar hipóteses a partir das primeiras leituras do título e da capa.

Introduzida a obra é hora do aluno penetrar na leitura. A leitura deve ser acompanhada, mas conforme Cosson (2007) ressalta, não policiada! Os textos extensos devem ter a leitura realizada extra classe e com intervalos de leitura.

Os intervalos de leitura são aulas específicas para o professor acompanhar a leitura dos alunos e motivar os alunos que estão atrasos a continuarem lendo. Os alunos são convidados a apresentar os resultados das leituras ou por meio de conversas sobre o livro ou de atividades específicas, como propor diálogos com contos e crônicas ou a leitura coletiva de um capítulo para ser trabalhado estilisticamente. Os intervalos de leitura também têm o papel de diagnosticar as dificuldades de leitura dos alunos, permitindo ao professor equipar os alunos com bagagem necessária para que eles possam superar eventuais obstáculos na leitura.

As leituras curtas podem ser divididas em dois momentos: uma leitura silenciosa, para reconhecimento da obra, e uma leitura oral ou expressiva, feita pelo professor e partindo assim para a interpretação. Rildo Cosson (2007) divide a etapa de interpretação em duas: na primeira uma interpretação para verificar a apreensão global da obra e uma segunda aprofundando aspectos da obra.

Segundo o autor, o ato de interpretar parte do pressuposto de que gostamos da obra. A atividade de interpretação tem por objetivo externalizar a leitura:

“Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras na memória”(COSSON, 2007:65)

Assim, essa primeira interpretação, ainda segundo o autor, deve ser feita de forma lúdica, que possibilite o intercâmbio de experiências e resulte em um registro formal. Ela tem como objetivo principal fazer uma apreensão global da obra.

A primeira interpretação será aprofundada, ou melhor, ampliada pela contextualização da obra – tanto teórica, estilística, crítica quanto histórica e temática. Vale ressaltar que a contextualização não é reduzir a literatura a história:

“Inspirados em Maingueneau, sugerimos a contextualização como o movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ele traz consigo, que torna ilegível para mim enquanto leitor. Dessa maneira, toda vez que leio um livro estou também lendo seu contexto, simplesmente porque texto e contexto se mesclam de tal maneira que resulta inútil estabelecer fronteiras entre eles” (COSSON, 2007:86)

Na segunda interpretação ocorrerá uma leitura que foca em um dos aspectos da obra. Conforme Cosson (2007), ela pode ser focada em uma “personagem, tema, traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outra leitura, e assim por diante, conforme a contextualização realizada” (Cosson, 2007:92). As etapas devem possuir ligação, principalmente entre as interpretações.

Na última etapa da proposta, chegamos ao momento de investir nas relações textuais, nas intertextualidades. É na denominada expansão que buscamos articular diálogos com outros textos e já abrir caminho para a leitura da próxima obra. Mais que diálogos, na expansão é o momento de articularmos também a comparação entre textos, de confronta-los.

### **Avaliação de literatura e o letramento literário**

A avaliação parece ser um elemento destoante da proposta de letramento literário já que a proposta visa ao prazer da leitura, a não à escolarização e à formação de leitores. É não só destoante desta proposta como das demais propostas de ensino atuais.

Cosson (2007) propõe que o professor tome a “literatura como experiência e não como conteúdo a ser avaliado” (COSSON, 2007:113). As leituras podem ser avaliadas durante os intervalos de leitura, por meio de registros das experiências. É importante notar o quanto o aluno amadurece como leitor e como a competência de leitura vai expandindo, como o aluno se posiciona diante da obra e como desenvolve a crítica da leitura.

### **À guisa de uma conclusão**

A busca por novas práticas deve ser uma constante na vida do professor e, quando se fala de literatura, a busca deve ser por uma metodologia de ensino que não só motive o aluno para a compreensão da importância da leitura literária, como forme leitores literários.

Ainda que algumas metodologias busquem apresentar a literatura de outra forma “diferenciada” para o aluno, permitindo flexibilidade para trabalhar obras clássicas e contemporâneas, a leitura ainda é uma leitura escolarizada, policiada e que deve ser constantemente pensada e revista.

Deve-se haver mais reflexão sobre os métodos propostos e buscar um ensino de literatura que tenha um objetivo concreto para o aluno, forme leitores e possibilite a experimentação do prazer literário.

Este trabalho não tem por objetivo limitar a aula de literatura, muito menos apresentar a proposta de letramento literário como a única possível. Cabe ao professor se conscientizar dos problemas da aula de literatura e adotar medidas para que ele aproxime os alunos do livro e não os distancie ainda mais.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura Letrada: Literatura e leitura**. São Paulo: Unesp, 2006
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: Alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988
- CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura**. São Paulo: Atual, 2005.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: Teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.
- COUTINHO, Afrânio. **Notas de Teoria Literária**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FARIA, Vanessa Fabíola Silva de. **O ensino de literatura e a formação do leitor literário: entre saberes, trajetórias de uma disciplina e suas relações com os documentos oficiais**. Revista Iberoamericana de Educación.nº 49/7. junho de 2009.
- FROMM, Guilherme. Discutindo e trabalhando literatura. In: FROMM, Guilherme; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. **Domínios de linguagem II: literatura em perspectiva**. São Paulo: edição dos autores, 2003.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: Teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2002
- MELLO, Cláudio. OLIVEIRA, Silvana. **Metodologia do ensino, teoria da literatura e a formação do leitor competente**. In: 16 COLE Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas. Anais do 16 COLE. CAMPINAS : UNICAMP, 2007. v. 1. p. 1-9.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática nas escolas?**. Campinas: Mercado das letras, 1996
- RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Edesplan, 1995.
- SOUZA, Roberto Acízelo de. **O império da eloquência: retórica e poética no Brasil oitocentista**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.
- VIEIRA, Alice. A formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. In: **Cadernos de Pesquisa**, FCC, Ago/2008, Vol. 38, Nº 134. p.441-458.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado das letras, 1984