

**LITERATURA E PRÁTICA DOCENTE:
REDEFININDO AÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR**

Tatiana Soares Gomes (UEPI)
tatisoares@gmail.com

RESUMO

Não há dúvidas sobre a importância do texto literário na formação de sujeitos leitores e sendo a escola um espaço institucional na qual se espera adquirir habilidades e competências leitoras, é contudente refletir sobre as ações pedagógicas em torno do texto literário desenvolvidas nesse espaço, uma vez que se tem observado limitações nessas habilidades e competências por parte dos alunos. Nesse sentido, o presente artigo traz algumas reflexões sobre o valor e a função da obra literária na formação do leitor, e tece, também, considerações sobre as dificuldades que se apresentam no trabalho com esses textos no espaço escolar, as quais têm proporcionado a perpetuação de práticas pedagógicas tradicionais e que necessitam ser revistas no intuito de tornar o ensino da leitura literária mais significativa e a ação didática mais comprometida com a formação efetiva do leitor.

Palavras-chave: Análise do texto literário.
Formação do leitor. Prática pedagógica. Literatura.

1. Introdução

As práticas pedagógicas evoluem e multiplicam-se com o passar dos anos, mas uma realidade no âmbito escolar não muda: a leitura do texto literário continua sendo conduzida de modo inadequado, distanciando-se do propósito de contribuir para a formação do leitor.

A ausência da leitura literária na vida de muitos jovens dá-se, não só por falta de referências culturais, como também, pela forma como a obra literária é trabalhada na escola, prática norteadada, quase sempre, por leituras de fragmentos de textos descontextualizados e por ações sem compromisso de tornar evidente o caráter transformador da literatura.

Nesse sentido, o que se observa é que a escola, como local privilegiado para promover o desenvolvimento do interesse e do prazer pela leitura literária, limita-se nessa função, impossibilitando, assim, uma formação leitora satisfatória que favoreça o desenvolvimento de competências, as quais auxiliem o aluno na mobilização de vários conhecimentos para um diálogo com o texto e entendimento sobre ele.

Diante disso, este trabalho tem como tema “Literatura e prática

docente: redefinindo ações para a formação do leitor”. Acredita-se ser um tema relevante, visto que a concepção que se tem sobre o objeto da literatura e a postura diante desse objeto, o texto literário, geram atitudes pedagógicas favoráveis ou não ao leitor em formação.

Nesse contexto, objetiva-se, com esse trabalho, tecer algumas considerações sobre o conceito de texto literário, sua importância na formação do sujeito como cidadão e leitor, assim como refletir sobre a relevância de ações pedagógicas adequadas no trabalho com esses textos para o favorecimento dessa formação. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, teóricos como Antonio Candido (2014), Terry Eagleton (2006), Vicent Jouve (2012), Rildo Cosson (2014), Teresa Colomer (2007), Ernani Terra (2014), Tzvetan Todorov (2014) e Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende e Rita Dalvi Faleiros-Jover (2013), entre outros, serviram de aporte para a análise do assunto e consequente produção deste artigo.

2. Considerações sobre o ensino de literatura

A literatura, como parte integrante da cultura, deve ser pensada em relação ao ser humano e a sua expressão. Vinculada à sociedade na qual se origina, cumpre também o papel social de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade, fato que permite vê-la como um dos pilares de um ensino-aprendizagem comprometido com a formação integral do indivíduo.

Antonio Candido (2004, p. 174), de forma abrangente, conceitua a literatura como

todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Em vista disso, o referido autor destaca o caráter universal da literatura por refletir a sociedade, a cultura e o homem, sendo, então, um bem coletivo a que todos têm direito. Por ser portadora de valores aceitos ou não pela sociedade, por denunciar, apoiar, confirmar ou negar os problemas sociais, a literatura, tanto a sancionada quanto a proscrita, deve fazer parte das leituras do sujeito (CANDIDO, 2004). De fato, por sua abrangência humanística e por constituir “um instrumento poderoso de instrução e educação...” (CANDIDO, 2004, p. 175), confere-se ao leitor a

oportunidade de vivenciar situações e emoções em um processo de reconhecimento, construção e reconstrução de crenças, valores, conhecimentos e atitudes, implicando, assim, na formação da personalidade.

A respeito dessa função da literatura, Antonio Candido (2004, p. 176) aponta três aspectos relacionados a sua natureza:

1. Ela é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado;
2. Ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos;
3. Ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

Em geral, entende-se que as ações simultâneas dos três aspectos convergem para o efeito da produção literária, no entanto, interessa enfatizar a relação estabelecida entre estrutura e significado, visto que a seleção e organização das palavras expressam as intenções do autor, ao mesmo tempo em que auxiliam na construção do sentido por parte do leitor.

Quanto a essa colocação, Antonio Candido (2004, p. 178) posiciona-se, de modo categórico, ao afirmar que

Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ela é devido à fusão inextricável da mensagem com sua organização. [...] o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere.

Essa característica específica da linguagem literária lembra o conceito de literatura exposto por Terry Eagleton (2006, p. 3) quando declara que “Talvez a literatura seja definível não pelo fato de ser ficcional ou ‘imaginativo’, mas porque emprega a linguagem de forma peculiar [...]. A literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se da fala cotidiana”.

Nesse sentido, a produção literária resulta dessa característica peculiar, em que as palavras estabelecem uma comunicação com o leitor, conduzindo-o em um processo de percepção de si e do mundo. A mensagem atua a partir da articulação entre forma e conteúdo, os quais permitem reconhecer e vivenciar experiências diversas. Isso posto, deve-se ressaltar que além de proporcionar a vivência com as emoções, o belo, a literatura também possui um cunho social, em que parte de “posições éticas, políticas, religiosas ou simplesmente humanísticas” (CANDIDO,

2004, p. 181). Assim, torna-se evidente sua contribuição na formação do cidadão.

De fato, como falar em um ensino comprometido com a educação cidadã, excluindo a literatura do processo ensino-aprendizagem? Vista como um bem cultural, a literatura, erudita e/ou popular, deve povoar as práticas pedagógicas e estar ao alcance de todos, de modo a tornar possível o acesso a um direito que contribui para o crescimento humanístico e intelectual de cada um.

3. O texto literário: objeto de estudo da literatura

Ao se pensar sobre o texto literário é comum a ideia de relacioná-lo somente aos aspectos da linguagem, uma linguagem expressiva que chame a atenção pelo modo como é construída, no entanto, observa-se que outros critérios também influenciam o conceito de texto literário, tornando-o, assim, um assunto discutível.

Refletindo sobre a identidade literária, Genett (2004 *apud* JOUVE, 2012, p. 31) aponta que “são consideradas (de acordo com os fatos) literárias duas categorias de textos: aqueles que pertencem à literatura por obediência às convenções; aqueles que são tidos como belos”. Com o intuito de tornar mais claro esse posicionamento, é interessante ressaltar a distinção que Vicent Jouve (2012) faz entre literariedade constitutiva e literariedade condicional, sendo aquele considerado um texto literário por seguir as regras de determinado gênero e este tido como literário por apreciação estética subjetiva. Entendendo-se por literariedade aquilo que faz de determinada obra literatura, Vicent Jouve (2012) expõe que

Um soneto, um relato ficcional, uma peça de teatro são, portanto, constitutivamente literários. Em contrapartida, textos que não pertencem a gêneros literários estabelecidos, mas que podem seduzir por causa de suas qualidades de escrita são condicionalmente literários. (JOUVE, 2012, p. 32)

Diante do exposto, faz uma ressalva, no sentido de considerar a noção de literariedade constitutiva não muito consistente, pois a entende como oriunda de juízos de valor de épocas específicas e que as regras preestabelecidas de determinados textos são insuficientes para originar uma obra de arte.

Observa-se, pois, uma falta de consenso sobre o que seja uma obra literária, até mesmo entre os estudiosos da área. Ernani Terra (2014, p. 19) afirma que “a questão de um texto ser ou não literário vai além de

aspectos imanentes, envolvendo fatores contextuais que interferem não só em sua compreensão, mas também em sua avaliação”. O referido autor reitera que nem o gênero, nem o fato de o texto estar escrito em versos, tampouco o caráter ficcional é suficiente para apontar um texto como literário.

Em meio a essa incógnita, a estética da recepção, corrente alemã surgida no século passado, postulou que a “literariedade de um texto decorre do processamento que o leitor dá a ele” (TERRA, 2014, p. 23). Assim, entende-se que se o sentido atribuído ao texto é construído pelo leitor, também o será a literariedade. Dessa forma, tem-se que o conceito de literário não é universal, diversifica-se de pessoa para pessoa, de época para época, de cultura para cultura, por conseguinte, julga-se literário “aquilo que é legitimado e proclamado como tal pela crítica, pela universidade, pelos intelectuais, pela escola”. (TERRA, 2014, p. 26)

Assim sendo, os textos literários que permeiam o fazer pedagógico são aqueles legitimados pela escola, a qual não deve se deter em obras canônicas como se estas fossem os únicos textos literários existentes. Como produto cultural, o texto literário constitui um lugar de interação autor/leitor. O texto literário, como todo texto, “pressupõe a interação entre produtor e um leitor ou ouvinte que constrói o sentido do texto e atribui a ele um valor” (TERRA, 2014, p. 30). Nessa perspectiva supõe-se ser esse o direcionamento adequado dado ao trabalho com a obra literária, para que a mesma assuma a sua verdadeira natureza, a de conferir o prazer estético, além de contribuir com a construção/reconstrução de conhecimentos sobre si e sobre o mundo.

4. O texto literário na escola: desafios para ressignificar as práticas de leitura

As várias práticas de leitura, as quais se podem oferecer aos alunos, apontam para um rico universo a ser revelado, ao possibilitar a ampliação de competências e habilidades envolvidas no uso da palavra. Há que se concordar com Silveira (2005, p. 16), quando afirma que

A leitura escolar deve contemplar o aspecto formativo do educando, estimulando-lhe a sensibilidade estética, a emoção, o sentimento [...] o texto literário tem muito a contribuir para o aprimoramento pessoal, para o autoconhecimento, sem falar do constante desvelamento do mundo e da grande possibilidade que a leitura de determinada obra oferece para o descortínio de novos horizontes para o homem, no sentido da formação e do refinamento da personalidade.

É, pois, o texto literário, um meio de mobilização e aquisição de conhecimentos que possibilitam ao leitor ressignificar a realidade, o seu próprio eu, contribuindo, assim, para a compreensão da vida em sociedade e a escola se apresenta como uma possibilidade de viabilizar esse processo. No entanto, é importante destacar que as práticas de leitura do texto literário desenvolvidas no âmbito escolar não estão contemplando os aspectos sociais, históricos e éticos que subjazem ao texto, ficando a leitura, dessa forma, aquém do desejável.

Dentro desse contexto, entende-se, inicialmente, que a formação inicial do professor da área de letras tem corroborado para a execução de práticas pedagógicas destituídas de sentido no que diz respeito à leitura da obra literária. Sobre isso, Tzvetan Todorov (2014, p. 10) afirma que o perigo que ameaça a literatura não se encontra na falta de bons escritores e boas produções literárias, e sim

na forma como a literatura tem sido ofertada aos jovens, desde a escola primária até a faculdade [...] o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. Isto é, seu acesso à literatura é mediado pela forma “disciplinar” e institucional.

Desse modo, compreende-se que há um círculo vicioso no contato e aprendizagem com o texto literário, em que o estudante ingressa na faculdade de letras e sai dela com deficiências de leitura, as quais serão perpetuadas através de práticas de ensino já arraigadas. Somando-se a esse fato, importante destacar a afirmação de Ezequiel Theodoro da Silva (2009, p. 23) quanto à formação leitora do professor, segundo a qual o autor assevera que

no Brasil, a formação aligeirada – ou de meia tigela – dos professores, o aviltamento das suas condições de trabalho, o míngua salário e as políticas educacionais caolhas fazem com que os sujeitos do ensino exerçam a profissão sem serem leitores. Ou então, sejam tão somente leitores pela metade, pseudo-leitores, leitores nas horas vagas, leitores mancos, leitores de cabresto e outras coisas assim.

Diante dessa realidade, pode-se entender que a formação inicial e continuada do professor, bem como suas frágeis experiências como leitor têm refletido em suas práticas e afetado, consideravelmente, o ensino da leitura literária. Partindo do pressuposto de que, na escola, os alunos têm como referência o educador, como, então, incentivar o interesse pelas obras e mediar, adequadamente, as leituras perante a fragilidade na sua própria formação leitora?

Teresa Colomer (2007) menciona dois objetivos que devem permeiar a prática do professor, os quais visam estabelecer uma estreita relação entre a recepção do texto e os discursos sobre ele: incentivar a leitura e ensinar a ler. Assim, deduz-se que não basta apenas oferecer livros aos discentes, é preciso atentar para aspectos mais amplos quando se almeja formar leitores, tais como selecionar livros adequados às etapas escolares e ao gosto dos leitores, além de pensar no planejamento didático no sentido de criar condições para a leitura produtiva de obras literárias. Sobre a oferta e o trabalho com obras que agradem aos leitores, Teresa Colomer (2007) reitera que

não há dúvida de que se necessita progredir em saber o que agrada às crianças e sobre o modo de fazer evoluir suas preferências. Mas, para isso, devemos escutá-las falando sobre livros, vê-las formar e explicitar suas opiniões; e devemos também saber o que opinam os pais e seus professores [...]. Não se pode avançar se não se tem claro o que permite progredir. (COLOMER (2007, p. 136)

Eis um aspecto essencial no incentivo ao prazer de ler: estabelecer estratégias para que esses jovens descubram qual leitura apreciam, para que, dessa forma, o mediador possa trazer para a sala de aula textos que serão bem recepcionados, ao mesmo tempo em que possam ser uma forma de favorecer a seleção, por parte dos alunos, de obras que lhes interessam, incentivando a iniciativa pessoal de cada um.

Outro aspecto que merece consideração aqui se refere a uma tendência histórica nas escolas que consiste em trabalhar, unicamente, com o livro didático. Por acomodação, escasso embasamento teórico ou mesmo por falta de biblioteca e acervo diversificado, entre outros, o livro didático tem sido a ferramenta de ensino nas aulas de língua portuguesa, servindo de apoio tanto para a análise linguística e para a produção escrita quanto para as atividades de leitura. Não querendo anular seu valor didático, mas no que diz respeito à leitura, observa-se que esse material traz em sua composição, predominantemente, fragmentos de textos literários que se direcionam, principalmente, para a resolução de questões gramaticais. Com relação à presença desses textos no livro didático, Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende e Rita Dalvi Faleiros-Jover (2013) destacam

... a seleção de textos veiculada pelo livro didático não passa de uma colcha de retalhos mal cerzida, pálida cópia do discurso potente que se insubordina contra a categorização e o enquadramento. Essa apresentação, necessariamente interessada, conduz, de nossa perspectiva, a um enquadramento ou reducionismo dos autores e de suas obras e esvazia a produção de textos e de leituras de

sua dimensão de atividade: na plenitude de sua marcação temporal e, portanto, histórica. (DALVI, 2013, p. 91)

Essa seleção de fragmentos de textos, mencionada por Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende e Rita Dalvi Faleiros-Jover, ocasiona um distanciamento entre o leitor e a obra integral, acarretando leituras parciais que comprometem o entendimento, além de subordinar o leitor ao estudo de textos previamente escolhidos, negligenciando o direito a escolhas literárias. Diante dessa realidade, a obra literária tem perdido espaço na educação e sobre essa situação, Rildo Cosson (2014) cita algumas causas que, de certo modo, expandem o posicionamento de Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende e Rita Dalvi Faleiros-Jover (2013). Segundo Rildo Cosson (2014), uma dessas causas

são os próprios livros didáticos que, se antes continham fragmentos de textos literários, hoje são constituídos por textos os mais diversos. As antologias dos livros didáticos da língua portuguesa, espaço tradicionalmente destinado à literatura na escola, são agora fragmentos recortados, adaptados ou condensados de gêneros, modalidades, contextos culturais e temas que passam ao longo da literatura. No melhor dos casos, os textos literários se perdem entre receitas culinárias, regulamentos, roteiros de viagem... (COSSON, 2014, p. 13)

Trata-se de adequações no livro didático, cujo objetivo é estar em consonância com o que pregam documentos oficiais, como os PCN que entendem que na escola o aluno deve ter acesso “ao universo dos textos que circulam socialmente...” (PCN, 1999, p. 26). Interessa acentuar que esse contato com uma variedade de textos é primordial para propiciar a aquisição e aprimoramento dos usos sociais da língua oral e escrita, segundo o documento. Compreende-se, então, pelo que está exposto no documento, que o texto literário não atende a essa perspectiva.

Isso só ajuda a reforçar o que se pode observar, frequentemente, no contexto escolar: o contato e a leitura de textos literários cada vez mais distantes da sala de aula. Outro aspecto relevante ocorre quando o texto literário se faz presente nas aulas, o que se tem visto, de acordo com Rildo Cosson (2014), são adaptações, resumos de obras por vários motivos, entre os quais a concepção de que os alunos possuem dificuldades com a linguagem de narrativas mais complexas, ou ainda, a preferência em trabalhar os *best-sellers* em detrimento de obras canônicas. Ainda, conforme, Rildo Cosson (2014), no ensino fundamental as atividades de leitura resumem-se a interpretações de textos incompletos presentes nos livros didáticos através de debates, fichas de leitura ou mesmo resumos. Compreendendo que essa metodologia é insuficiente para desenvolver o prazer pela leitura e descaracteriza o trabalho com o texto literário, o qual

deve objetivar formar leitores críticos, de modo a provocar uma mudança de percepção de si e do mundo, há que se repensar o lugar e o tratamento que se tem dado ao texto literário na escola, hoje relegado a um plano secundário.

Nessa perspectiva e mesmo diante dos entraves que dificultam o trabalho com esses textos, é necessário e urgente repensar as práticas pedagógicas no sentido de tornar presente e significativa a obra literária no espaço escolar, dando-lhe uma nova direção, qual seja, ensinar a leitura literária por meio de obras canônicas e contemporâneas, preparando, assim, os alunos para leituras de níveis de complexidade variados para que esses, então, tornem-se responsáveis por suas próprias escolhas e tenham condições de desenvolverem suas críticas e com isso suas preferências.

Vários teóricos têm discutido sobre propostas de trabalho com o texto literário em sala de aula para que, além de se tornarem mais presentes, essa presença seja de qualidade. Longe de serem receitas, são sugestões direcionadas para os profissionais da área, a fim de redefinirem suas práticas pedagógicas. Entre as orientações, destacam-se as de Teresa Colomer (2007), em cuja obra há sugestões de organização do trabalho pedagógico no que tange à leitura literária, pensadas a partir de quatro espaços e tipos de leitura. O primeiro espaço mencionado trata da *leitura autônoma e pessoal*, imprescindível para o amadurecimento da pessoa como leitor, pois fornece subsídios para que o aluno avalie, selecione o livro de modo autônomo e livre, cabendo à escola, nesse caso, somente a escolha dos livros adequados para esse tipo de atividade. O segundo espaço direciona-se para a *leitura compartilhada*, na qual se postula que aceitar ou não, apreciar ou não a palavra do outro durante a troca de ideias sobre o que se leu contribui para um melhor entendimento dos livros, além de legitimar a dimensão social da literatura. A leitura compartilhada, além de servir de vínculo entre os leitores de determinados livros, proporciona o contato dos jovens leitores com a herança literária da humanidade.

A *leitura como expansão* propõe a relação entre a leitura literária integrada a outros tipos de aprendizagem. Pela natureza oral e escrita das obras, o estudo dos aspectos linguísticos por meio delas favorece o desempenho da linguagem à medida que as crianças se apropriam dos modelos de discurso, das palavras e organizações sintáticas inerentes aos textos, ao passo que por meio da literatura, a oralidade também pode e deve ser trabalhada, podendo-se fazer uso para isso das recitações e das dramatizações. O quarto aspecto a ser considerado no planejamento da

leitura diz respeito ao *papel fundamental da escola em buscar meios que visem a um melhor desempenho na interpretação das obras*. Visto aqui como o aspecto mais problemático, dentre os outros mencionados, refere-se aos processos de elaboração da leitura, aos conhecimentos metalinguísticos e metaliterários, necessários para o progresso do ensino/aprendizagem da literatura.

Outras orientações e essas mais voltadas para a seleção prévia de textos encontram-se nos estudos de Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende e Rita Dalvi Faleiros-Jover (2013, p. 92), entendidas, aqui, como relevantes ao se planejar qualquer atividade de leitura com determinada obra literária. Essas orientações consistem em questionamentos a serem considerados pelo professor como: a) é possível identificar as concepções de sujeito, linguagem-língua e texto que norteia a obra?; b) essas concepções da obra são condizentes com as escolhas do professor e da instituição?; c) o material é acessível ao público-alvo?; d) o material é coeso e, ainda assim, heterogêneo?; e) o material e sua apresentação privilegiam a formação de um leitor (professor e estudante) ativo e sócio-histórico-culturalmente responsivo/responsável?; f) o material tem qualidade editorial (papel, impressão, ilustrações, suporte à pesquisa autônoma e à produção de conhecimento)?; g) o material contempla o conteúdo proposto para a série/ciclo e para os objetivos de ensino e de aprendizagem?; h) o material poderá ser utilizado por alguns anos seguintes sem cair na desatualização?; i) os textos propostos são integrais e/ou fragmentos coerentes?; j) os exercícios, questões, roteiros ou atividades propostos são diversificados, contextualizados, transdisciplinares e apresentam graus distintos de dificuldade?; k) o material integra as distintas dimensões dos textos e dos circuitos e sistemas em que estão inseridos?

Compreende-se que são algumas orientações didáticas que se propõem a direcionar a atitude do professor ao selecionar, planejar e oferecer atividades com o texto literário, instigando-o a ter uma postura mais crítica e reflexiva diante de sua ação pedagógica. As dificuldades são muitas, como já mencionadas no corpo deste trabalho, porém os motivos para se trabalhar com o texto literário são vários devido ao seu caráter formativo. Se o interesse, no âmbito educacional, é formar leitores há que se pensar e investir na própria prática, no sentido de criar condições para que o educando se sinta estimulado a ler, pensar, numa relação dialógica entre professor-texto-leitor na busca, contínua, de conhecimentos úteis para a vida.

5. Considerações finais

Considerando que a promoção da leitura do texto literário contribui, de modo relevante, para o desenvolvimento humanístico, social, cultural e intelectual, uma vez que representa uma fonte significativa de saber, e diante da situação que se apresenta na esfera educacional, cuja crise reside na fragilidade da formação de sujeitos leitores, não há dúvida de que é necessário rever práticas pedagógicas no intuito de proporcionar o contato dos alunos com a obra literária e assim tentar superar ou minimizar as dificuldades leitoras.

A escola, enquanto espaço responsável pelo desenvolvimento global do educando, constitui o ambiente singular na busca por possibilitar o acesso aos livros e ao conhecimento adquirido através deles. O professor, nesse contexto, é peça fundamental no processo, por contribuir para o ensino-aprendizagem da leitura literária, cabendo-lhe tornar esse ensino mais próximo do contexto escolar.

Entende-se aqui que as condições desfavoráveis não devem substituir o desejo de viabilizar ações didáticas que permitirão o progresso educacional e pessoal dos alunos. Isso parece o aspecto central do ensino e o trabalho com o texto literário constitui uma ferramenta, cuja relevância se sustenta na peculiaridade de inserir os jovens na sociedade e na vida, de maneira crítica e construtiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1988.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004, p. 169-191.

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

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS-JOVER, Rita. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

JOUBE, Vicent. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos de leitura*. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Formação de leitores literários: o professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. (Orgs.). *Mediação de leitura: discussão e alternativas para formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

TERRA, Ernani. *Curso prático de gramática*. São Paulo: Contexto, 2014.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. 5. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.