

ENTENDENDO O ENSINO DE LITERATURA: A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR

Alinne de Moraes Oliveira Cordeiro

Universidade Federal da Paraíba. E-mail: alinnecordeirojp@gmail.com

Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti

Universidade Federal da Paraíba. E-mail: marineumaoliveira@gmail.com

RESUMO

A formação de sujeitos leitores perpassa por inúmeros fatores linguísticos, subjetivos e sociais. A literatura humaniza e ajuda na construção identitária dos educandos. Por isso, é papel da educação incentivar a interpretação e o olhar crítico, conscientizando os alunos do seu lugar no processo de interação para com o mundo. Até mesmo o âmbito existencial é um ponto a ser desenvolvido na dinâmica e elaboração de iniciativas em sala de aula. O educador tem a função de nortear os alunos rumo à busca por uma subjetividade que envolve a realidade e a ficção. A evolução no ensino da arte literária já é notada nos dias atuais, mas certos vícios ainda são mantidos, estamos lidando com um problema sistemático e histórico. A falta do uso de obras integrais em detrimento de trechos e contextualizações históricas fatigantes é um ponto a ser abordado. O trabalho é composto pela soma do estudo elucidativo de teóricos envolvidos e empenhados na compreensão do ensino de literatura e pelo letramento literário. No decorrer do trabalho, passaremos pelas noções e considerações feitas por Annie Rouxel (2013), Antonio Candido (1995; 1972), Tzvetan Todorov (2009), Rildo Cosson (2009) e Hélder Pinheiro (2007). Com o trabalho, compreenderemos que em gêneros cuja especificidade, diversidade vocabular e emocional (ou não) se reverbera, como o poema, é interessante que o ensino ultrapasse os limites formais aos quais os educandos se adaptaram. O objetivo deste trabalho é refletir sobre a sala de aula como instrumento de desenvolvimento de habilidades leitoras, bem como a importância do ensino de literatura, que deve acontecer através de processos metodológicos derivados de um planejamento cuidadoso.

Palavras-chave: Ensino, Letramento literário, Sujeito leitor.

INTRODUÇÃO

A literatura exerce um papel social profundo e que muito tem a dizer sobre a cultura, a história e a atualidade de um povo. Tê-la acessível e clara é obrigação das nossas instituições escolares. A forma como tal literatura é transmitida é um ponto a ser debatido e estudado. As práticas de ensino usadas nas salas de aula, por vezes, não atendem às especificidades do letramento literário. O professor se vê inserido em indagações e busca por soluções, como quais metodologias são eficazes e se as mesmas se adéquam ao perfil dos alunos.

Neste artigo, queremos chamar atenção à função social da literatura, bem como a sua influência no processo humanizador de milhares de indivíduos. Teremos, para isso, o apoio de Antonio Candido e de suas reflexões acerca do tema em questão. Partindo desse ponto, iremos ao cerne deste trabalho: o ensino de literatura e o letramento literário nas salas de aula. Para isso, teremos o aparato teórico baseado em Cereja (2005); Todorov (2009); Cosson (2009) e Rouxel (2013). E, por fim, focalizaremos no texto poético, que dos gêneros literários é o menos trabalhado e compreendido. Para isso, os escritos do professor Hélder Pinheiro (2007) serão imprescindíveis. O objetivo deste trabalho é, pois, mostrar a importância da literatura de seu ensino, propondo possíveis soluções quanto ao letramento e à formação do sujeito leitor, a partir da ótica dos teóricos trabalhados.

De acordo com Candido (1995), em seu texto *O direito à literatura*, a fabulação (ou ficção) está presente constantemente em nossas vidas. A literatura constitui uma parte importante da sociedade, é fonte de conhecimento, de educação, de humanização. Na história da humanidade, não há um só momento em que a literatura esteja distante da vida dos homens. Podemos constatar isso no dia a dia, ela está por todos os lados, seja através de noticiários, frases soltas, novelas ou de histórias infantis.

A literatura não existe por acaso e seus efeitos não são aleatórios e sem sentido. Por isso mesmo, houve momentos na história em que a literatura sofreu dura censura. Ela faz parte da construção do íntimo e da subjetividade de cada um, transcende o escrito e tem o poder de representar a realidade, seja de uma massa social ou de um sentimento pessoal e único de certo indivíduo, como comumente acontece à linguagem poética.

Em *A literatura e a formação do homem*, Candido (1972) nos chama a atenção sobre a função da literatura. Os três fatores que servem de pilares para a imersão da literatura em nossa sociedade são os escritores, que sentem a obra em seu sentido primeiro e depositam nela a sua intenção; os leitores, que recebem toda a carga informativa e abstrata dos escritos; e o terceiro fator é a função da obra de fato, pensada aqui de forma generalizada.

Já a função psicológica, como nos traz Candido (1972), é uma das primeiras associações que fazemos à literatura, pelo fato da ficção ser um algo inevitável no contexto em que vivemos, por estar presente como uma necessidade. Desde os primórdios, ela faz-se ativa, principalmente em narrativas orais. No decorrer do tempo, a complexidade não só oral como verbal e visual foi se agigantando. Na constituição do homem, a literatura exerce o poder de confronto de ideais ou mesmo confirmação de certas convicções, por sua profundidade e submersão em questões existenciais pertinentes e

atuantes em nossa realidade.

Tocando neste ponto, podemos também refletir sobre a fusão da ficção com a realidade. Tal fusão se faz presente em nossa cognição, em nossa forma de agir, de pensar, de se expressar. A literatura, como afirma Candido, age no consciente e inconsciente. Perpassando pelo entendimento da função que a literatura exerce, possibilitamos justificativas plausíveis para a importância do debate e do ensino de literatura nos ambientes educacionais, tema forte deste trabalho.

Desenvolvemos este trabalho com o intuito de compreender e de interpretar o ensino de literatura das salas de aula. Para isso, iniciamos a busca por fundamentações teóricas que atendessem aos nossos propósitos e interesses. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo.

Coletamos os dados através da pesquisa e da seleção de aparatos teóricos consistentes, que nos deram um direcionamento do caminho a ser percorrido. Na análise dos dados, organizamos, então, um fluxo argumentativo no qual o artigo fluiria. Na introdução, usamos Candido, a fim de preparar a atmosfera do trabalho, explicitando a função da literatura na sociedade, na constituição da subjetividade humana.

Na discussão, a proposta é iniciar pelo contexto histórico, a fim de situar-nos e entendermos a situação atual. Para isso, selecionamos o livro *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*, de Cereja (2005), e extraímos de lá informações elucidativas e contextuais, como, por exemplo, de onde surgiu e por quais motivos a literatura das escolas, que conhecemos hoje, é ensinada de tal forma.

Em seguida, interligamos Todorov (2009) ao fluxo textual, pois em suas denúncias às escolas francesas, ele aborda um ponto chave, que é a indagação de por que barrar o estudo do conteúdo das obras, estudando, ao invés disso, os métodos de análise. Cosson (2009), por sua vez, explora o âmbito do letramento literário, essencial para a compreensão do trabalho. Já Rouxel (2013) nos guia a práticas metodológicas, etapa que expressa meios e sugestões de trabalho.

O último aporte teórico, Pinheiro (2007), vem com o objetivo de exemplificar e visualizar que temos um problema ainda maior, o da carência poética. Organizamos o trabalho em: função social e humanitária da poesia, contexto histórico, o ensino de literatura e foco em um gênero, o poema.

PERCORRENDO O ARCABOUÇO TEÓRICO

Muitas problemáticas rondam o ensino de literatura nas nossas instituições de ensino. Tais problemas são heranças históricas. Cereja (2005) usa como exemplo e objeto de estudo da historicidade do ensino de literatura no Brasil o Colégio Pedro II, em meados do século XIX. Essa escola foi criada com o intuito de ser referência máxima em educação. Por volta de 1860, direcionada à elite, sua grade curricular era voltada à retórica e à poética, fornecendo aos alunos uma base erudita, ainda distante de vertentes positivistas e cientificistas. O país vivia um processo de submissão para com a coroa portuguesa e “o programa do Colégio Pedro II é um reflexo do fenômeno da dependência cultural” (CEREJA, 2005, p. 91). A partir de 1870, começa-se a notar uma maior preocupação e surgimento de disciplinas ligadas à linha cronológica, temática e, principalmente, histórica da literatura portuguesa, apesar do teor temático já estar presente desde os primórdios escolares (antes de 1870).

Devemos acentuar a semelhança com a grade atual, ou seja, fortemente ligada à categorização de estilos, características e tipologias. Cereja (2005) chama atenção para a luta entre a “retórica e poética” e a “historiografia literária”, tendo essa última ganhado um espaço maior, pelo anseio de Dom Pedro II de inovar tanto a escola, como o estado. Outra razão muito forte, considerando o contexto do país, era o desejo de protagonismo e realização nacionalista, ou seja, o Império estando decaindo e a República ascendendo.

Com períodos de valorização e expansão, ou de retração ou exclusão do programa escolar, a historiografia literária consolidou-se e legitimou-se como conteúdo, como disciplina e como prática de ensino de literatura por excelência. Qualquer proposta de ensino que enseje quebrar esse paradigma encontrará, com certeza, muitas dificuldades e resistências por parte dos professores (CEREJA, 2005, p.103).

Com base nessa contextualização histórica, podemos inferir que as práticas pedagógicas atuais são o eco do que foi vivido séculos atrás, continuando com a mesma base, de forma que, por vezes, a literatura se resume a fragmentos, trechos descontextualizados, que servem apenas para dar ao aluno uma noção superficial do período literário que está sendo estudado, o que acontece principalmente no ensino médio.

Todorov (2009, p.27) nos alerta, em *Literatura em Perigo*, que “nas escolas, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos”. Dessa forma, a instrumentalização e estudo vazio de características das obras, ou de elogios ao autor renomado, o prevalecimento do cunho histórico, em detrimento

do que o livro traz em si, ou do que ele pode gerar no aluno, dificultam a formação de sujeitos leitores e barra o encantamento literário. “Devemos estudar, em primeiro lugar, os métodos de análise, ilustrados com a ajuda de diversas obras? Ou estudarmos obras consideradas como essenciais, utilizando os mais variados métodos?” (TODOROV, 2009, p.27). Ou seja, há aqui uma situação demasiadamente problemática. É o que leva muitos estudantes a se esquivarem da leitura, bem como de reflexões aprofundadas e de descobertas existenciais e críticas. É neste contexto que entra o letramento literário.

Cosson (2009) nos fala que a função do professor de literatura não é apenas expor os textos, livros, poemas, como se fossem algo sagrado e intocável, fruto de uma experiência que vai além da capacidade dos alunos ou de indivíduos ditos “comuns”. Por sinal, devemos ter em mente que manter qualquer tipo de arte em uma vitrine de observação só traz distanciamento e frustração. Tal percepção de literatura só tende a afastar aquele leitor que precisa e quer se sentir familiarizado e acolhido pelas leituras e pelo próprio professor.

A análise literária, ao contrário, toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária (COSSON, 2009, p. 29).

Cosson (2009) quer nos dizer que a literatura (na escola) nos é apresentada como qualquer outra disciplina, seja ela química, história, biologia. Precisamos de aulas e instruções para aprender a linguagem da matemática e saber ler e interpretar cálculos e sinais, por exemplo. A literatura não deve ficar desorientada e solta às leituras mal compreendidas. É a “leitura simples” de que fala o autor citado.

Para um maior refinamento, desenvolvimento cognitivo e interpretativo de obras, é necessário um direcionamento por parte do professor. Só assim o impacto humanizador de que nos fala Cândido (1995) e Cosson (2009) aflora e se faz presente no intelecto dos alunos. “É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo” (COSSON, 2009, p.30). Sem tirar da literatura a faceta prazerosa, deve-se ter em mente que um educando letrado terá domínio e conhecimento das articulações apresentadas a ele no campo da linguagem.

Cosson (2009) faz uma delimitação de três etapas por onde perpassa a leitura. A primeira delas é a fase que diz respeito à preparação do leitor em relação ao texto, seja este uma notícia de jornal ou um artigo científico. O leitor vai reagir diferencialmente perante os

dois tipos textuais, pois o primeiro apresenta um grau menor de complexidade, além da situação e fatores que motivam o leitor a estar buscando aquele gênero textual ser diferente do contexto da busca pelo artigo científico. A próxima fase abrange o âmbito do código linguístico, e diz respeito ao ato de compreender as letras, os símbolos. É observado, ainda, em muitos anos iniciais do fundamental, a dificuldade em decodificar.

A fase seguinte é a da interpretação, um passo à frente da decodificação. O que delimita a interpretação é a intenção do texto, definido pelo autor e a inferência feita pelo leitor, que varia do lugar de onde ele lê e do contexto social em questão. A interpretação nos é apresentada aqui como uma balança: de um lado, a visão do escritor; do outro, a do leitor. “Um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido” (COSSON, 2009, p. 41). Essas são as etapas para um bom aproveitamento na leitura do educando. Muitos professores apresentam dificuldades em sanar a falta de domínio interpretativo por parte dos alunos, cujos caminhos nós discutiremos em breve. A apresentação e noção de tais fases são importantes para a argumentação do presente trabalho, pois, a partir disso, poderemos entender como se dá a construção do sujeito leitor.

Prosseguiremos, então, para o campo metodológico. Já entendemos a importância da literatura no contexto social e humano, agora entenderemos como isso pode ser concretizado. A presença e a sagacidade do professor entram em evidência. É interessante que o educador não engesse o seu ensino e nem o diminua a uma imposição; ele deve agir como mediador. Deve-se levar em conta o quadro geral dos alunos, estudar as possibilidades e entender que cada educando guarda dentro de si um arcabouço de possibilidades. Sabendo, claro, que os desafios são inúmeros.

Rouxel (2013) pontua três tipos de saberes que revestem a leitura literária em sala de aula, e corroboram a formação do sujeito leitor. “Os saberes sobre os textos”, que é, como o nome diz, o domínio textual, de gêneros, e que surgem com a prática da leitura, podendo ser postos em prática em produções textuais, “em que o aluno se situa na posição de autor animado por uma intenção artística” (ROUXEL, 2013, p.21).

Outro tipo é “os saberes sobre si”, que é o conhecimento interno de cada um no ato da leitura. Nos anos iniciais, a expressividade de emoções por parte dos alunos é maior, enquanto que nos mais velhos, há um acanhamento, eles não se sentem inteiramente à vontade falando do seu íntimo abertamente aos colegas de turma, tanto pela idade quanto pelas transformações sofridas desde a pré-adolescência, perpassando pela adolescência até chegar à juventude. Como que buscando reparar e reiterar a confiança dos educandos,

algumas práticas são bem-vindas, como a criação de diários de bordo, a busca por proporcionar nos alunos sensações que agucem a imaginação, que tenha ligação com seu meio social, com a sua realidade e até mesmo com a sua memória. Além do exercício de fazer o aluno se notar, “a prática metacognitiva do autorretrato de leitor” (ROUXEL, 2013, p.22).

Já “os saberes sobre o ato léxico ou saberes metaléxicos” dizem respeito aos limites do campo interpretativo dos textos. Cada texto carrega em si possibilidades de significação. É dever do professor tornar os alunos conscientes de que existem, sim, limites para a interpretação de um texto e que ela não pode extrapolar ou ir além do que o texto propõe. Lembrando, aqui, que não se trata de podar a imaginação do educando, mas de dar ferramentas para que o mesmo tenha discernimento e ciência das possibilidades de significação que todo texto contém, bem como suas ambiguidades e contradições.

A seleção dos textos que irão ser usados também diz muito sobre como vai se desenrolar o processo com os alunos. O dinamismo e a apresentação de textos diferentes faz com que o educando conheça uma gama maior de gêneros textuais. A partir disso, suas preferências vão se evidenciando.

A leitura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão em ato na leitura. (ROUXEL, 2013, p.25)

Um meio de aflorar experiências únicas com a literatura é a abordagem de textos que se aproximem da realidade íntima dos alunos: “obras cujo conteúdo existencial deixe marcas” (ROUXEL, 2013, p.24). Assim, o educando absorverá tanto o lado estético quanto o subjetivo. Com a realização desses procedimentos, o autoconhecimento enquanto leitor do aluno vai se manifestando, e a faceta humanitária e crítica da literatura também.

Precisamos apresentar gêneros textuais em grande quantidade e de temáticas diversificadas. O aluno não deve influenciar totalmente na escolha dos textos. Queremos apenas evidenciar que, quando um texto atinge a subjetividade de um indivíduo, o gosto e o prazer pela leitura se revestem de uma fluidez e encantamento característico de quando a literatura nos toca.

Mesmo que certas leituras não entrem na lista dos “paradidáticos” (nomenclatura errônea, que reflete a tradição do trabalho com os livros literários nas escolas, quando tais livros tinham uma funcionalidade moralizante e puramente

didática), o professor pode tentar, em suas aulas, inserir textos que ache pertinentes, a partir da sua percepção de leitor, bem como indicar livros, relatar sua experiência com a leitura, explicar como tudo começou.

Às vezes, o aluno só precisa de exemplos norteadores e motivadores de pessoas que, assim como eles, já estiveram naquela posição e trilharam um caminho no mundo da leitura. Para isso, o professor deve ser um bom leitor. Não, como alguns pensam, em quantidade, mas em qualidade. Ler uma obra com qualidade, sabendo exatamente o que se está lendo, pondo em prática suas habilidades cognitivas, vale mais do que a leitura de inúmeras obras de modo desleixado.

Deve-se buscar também o trabalho com textos que não possuam uma superficialidade rasa, mas que proporcionem um conflito positivo de conhecimentos e suscitem conexões linguísticas formadoras de habilidades leitoras. Rouxel (2013) diz que, para alunos dos anos finais do ensino fundamental, uma vivência interessante seria o recolhimento e identificação de espaços em aberto, hipóteses, erros no pensamento literário, perceptivo ou conceitual do aluno, a fim de instigar discussões e debates sobre determinadas interpretações, visando a chegar em conclusões nem sempre fechadas.

Entretanto, para que ocorram esses fenômenos, é preciso que os alunos tenham acesso às obras integrais. É ilusório esperar viver essa experiência na escola a partir unicamente da leitura de um fragmento. É por isso que a atividade de leitura em sala de aula em geral é frustrante quando feita a partir de trechos selecionados. Ao lado do tempo de estudo, a leitura integral efetuada na esfera privada é a única capaz de modificar a relação dos alunos de ensino médio com o texto (ROUXEL, 2013, p. 28).

Ou seja, a leitura das obras se faz, como já vimos em outras passagens deste artigo, necessária. A análise literária de trechos desconexos, como comumente vemos nos livros didáticos, não provoca nada além de uma “degustação literária”, ou seja, prova-se rapidamente, passando por cima do contexto e das ideias que as obras empregam.

Fica evidente, após o exposto, que estamos lidando com um desafio significativo: letrar literariamente nossos alunos, de forma adequada. Já que a literatura está sendo explorada, a exemplificação de como é feita a abordagem de um dos gêneros literários é bem-vinda ao trabalho, como artifício de afunilarmos ainda mais a problemática, chegando ao despreparo de muitos profissionais da educação para com a linguagem poética. Faremos uso deste exemplo específico (o texto poético), a fim de delimitar e evidenciar a carência que este gênero (o poema) tem sofrido, situação que Pinheiro (2007)

denuncia e relata em *Poesia na Sala de Aulas*. Não entraremos, entretanto, a fundo no assunto, visto que o problema tem outras linhas de estudo. Queremos apresentar uma noção panorâmica e geral do tema.

Vamos pontuar os principais fatores que levam à desvalorização e até ao enfraquecimento de habilidades interpretativas da poesia. O principal deles é a minoria no uso dos livros de poesia pelas escolas. Não estamos lidando aqui com uma competição poesia x prosa, mas é interessante e saudável à formação do educando saber lidar com os dois formatos. O lugar do educador, como já discutimos, deve ser de leitor, que já tenha uma certa vivência para com a poesia.

Um professor que não é capaz de se emocionar com uma imagem, com uma descrição, com o ritmo de um determinado poema, dificilmente revelará na prática, que a poesia vale a pena, que a experiência simbólica condensada naquelas palavras são essenciais em sua vida. Creio que sem um mínimo de entusiasmo, dificilmente poderemos sensibilizar nossos alunos para a riqueza semântica da poesia (PINHEIRO, 2007, p.26).

Essa “experiência simbólica”, de que fala Pinheiro (2007), se relaciona ao prazer do contato com o texto poético e seu enlace com a realidade. “O modo como o poeta diz – e o que diz ou comunica – sua experiência, permite um encontro íntimo entre leitor-obra” (PINHEIRO, 2007, p.23).

Pinheiro (2007) toca em um ponto que nós não abordamos ainda no presente trabalho, mas que merece atenção: as bibliotecas. Nem todos os procedimentos recaem inteiramente na conduta do professor. Certas iniciativas e organizações dizem respeito à instituição de ensino, apesar de, ainda sim, a cobrança por espaços apropriados deva partir do professor. O ambiente contribui muito para uma evolução no envolvimento literário dos alunos, pois haverá livros disponíveis ao livre manuseio e descoberta dos alunos. A atmosfera de uma biblioteca bem planejada pode trazer muitos frutos aos leitores. Em alguns lugares ainda se prega a ideia de que biblioteca é espaço de castigo, mas, contradizendo este pensamento, ela pode contribuir e se tornar aliada às práticas pedagógicas.

Um terreno muito delicado e que necessita de cuidados é o domínio da transmissão oral de poemas. Quando um poema é lido em voz alta, a entonação, o sentimento e a intensidade empregados a ele são fundamentais ao sentido e intenção que o poema quer proporcionar. E incentivar os alunos a declamar suscita interesse por parte deles, além de naturalizar a linguagem poética. Pinheiro (2007) sugere que o professor faça indagações aos

alunos quanto à repetição, sentido de determinada palavra, formato do poema, sequenciação, etc. Pedir que os educandos leiam o poema em tons dramáticos (felicidade, medo, tristeza, susto...) também é um exercício divertido e proveitoso, entrando no âmbito dos jogos teatrais ou, na nomenclatura de Pinheiro (2007), dos “jogos dramáticos”.

Ou seja, a leitura que não seja minimamente adequada compromete a apreciação e o reconhecimento do valor da obra. Ler em voz alta é um modo de acertar a leitura, de adequar a percepção a uma realização objetiva. [...] É preciso ler e reler o poema, valorizar determinadas palavras, descobrir as pausas adequadas, e, o que não é fácil, adequar a leitura ao tom do poema (PINHEIRO, 2007, p.34).

Por isso, é tão estimulante dinamizar e pluralizar o ensino da linguagem poética. Expressões faciais e corporais podem ser empregadas no sentido do poema, fazendo com que a interpretação de texto ocupe um lugar fundamental no processo. “Os jogos teatrais podem ser os primeiros passos na compreensão da troca de energia com objetos, com pensamentos, com pessoas, com tudo aquilo que somos, quando saímos do nosso eu interior e nos relacionamos com o espaço” (SPOLIN, 2014, p.35). A linguagem poética é infinita, sempre que se lê, encontra-se um elemento, um sentimento ou um sentido não percebido em outras leituras.

Como resultado desta pesquisa científica, tivemos a possibilidade de identificar problemas, constatar as causas e propor certas ações metodológicas postas aqui, com o intuito de trilhar caminhos que liguem a literatura ao seu caráter humanitário. O letramento literário abrange parte fundamental na constituição do sujeito leitor. Muitos dos temas abordados podem e devem ser alvo de futuros estudos.

CONCLUSÃO

Após um levantamento de tudo o que foi estudado para a elaboração deste artigo, um fator primordial nos chama atenção, que é a importância de lidar com o aluno em vias de construção leitora, e se conscientizar de que o educando não representa um modelo romantizado e ideal de leitor, mas um indivíduo plural, diversificado, possuidor de peculiaridades. A submersão no texto, tanto no âmbito de análise textual, quanto de subjetivação e envolvimento íntimo, é o que forma uma identidade leitora. As relações afetivas e o empenho mútuo têm poder de transformação e de encantamento literário. Assim,

teremos indivíduos letrados, desenvolvidos cognitivamente e preparados para desfrutar de boas leituras.

Através da presente pesquisa, podemos identificar, perceber e analisar alguns fatores que barram o interesse literário dos alunos e as ações que corroboram para um bom aproveitamento individual, coletivo e existencial.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

_____. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e cultura. São Paulo, 1972.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; FALEIROS, R. J. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. Parábola, 2013.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

