

LITERATURA E ENSINO

Ms. Mônica Leite da Nóbrega (1); Dra. Daise Lilian Fonseca Dias (2)

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG; moniknobrega@yahoo.com.br (1);
daiselilian@hotmail.com (2)

Resumo: Este artigo objetiva refletir criticamente sobre discussões teóricas acerca de literatura e seu ensino no contexto escolar brasileiro atual, postuladas por alguns dos principais estudiosos da área, a exemplo de Zilberman (2012), Abreu (2006), Jouve (2012) e Machado (2002), dentre outros. A motivação inicial para tal empreitada é investigar aspectos relacionados ao que tem sido chamado nos meios acadêmicos de “crise da literatura”, ou seja, os problemas decorrentes da escolarização da literatura. Para tanto, serão tecidos alguns pormenores históricos do referido processo, numa tentativa de investigar problemas que tem se tornado recorrentes no ensino de literatura. Outro ponto a ser destacado é a formação tanto do professor de Língua Portuguesa quanto do gosto de leitura do aluno. De posse dessas informações, busca-se práticas eficazes sobre o ensino de um componente curricular de elevado valor para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos. Por fim, serão apontados caminhos possíveis para se motivar os alunos à leitura de obras canônicas, por exemplo, partindo da reconhecida preferência deles por literatura de massa. A trajetória apontada aqui parece ser um instrumento para se repensar e buscar novas práticas de condução para o letramento literário no âmbito escolar.

Palavras-chave: Literatura, ensino, práticas docentes.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta discussões acerca de uma temática relevante para qualquer professor de literatura no contexto escolar brasileiro (atual). Desde que se começou a debater sobre o que vem sendo chamado de “crise da literatura”, a questão da escolarização da literatura vem fomentando pesquisas com vistas a entender esse cenário que tem incomodado professores, alunos, pais, e gestores de modo geral, nas mais distintas esferas educacionais. Diante disto, este trabalho apresenta uma revisão do estado da arte, baseado em autores atuais que podem contribuir para uma melhor compreensão acerca da temática em questão, para que professores possam buscar práticas mais efetivas no lidar com o ensino de literatura.

METODOLOGIA

Neste artigo discutiremos de modo crítico, algumas acepções do termo literatura, o papel da escola e do professor na efetiva promoção do seu ensino, estratégias para um ensino mais efetivo, a questão dos clássicos e da literatura de massa, dentre outros. Para melhor fundamentar o debate, tomaremos como suporte teórico, postulados de Zilberman (2012), Abreu (2006), Jouve (2012) e Machado (2002), dentre outros.

Além dos pontos mencionados acima, será traçado um percurso histórico acerca do ensino de literatura no Brasil, a formação do gosto de leitura do aluno e do professor de Língua Portuguesa. De posse dessas informações, busca-se

refletir criticamente sobre as implicações na promoção do ensino de um componente curricular de elevado valor para o desenvolvimento do senso crítico do aluno, uma vez que o texto literário tanto pode instruir como manipular um leitor desavisado. Nessa perspectiva, convém ao professor adotar uma postura crítica diante do texto e de definições atreladas a ele, para fomentar um pensamento crítico-reflexivo no aluno.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Desde a época do seu surgimento, convém ressaltar, o termo literatura não apresentou um sentido unívoco. Compreende “arte da linguagem”, volta-se para a dimensão estética, e adquire, no século XIX, uma conotação mais moderna, ao ser percebida como o “uso estético da linguagem escrita”. Nesse contexto, não se pode deixar de mencionar a ligação da literatura à produção intelectual de um determinado grupo social, num dado contexto histórico e, reconhecer, na oportunidade, o legado que a caracteriza como patrimônio cultural de um povo, da humanidade.

Eagleton (2006, p. 1) ao buscar definir literatura escreve que “Muitas têm sido as tentativas de definir literatura. É possível, por exemplo, defini-la como a escrita ‘imaginativa’, no sentido de ficção – escrita esta que não é literalmente verídica.” Ambas definições apontam para um caminho: parece não haver objetividade em torno da definição da literatura.

Na verdade, não há objetividade quanto à definição de literatura. As acepções atribuídas a esse termo, embora sejam complementares, em muitos casos, podem também indicar caminhos controversos, uma vez que o papel do leitor é bastante influenciador nesse processo. Suas experiências de leitura, sua formação, sua bagagem literária são fatores preponderantes para delimitação do conceito acerca da literatura. Como bem enfatiza Eagleton (2006, p. 12), “a definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve *ler*, e não da natureza do que é lido.”

Entende-se que, ao ler, o sujeito experiencia uma ação na qual seu papel é bastante dinâmico, principalmente no que se refere ao texto literário, pois o seu papel de receptor é primordial para significação efetiva do texto. Condições externas como proximidade do leitor com a linguagem literária, noções gerais acerca dos gêneros, estilo de época e contexto histórico no qual o texto está inserido, bem como mecanismos linguísticos, cognitivos e metalinguísticos são elementos preponderantes para envolvimento e, sobretudo, entendimento do leitor com o texto lido.

As questões acima mencionadas justificam, certamente, a infinidade de definições acerca da

literatura, especificamente do texto literário, uma vez que as marcas pessoais de cada sujeito acabam influenciando na definição do termo. Assim, o conceito de literatura configura-se de diferentes maneiras.

Genette (2004, *apud* JOUVE, 2012, p. 31 e 32, respectivamente) ao refletir sobre identidade literária observa:

(...) são consideradas (de acordo com os fatos) literárias duas categorias de textos: aqueles que pertencem à literatura por obediência a convenções; aqueles que são tidos como belos. Convém, portanto, distinguir dois regimes de literariedade: o constitutivo (um texto é literário por respeitar as regras de determinado gênero); o condicional (um texto é literário por apreciação estética subjetiva). 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.

De acordo com as colocações de Genette, a classificação de um texto como sendo literário obedece a dois critérios básicos, que seriam: os textos que se encaixam nos ‘padrões’ ditados pela tradição (leia-se, a européia/americana, na maioria dos casos), obedecendo ao aspecto constitutivo; e aqueles que são tidos como belos, obedecendo, por sua vez, ao aspecto condicional. Dessa forma, a legitimidade da classificação de um texto literário estaria ligada, principalmente, ao modo como o leitor concebe o texto.

Em meio a várias definições de literatura, destacam-se aquelas que a concebem como ‘fenômeno estético’, vinculando-a à arte. É o que sugere Jouve (2012, p. 30), quando, ao definir literatura destaca:

O campo literário engloba tanto as obras de ficção quanto os escritos históricos e filosóficos e até mesmo os textos científicos. As coisas evoluem porque, com as ciências positivas conquistando progressivamente a própria autonomia, torna-se cada vez mais difícil assimilar à ‘literatura’ os escritos cientificamente orientados. A consequência dessa ‘secessão’ é limitar a literatura ao campo da criação estética. De fato, a ‘gratuidade’ (a ausência de finalidade prática) acaba por se impor como o critério da identidade literária. A partir do século XIX, ‘literatura’ adquire seu sentido moderno de ‘uso estético da linguagem escrita’.

As palavras de Jouve, ao passo que reforçam a tese aristotélica, ao também entender a literatura como ‘arte da palavra’, apresentam-nos a função da literatura – que é despertar no leitor o sentimento estético, acima de tudo. Evidentemente, não estamos livres de, ao lermos literatura, sermos instruídos, informados ou doutrinados (para o bem ou para o mal, como no caso de literaturas proscritas ou daquelas de cunho propagandístico em favor de governos - totalitários), pois o literário contém, muitas vezes, elementos escolhidos minuciosamente para desempenhar essa função, mas, via de regra, o estético se destaca.

Como se percebe, os próprios teóricos literários não dão conta da exata definição do termo literatura. São múltiplas as definições, embora todas direcionadas para a vertente estética, como sendo o elemento mais importante. Da maneira ampla, Cândido (2004, p. 174) compreende literatura da seguinte forma:

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 parte, a concepção de Cândido pode ser considerada problemática, pois ao escrever “escrita das grandes civilizações” o crítico vai de encontro ao que propõe o pensamento pós-colonial, pois na produção escrita, o termo “grande” refere-se, geralmente, às civilizações europeias ou àquelas sancionadas por elas. Dessa forma, as civilizações não europeias não são, portanto, contempladas pelo olhar eurocentrista. Apesar de contarmos, nos dias atuais, com a inserção de textos de mulheres e negros e latinos, por exemplo, no cânone literário, a história da literatura aponta que a maior parte do tempo o cânone foi restrito a textos escolhidos por critérios políticos. Como esclarece Bonnici (2005, p. 233 e 234), respectivamente:

Houve um tempo em que o cânone literário estava fechado: somente um conjunto de textos, consagrados como esteticamente excelentes, era escolhido pelo grupo social e politicamente dominante, e considerado digno de ser lido, com a consequente exclusão de outros textos que não coadunavam com o ponto de vista do grupo hegemônico.

Não se pode garantir a seleção de textos apenas levando-se em consideração a legitimação dos mesmos pelas variadas instâncias sociais, tais como: revistas especializadas, universidades, críticos literários renomados. Abreu (2006) discute que o que torna um texto literário não são suas características internas, e sim o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escola no conjunto dos seus bens simbólicos. O prestígio social dos intelectuais encarregados de definir Literatura faz com que suas ideias e seu gosto sejam tidos, muitas vezes, como a única verdade, como um padrão a ser seguido.

Assim, como são variadas as definições atribuídas à literatura são variados também os tratamentos dispensados a tal área do conhecimento na sala de aula. A escola, encarregada de difundir o saber cultural e o ensino da literatura, propriamente, apesar dos avanços, parece não ter encontrado o caminho certo para formação do aluno leitor de literatura. Preso às convenções impostas pela tradição, o espaço escolar ainda reproduz a ideia de um ensino baseado na historiografia e filologia.

Entendendo que a literatura tem uma natureza específica, faz-se necessário um tratamento voltado para suas especificidades. Um professor de língua portuguesa não deve almejar, a

partir de um texto literário, trabalhar simultaneamente aspectos ligados à história, análise linguística e leitura. São áreas distintas que exigem formação e tratamento especializados.

Nesse sentido, esforços devem ser empreendidos para reverter problemáticas encontradas no ensino de literatura. Para tanto, torna-se relevante entendermos como tradicionalmente tal ensino vem sendo postulado nas nossas escolas. Segundo Zilberman (2012), no que tange ao ensino de literatura, alguns pontos precisam ser lembrados, a fim de contribuir com esse ensino na contemporaneidade. Primeiramente, a autora lembra que até 1960, e mesmo até 1970, a presença da literatura nos níveis iniciais (primário e ginásial) pautava-se pela visão da leitura como meio; e pela escolha de uma metodologia caracterizada pela leitura em voz alta, resposta aos questionários de interpretação e cópia.

Em segundo lugar, Zilberman (2012) lembra que posteriormente a 1970, ocorreram algumas modificações no ensino de literatura. O conhecimento do patrimônio da literatura brasileira fica aos cuidados do ensino médio e, sobretudo, dos Cursos de Letras. As leituras escolhidas pelos professores do ensino básico provêm da literatura contemporânea, o ensino médio preferindo gêneros modernos, nos quais predominam textos breves; O texto literário pode ser utilizado no ensino da língua materna ou da gramática. Contudo, mesmo nessas circunstâncias, ele se relaciona, antes de tudo, a atividades que têm em vista o desenvolvimento das potencialidades expressivas e produção criativa dos estudantes.

Em linhas gerais, a partir das ponderações de Zilberman (2012), reconhece-se que nas décadas de 60 e 70, o cenário quanto ao ensino de literatura era marcado por uma visão de ensino em que a leitura servia, prioritariamente, como meio ou instrumento. Era o caminho que conduzia o aluno a outros objetivos, uma vez que a leitura, por si só, não fazia sentido. Dessa forma, pode-se dizer, por exemplo, que a leitura servia para incutir nos alunos ideias relacionadas à norma culta, levando-os a reconhecê-la como poderoso instrumento, através do qual valores como religião, política e pátria poderiam ser melhor assimilados. Lia-se ainda com o objetivo de adquirir conhecimentos sobre o mundo e, sobretudo, para levar os alunos a reconhecer a grandiosidade da literatura brasileira.

Quanto à metodologia de trabalho com a leitura, entende-se, ainda a partir das colocações de Zilberman (2012), que o professor induzia a leitura dos alunos em voz alta, levando-os a responderem os questionários de interpretação e solicitando-lhes cópias. Tais estratégias serviam, essencialmente, para exigir que os alunos extraíssem o máximo de informações sobre o texto lido. Dado o devido destaque à exploração do vocabulário, estilo e aspectos relacionados à expressão, ao professor era

facultada a intervenção nos aspectos ainda não assimilados pelos alunos.

Em relação às modificações ocorridas nos anos posteriores a 1970, pode-se reconhecer a restrição dada à literatura, uma vez que prevalecia somente a literatura brasileira e também a especial atenção aos textos curtos, como a crônica, o conto, a novela. Essa prevalência talvez se justifique pela proximidade do aluno com esses textos. A brevidade desses gêneros era fator determinante para conquista do jovem leitor.

Percebe-se que o ensino começa, por fim, a operar mudanças significativas no campo da leitura, especialmente literária. As perspectivas de trabalho com o texto apontam um caminho: faz-se necessário um trabalho de valorização da leitura literária no âmbito das nossas escolas. Para tanto, inúmeros aspectos devem ser levados em consideração. São eles: trabalho com os clássicos, formação docente, livro didático e propostas metodológicas.

Ao pensarmos sobre o trabalho com os clássicos em sala de aula, é uníssona a voz da escola, ao afirmar, a todo instante, a relevância seguida da complexidade de um trabalho com obras dessa natureza. Levar crianças, jovens ou adultos a se encantarem com obras do cânone literário é uma tarefa que tem se configurado como uma das mais desafiadoras da escola do século XXI. Buscando compreender sobre o papel dos clássicos na escola e na vida das pessoas, sua importância e, sobretudo, seu significado, Calvino (2007, p. 10) reflete:

Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido ou amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los.

Ao definir clássicos, Calvino dá especial destaque à leitura dessas obras durante a juventude. As características e comportamentos próprios dessa fase da vida levam, às vezes, a uma leitura pouco proficiente, mas não menos importante. Características como falta de maturidade, dificuldade de entendimento, linguagem muitas vezes pouco acessível podem comprometer a maior aproximação do leitor com os clássicos, mas certamente contribuirão para formação do sujeito ao longo de sua existência, mesmo que intuitivamente. Na idade adulta, os jovens leitores poderão não lembrar das obras clássicas lidas, mas certamente apresentarão conduta influenciada por algum aspecto presente nas histórias, na personalidade dos personagens ou até mesmo na resolução do conflito norteador do enredo. Ainda buscando uma definição assertiva, Calvino (2007, p. 10) acrescenta que: “Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual.”

Acerca dos clássicos, pode-se afirmar também que eles são os textos literários que, contemporâneos ou advindos dos séculos passados,

atingiram o status de patrimônio da humanidade, constituindo assim a lista do chamado cânone literário. Nomes como Shakespeare, Machado de Assis, Stevenson, Cervantes, Homero fazem parte do cânone por serem cultos, sinônimos de prestígio, lidos por todas as idades em todos os tempos, portanto, atemporais.

Harold Bloom (2001) lista um total de aproximadamente novecentos nomes que integram, na sua visão, a lista do cânone. Considerada por muitos particular e homogênea, a lista é composta por nomes escolhidos a partir de um julgamento subjetivo e arbitrário. Não condiz, portanto, com o conceito de neutralidade, importante no julgamento e escolha dos integrantes do cânone.

Assim, normativo e seletivo, o cânone de Bloom conta com menos de cem mulheres, levando-nos a refletir sobre o processo de escolha, feita predominantemente por homens, em sua maioria brancos, pertencentes à classe média alta e, portanto, androcêntricos. Com base nisso, Dias (2011, p. 47) reconhece que:

mesmo diante da sua importância a lista de Bloom não deve ser vista como a representação máxima do que se entende por obras canônicas, mas como uma das fontes possíveis de ilustração do pensamento patriarcal e ocidental na academia.

A partir do final da década de 70, início da década de 80 começam a emergir, de maneira mais sistemática, questionamentos acerca da hegemonia das práticas canônicas. A inserção da crítica feminista na academia é ponto de partida para questionamentos e ampliação, mesmo timidamente, de nomes femininos no cânone.

Durante anos, a leitura das obras clássicas objetivava levar o aluno a conhecer as regras de boa conduta, adquirir erudição e aprender regras do bem escrever. Esse modelo vigorou até meados do século XIX. Mesmo não tendo desaparecido em sua completude, pode-se dizer que hoje a leitura dos clássicos se configura de forma diferenciada, ou seja, objetiva-se, nos dias atuais, o desenvolvimento da criticidade por parte do aluno. Busca-se contribuir positivamente na formação do leitor e da pessoa. Ao ler essas obras o sujeito tem suas perguntas respondidas, passando a melhor compreender o mundo.

Outras tantas justificativas se fazem presentes nas teorias de vários estudiosos que lidam com a questão dos clássicos em sala de aula. Machado (2002, p. 19), por exemplo, diz que: “Direito e resistência são duas boas razões para a gente chegar perto dos clássicos. Mas há mais. Talvez a principal seja o prazer que essa leitura nos dá.”.

Até o momento, as discussões apontam o clássico como um legado inestimável. A oportunidade de contato com essas obras e autores dá, ao leitor, a capacidade de ampliação da visão em relação à vida. Na leitura ou releitura, os

clássicos são sempre portadores de descobertas para o leitor. Sendo assim, perde muito quem não tem, ao longo da vida, contato com essas edificantes obras.

Endossando ainda mais a importância do cânone, Cândido (1995, p. 256-257) amplia a discussão quando escreve:

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o

provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considera-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas.

Ao destacar as obras de Machado de Assis e Mário de Andrade, Cândido acentua a relevância do trabalho com o cânone para formação do leitor literário. Na oportunidade, lamenta a ausência das mesmas na formação de uma significativa parcela da população, que devido fazer parte de camadas menos favorecidas, não tiveram acesso à leitura dos clássicos. Ao fazer isso, o crítico não desconsidera a grandiosa contribuição para nossa formação de textos oriundos da cultura popular, como o cordel, o rap, o provérbio, as adivinhas e tantos outros, uma vez que há em muitos deles, além do valor cultural, valor estético.

Consoante os pontos abordados até agora, é importante frisar que se reconhece o valor de cada uma das vertentes literárias, seja ela caracterizada como literatura de massa, popular ou clássica. A atenção especial dada aos clássicos até aqui ocorre devido ao entendimento de que a leitura dessas obras acontece, geralmente, a partir de uma bem elaborada mediação, que muitas vezes ocorre no espaço escolar, quando o aluno encontra-se ainda no ensino fundamental.

Há ainda, no contexto escolar, uma resistência, por parte do aluno, para leitura de obras clássicas e conseqüente atração para obras que pertencem à literatura de massa. Assim, é papel da escola elaborar estratégias que visem a conquista ou recuperação do gosto pela leitura de clássicos da literatura. Enfatizando sempre que contemplar obras do cânone não implica em desconsiderar novas formas de literatura menos aceitas na academia.

Sobre o efetivo trabalho com o texto literário em sala de aula, reconhece-se, diante de todas as considerações traçadas até o momento que, equivocadamente, a imposição constitui uma das metodologias mais presentes na prática de inúmeros professores. A escola, principal responsável pela mediação literária, ainda trabalha a leitura dos clássicos na perspectiva da

imposição. A prática adotada é, muitas vezes, reflexo da formação recebida pelo professor enquanto aluno.

A condução da leitura literária a partir do viés da imposição acarreta estranhamento e distanciamento por parte do aluno, uma vez que as expectativas dos alunos não são levadas em consideração, ou seja, o aluno não participa da seleção dos textos a serem trabalhados. Além disso, o professor, em muitos casos, não apresenta a obra com a devida paixão e encantamento que o momento exige e/ou quando lidas, a finalidade de se conhecer a história resulta quase sempre em questões, listas ou até mesmo prova para ser respondida a partir do livro lido.

CONCLUSÕES

Tendo em vista esse cenário, torna-se imprescindível um redirecionamento em torno do trabalho que tenha como objetivo levar os alunos à leitura dos clássicos em sala de aula. Visando despertar no aluno o gosto pela leitura, o professor, figura importantíssima na articulação desse processo, deve atuar como um dos protagonistas. O encantamento e a paixão devem ser molas propulsoras para conquista do aluno para o universo literário, até então desconhecido. Apresentar um repertório de leituras, falar com familiaridade dos personagens que ilustram as histórias, relacionar os acontecimentos presentes nos clássicos a fatos do cotidiano e mostrar-se apaixonado pelos livros, são estratégias eficazes para conquista do jovem leitor. Além disso, cabe ao professor, mediar situações em sala de aula que estimulem a interatividade das práticas de leitura. A voz do aluno deve ser considerada, suas marcas pessoais, suas experiências de leitura e, principalmente, suas impressões sobre o texto lido.

Outro aspecto também muito importante para despertar no aluno o gosto pela leitura dos clássicos é a valorização das leituras que os mesmos já trazem consigo. A partir de obras já conhecidas pelos alunos, como por exemplo, as da *Saga Crepúsculo*, de Stephanie Meyer, pode-se apresentar o romance clássico *O morro dos ventos uivantes* (1847), de Emily Brontë. As diversas menções feitas na obra de Meyer à obra de Brontë são, certamente, fatores convidativos para leitura da obra, uma vez que o casal de protagonistas da saga, Edward e Bella, tão querido e conhecido pelo público adolescente, faz recorrentes referências a *O Morro dos ventos uivantes*. No processo de mediação feito pelo professor, os aspectos góticos, tão apreciados pelos alunos em idade escolar, e em comum entre as obras, podem ser mencionados como forma de motivar a leitura do título clássico.

A leitura de títulos da série *Harry Potter*, da autora britânica J.K. Rowling, pode ser determinante para conduzir os alunos à peça *Macbeth*, de Shakespeare. Mesmo sendo considerada uma

tragédia, a peça é cheia de humor e fantasia. Nela, o poder mágico de três bruxas irmãs é determinante para ambientação que tanto tem conquistado leitor de todas as idades, de diferentes gerações. Bruxas que também estão presentes nas já lidas obras da saga Harry Potter. Tal preocupação não reside em considerar somente a leitura dos clássicos como válida, mas em reconhecer e valorizar os livros já lidos pelos alunos como leituras igualmente legítimas.

Ainda em torno do trabalho com os clássicos, salienta-se a utilização de adaptações com vistas a propiciar a ampliação do acesso, por parte dos alunos, a tais textos. Aspectos como adequação da linguagem, projeto gráfico, estruturação da narrativa ajudam o aluno a corroborar a preferência, na grande maioria dos casos, pelas versões adaptadas dos clássicos universais. Machado (2002, p. 15) comunga dessa ideia quando afirma que: “O primeiro contato com um clássico, na infância e adolescência, não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem feita e atraente.”. As adaptações em quadrinhos, por exemplo, são exemplos de textos adaptados que costumam atrair, desde o primeiro contato, a atenção do público leitor formado por crianças, adolescente e até mesmo adultos, em geral.

Quando se pensa em valorização da leitura literária no âmbito nas nossas escolas, ao lado do trabalho com os clássicos e suas adaptações, literatura popular e literatura de massa é indiscutível o papel do professor nesse processo, mais especificamente o quanto da sua formação docente é refletida na prática de sala de aula e, de forma pontual, nas conquistas e avanços registradas pelos alunos.

A formação recebida pelos professores, no âmbito da academia, ainda não se configurou com vistas a atender diretamente os anseios de sala de aula. Guedes (2006, p. 29) salienta que:

A formação pedagógica que recebe [o professor] se compõe de outros discursos a respeito da educação, com ênfase na descrição das mazelas do ensino em geral e do ensino de língua e literatura em particular e da discussão de generalidades a respeito de inovações para apresentar tal ou qual conteúdo do mesmo velho programa durante o estágio de prática de ensino.

De acordo com o autor, ainda prevalece, nas universidades, a priorização da teoria como sustentáculo para prática de seus alunos (no caso, professores da educação básica). Ancorados na perspectiva da crítica e da teoria literária, os alunos apesar de saírem da academia com inestimável conhecimento acerca das teorias que circundam o ensino de literatura, não possuem instrumentais para trabalhar, de maneira satisfatória, a formação prática e efetiva do aluno leitor, por exemplo.

Em linhas gerais, pelo que foi depreendido até esse ponto da discussão, é que não existe uma única receita para o ensino de literatura, mas

caminhos que podem facilitar a formação do aluno leitor de literatura. O papel da escola e do professor é decisivo na formação do leitor. As potencialidades desse espaço pedagógico são inúmeras, cabendo ao professor, principal agente da mediação literária, encontrar as melhores estratégias para obtenção do sucesso na formação do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada**. Literatura e Cultura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- BONNICCI, Thomas. **Conceitos-chave da teoria pós-colonial**. Maringá:UEM, 2005.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: _____.**Vários escritos**. Rio de Janeiro/ São Paulo:Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004.
- CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: _____.**Vários escritos**. Rio de Janeiro/ São Paulo:Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 1995.
- DIAS, Daise Lílian Fonseca. **A subversão das relações coloniais em *O Morro dos ventos uivantes***: questões de gênero. João Pessoa, PB, 2011(tese).
- EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura**: uma introdução. 6.ed. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar? São Paulo. Parábola Editorial: 2006
- JOUVE, Vicent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.
- MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.