



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS SERTÃO
LICENCIATURA EM LETRAS

LUCICLEIDE BARROS COSTA

**REFLEXÕES E PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA UM ENSINO DE
LITERATURA EM CRISE: UMA ABORDAGEM LITERÁRIA NO LIVRO
DIDÁTICO *PORTUGUÊS: LINGUAGENS*, DE WILLIAM ROBERTO CEREJA E
THEREZA COCHAR**

DEMIRO GOUVEIA-AL
2018

LUCICLEIDE BARROS COSTA

**REFLEXÕES E PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA UM ENSINO DE
LITERATURA EM CRISE: UMA ABORDAGEM LITERÁRIA NO LIVRO
DIDÁTICO *PORTUGUÊS: LINGUAGENS*, DE WILLIAM ROBERTO CEREJA E
THEREZA COCHAR**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade Federal de Alagoas-Campus do Sertão,
como requisito parcial para obtenção do título de
Graduada em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Alexandre de Morais Cunha

DELMIRO GOUVEIA-AL
2018

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca do Campus Sertão
Sede Delmiro Gouveia

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza – CRB-4/2209

C837r Costa, Lucicleide Barros

Reflexões e propostas metodológicas para um ensino de literatura em crise: uma abordagem literária no livro didático português: linguagens, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar / Lucicleide Barros Costa. – 2018.

76 f. : il.

Orientação: Prof. Dr. Marcos Alexandre de Moraes Cunha.
Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Curso de Licenciatura em Letras. Delmiro Gouveia, 2018.

1. Literatura brasileira. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Livro didático. 4. Formação de leitor. 5. Ensino fundamental. I. Título.

CDU: 82(81)

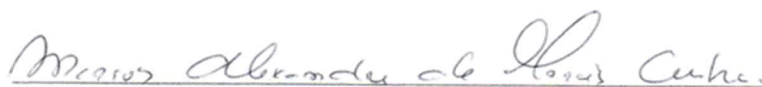
FOLHA DE APROVAÇÃO

LUCICLEIDE BARROS COSTA

REFLEXÕES E PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA UM ENSINO DE LITERATURA EM CRISE: UMA ABORDAGEM LITERÁRIA NO LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS: LINGUAGENS, DE WILLIAM ROBERTO CEREJA E THEREZA COCHAR

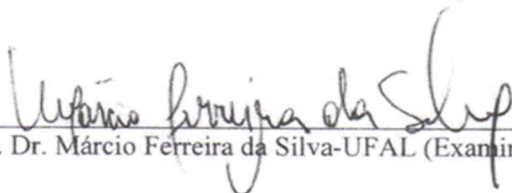
Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas-Campus Sertão, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Letras.

Banca Examinadora



Prof^o. Dr. Marcos Alexandre de Morais Cunha-UFAL (Orientador)

Prof^o. Dr. José Ivamilson Silva Barbalho-UFAL (Examinador Externo)



Prof^o. Dr. Márcio Ferreira da Silva-UFAL (Examinador Interno)

À minha mãe, Maria Eusber, seu cuidado e orações me deram força para prosseguir; Aos meus filhos Brunna Lucille, Brunno Laerte e João Guilherme e meus netos, Laura Rebecca e Lorenzo Kauan, minha razão de viver; Ao meu amor, Jessé Cordeiro, com quem divido minhas alegrias e tristezas, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor da minha vida, meu caminho, socorro presente na hora da angústia;

À minha Mãe, suas orações me deram forças para prosseguir;

Ao meu pai Olavo, que mesmo distante, sei que torce por mim;

Ao meu esposo, Jessé, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, me apoiando nos momentos de dificuldades;

Aos meus filhos, Brunna Lucille, Brunno Laerte e João Guilherme, minha razão de viver;

Aos meus netos, Laura Rebecca e Lorenzo Kauan, minha alegria e inspiração;

Aos meus irmãos, por acreditar e me incentivar a prosseguir na jornada acadêmica, principalmente, Lucimeide Barros, por ter sempre acreditado no meu sucesso;

Ao professor Marcos Alexandre de Moraes Cunha, pela paciência na orientação e incentivo que tornou possível à conclusão desta monografia;

Ao Professor Márcio Ferreira, por seus ensinamentos, paciência e confiança ao longo da minha caminhada acadêmica. Desejei a sua participação na banca examinadora deste trabalho desde o princípio;

Ao professor José Ivamilson Silva Barbalho, por aceitar o convite. É um prazer tê-lo na banca examinadora!

Ao corpo docente do curso de Letras – Campus do Sertão, por ser responsável diretamente pelo meu aprendizado e pelo profissional que tornei;

Aos meus amigos, pelas alegrias, tristezas e dores compartilhadas;

Aos colegas de curso, pelas experiências e brincadeiras compartilhadas, em especial à Denise Matos, amiga da graduação que levarei por toda minha vida;

Aos colegas de trabalho, pelo incentivo e pelo apoio constante;

Ao meu cunhado Gennison Feitosa, pela ajuda valiosa;

À Nathália Pereira, pela leitura minuciosa desse trabalho;

A todos (a) que (in)diretamente contribuíram com minha pesquisa.

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximo dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir [...] (Todorov)

RESUMO

Partindo do pressuposto de que o Ensino de Literatura nos anos finais do Ensino Fundamental tem enfrentado momentos instáveis por diversas causas, o presente trabalho tem como objetivo analisar de que forma a literatura é abordada pelo Livro didático e se propostas metodológicas apresentadas têm contribuído para a formação de leitores literários. Para constituir o corpus da pesquisa escolheu-se o livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano, *Português: linguagens* de William Cereja e Thereza Cochar, por levar em consideração que o livro didático é o instrumento mais utilizado pelo professor no ensino-aprendizagem. Do ponto de vista metodológico realizou-se uma análise documental, sustentada em uma abordagem quantitativa e qualitativa. Verificou-se ainda através do referencial teórico, quais os fatores que contribuíram para a crise na educação literária e, para isso, percorreu-se o ensino de literatura no Brasil desde os tempos coloniais até os dias atuais, provocando reflexões sobre o ensino de literatura e consequentemente propondo novas metodologias para esse ensino em crise. Construímos nossa fundamentação teórica ancorada nos estudos de Colomer (2007), que aborda etapas do desenvolvimento da leitura literária; Zilberman (1988) e (2008), que discute sobre a importância do Ensino de Literatura; Lajolo (2005), que articula o mundo da leitura para a leitura do mundo; Cosson (2006) e (2010), que discute o panorama do ensino da Literatura nas escolas públicas brasileiras e as metodologias didáticas para o Ensino de Literatura; Cândido (1972) e (2011), que reflete sobre a importância da Literatura no processo educacional na formação humana e como direito de todos; Giroto e Souza (2011), que abordam as estratégias de leitura; além dos documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação e Cultura, como os Parâmetros Curriculares Nacionais-Língua Portuguesa-PCN-LP, o Plano Nacional do Livro Didático-PNLD e as Diretrizes curriculares Nacionais (DCN), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura; Formação de leitores literários; Livro didático; Crise na educação literária; Ensino fundamental.

ABSTRACT

Starting from the presupposition of Literature teaching in the final years of Elementary and Thematic Teaching unstable moments by the multiple causes, the present work has as objective to analyze the Literature and the Literature approached by the didactic Book and the methodological strategies to give a contribution to the formation of literary readers. The textbook was selected as a 6th grade Portuguese Language textbook, with languages of William Cereja and Thereza Cochar, for taking into account the didactic book and the most used instrument by the teacher in teaching - learning. From a methodological point of view, a documentary analysis was carried out, based on a quantitative and qualitative approach. The evaluation of the education is in the education of the students in the education of the education in the education of the students in the education of the students in the education of the education in the education of the education of the education in the education of the education in the education of the education. and consequently, new technologies for teaching in crisis. We construct our theoretical foundation in the studies of Colômeno (2007), that approaches the stages of the development of the literary reading; Zilberman (1988) and (2008), which discusses the importance of Literature Teaching; Lajolo (2005), which articulates the world of reading for the reading of the world; Cosson (2006) and (2010), which discusses the panorama of literature teaching in public schools and didactic methodologies for teaching literature; Candide (1972) and (2011), which makes about the importance of literature in the educational process in human formation and as a right of all; Giroto and Souza (2011), addressing the strategies of reading; In addition to the documents developed by the Ministry of Education and Culture, such as the National Curricular Nucleus - Portuguese Language - PCN - LP, the National Textbook Plan - PNLD and National Curricular Guidelines (DCN), among others.

KEYWORDS: Literature teaching; Formation of literary readers; Textbook; Crisis in literary education; Elementary School.

LISTA DE ABREVIATURAS

DCNGE: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação

DICEI: Diretoria de Currículos e Educação Integral

EF: Ensino Fundamental

GLD: Guia do Livro Didático

LD: Livro Didático

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

LDP: Livro Didático de Português

LP: Língua Portuguesa

LPL: Língua Portuguesa e Literatura

MEC: Ministério da Educação

MP: Manual do Professor

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD: Programa Nacional de Livro Didático

SEB: Secretaria de Educação Básica

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Total de TL e TNL abordados pelo LD – Português: linguagens	52
Gráfico 2: Levantamento quantitativo dos TL e TNL do eixo da leitura e da oralidade	56

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Capa do livro didático	50
Imagem 2: Sumário	51
Imagem 3: Abertura da unidade 1	57
Imagem 4: Abertura da unidade 2	58
Imagem 5: Abertura da unidade 3	59
Imagem 6: Abertura da unidade 4	60
Imagem 7: Sessão fique ligado, pesquise	61
Imagem 8: Estudo do texto: Compreensão e interpretação	63
Imagem 9: Intervenção do professor na formação de leitores.....	65
Imagem 10: Ler é um prazer	67
Imagem 11: Eixo da oralidade: Leitura expressiva do texto e trocando ideias	68
Imagem 12: Eixo dos conhecimentos linguísticos: O texto literário como pretexto no ensino da gramática.....	70
Imagem 13: Eixo dos conhecimentos linguísticos: O texto literário como pretexto no ensino da gramática.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Eixo de leitura do LD - Português: linguagens.....	53
Quadro 2: Eixo de leitura do LD - Português: linguagens.....	54
Quadro 3: Eixo de leitura do LD - Português: linguagens.....	54

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 ENSINO DE LITERATURA: EVIDÊNCIAS DE UMA CRISE	19
2.1 A importância da Literatura no processo educativo	19
2.3 Ensino de Literatura: a crise dos últimos dias	25
2.3.1 O advento da democratização do ensino.....	25
2.3.2 A Ausência de acervos literários nas escolas públicas.....	27
2.3.3 Formação de professores de Literatura	27
2.3.4 O avanço tecnológico de comunicação	29
2.3.5 A prática equivocada do ensino com o texto literário	30
3 A LITERATURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES	33
3.1 Leitura literária na escola	33
3.2 Formação de leitores literários	36
3.2.1 Estratégias de leitura na formação de leitores	40
3.3 Propostas didático-metodológicas: Alternativas para o ensino com o texto literário na formação de leitores.....	43
4 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES LITERÁRIA NO LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS: LINGUAGENS.....	49
4.1 Metodologia da pesquisa	49
4.2 Análise do livro didático.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	76

1 INTRODUÇÃO

A relação existente entre *Literatura e Ensino* no Brasil acontece há muito tempo, mesmo antes da sua inclusão como disciplina nos currículos escolares brasileiros. As antologias literárias, com base nos cânones, fundamentavam as práticas de Ensino de Literatura em um ensino voltado para a gramática, para a retórica e para a poética, como pilar para o ensino da disciplina. Esse ensino, porém, visava a norma culta da língua, com base em exercícios gramaticais e estratégias para infundir valores morais, cívicos e religiosos e desprezava a interpretatividade da obra literária. No final da década de 70 do século XX, com a constatada *crise de leitura* no país, diversos pesquisadores da educação e profissionais da educação deram início às críticas e reflexões às práticas tradicionais do ensino de Língua Portuguesa nas escolas e desde então o tema tem sido objeto de reflexões no contexto da educação básica e nas licenciaturas de Letras por todo o país, por considerar tal crise, principalmente da leitura literária, como uma questão a ser discutida no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Logo, essa problemática é abordada por diversos pesquisadores e autores da área com o objetivo de apontar os principais elementos que tem gerado a crise da literatura e por conseguinte configurar novos métodos para o Ensino de Literatura afim de reverter esse cenário.

O fato de termos atuado como estagiários nas escolas da rede pública, nos permitiu conhecer de perto a realidade do ensino de Língua Portuguesa. Contudo, o contato com as teorias na universidade, no curso de Letras, vinculadas às práticas de ensino despertaram-nos sobre as problemáticas que afetam o ensino de literatura na educação básica, especificamente, nos anos finais do Ensino Fundamental (EF). Com base nas observações realizadas nos estágios supervisionados que nos acompanharam ao longo da vida acadêmica, constatamos que embora a literatura esteja ligado ao ensino de Língua Portuguesa do currículo escolar e seja uma ferramenta importante para a formação humana e sobretudo, para formação de leitores, pressupomos que ela vem desaparecendo do espaço da sala de aula, em especial, nos anos finais do Ensino Fundamental e quando acontece o Ensino de Literatura por meio dos textos literários, as propostas de trabalho tem ocorrido de forma negligenciadas e reduzida no tempo de aula, principalmente como os professores tem usado a leitura em sala de aula, em razão de que o ensino com textos literários ocorrem de forma fragmentada e equivocada, desprezando, na maioria das vezes, o conhecimento integral e aprofundado do texto literário. Questões dessa natureza, por vezes, não contribuem com a formação do gosto por esse tipo de texto, bem como inibe a proficiência dessa habilidade leitora em uma sociedade letrada.

Alicerçado no referencial teórico citado abaixo, constatamos que o Ensino de Literatura nos anos finais do EF tem enfrentado momentos instáveis, devido suas práticas serem mal interpretadas pelos professores e pelo desinteresse dos alunos no processo de ensino aprendizagem, gerando o abandono da literatura por meio de textos literários como prática efetiva em sala de aula. Em meio a essa realidade reconhecemos a importância de retomar ou pelo menos reconfigurar o ensino de literatura nas aulas de Língua Portuguesa e garantir a formação de leitores.

Construímos nossa fundamentação teórica ancorada nos estudos de Colomer (2007), que aborda as concepções de leitura literária e as etapas de desenvolvimento; Zilberman (1998), (2008), que discute a importância do Ensino de Literatura; Lajolo (2005), que articula o mundo da leitura para a leitura do mundo; Cosson (2006), (2010), que discute o panorama do Ensino da Literatura nas escolas públicas brasileiras e as metodologias didáticas para o Ensino de Literatura; Cândido (1995), que reflete sobre a importância da Literatura no processo educacional na formação humana e como direito de todos; Girotto e Souza (2011), que abordam as estratégias de leitura, além dos documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação e Cultura, como os Parâmetros Curriculares Nacionais-Língua Portuguesa- PCN-LP e o Plano Nacional do Livro Didático-PNLD as Diretrizes curriculares Nacionais (DCN), entre outros.

Dessa forma, justificamos nosso interesse em tratar sobre essa problemática para contribuir com as pesquisas nessa área de ensino e auxiliar aos professores de Língua Portuguesa que queiram inovar as práticas de ensino tradicionais de literatura, apresentando métodos didáticos para o trabalho com o texto literário.

Tendo em vista essas questões, esta pesquisa investiga através de posicionamentos teóricos, quais os fatores que contribuem para a crise da literatura no contexto escolar e buscamos compreender como os professores de Língua Portuguesa realizam as mediações do texto literário em sala de aula, de modo a identificar como esse processo pode influenciar na formação de leitores críticos.

No desejo de contribuir com uma reflexão à leitura significativa do texto estético, achamos pertinente ainda investigarmos a prática de leitura no Livro Didático de Português (LDP) do 6º ano, *Português: linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães, apontando os critérios presentes na produção de seus textos para verificar se esse manual atende as perspectivas de letramento literário na formação de leitores proficientes, considerando que esse material didático é o principal instrumento de trabalho do professor no ensino-aprendizagem por nortear a desenvolver as aulas.

Partindo do pressuposto de que as aulas de Língua Portuguesa /Literatura (LPL) nos anos finais do EF têm sido uma prática constantemente inadequada, tanto pelo livro didático, como por uma grande parte dos professores, tendo em vista que os textos literários estão voltados para as práticas de ensino tradicional, primando pela escrita do texto, pela leitura mecânica, ensino de tópicos gramaticais, em que nada contribui para formação de leitores literários. Nosso trabalho toma como objetivo geral *analisar de que forma a Literatura é abordada pelo Livro Didático de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e se as propostas metodológica apresentadas têm contribuído para a formação de leitores literários*. Para tanto, apresentamos alguns questionamentos norteadores, como: O ensino de literatura tem se restringido à função mecânica de ensino? Como é feita a abordagem do texto literário pelo livro didático? Qual a contribuição do livro didático para o ensino da leitura literária? A proposta das atividades de literatura apresentada pelo livro didático está condizente com o que postula os PCNs? Que lugar tem ocupado a literatura na formação de leitores?

Para responder esses questionamentos a nossa hipótese é que a inserção do texto literário no livro didático ainda é trabalhada para o ensino de conteúdos gramaticais e da ortografia, desprezando o processo estético do texto artístico.

Para confirmar ou refutar as hipóteses citadas acima, expomos os objetivos específicos que nortearam essa pesquisa: identificar as causas da crise de literatura no contexto escolar; investigar o tratamento didático dispensado ao texto literário no LDP; propor teoricamente uma outra possibilidade de trabalho com o texto literário.

Diante dos objetivos propostos, este trabalho está organizado de forma que fiquem claro todos os pontos a serem analisados. Assim, o trabalho está dividido em três capítulos, que se subdividem, conforme o exposto a seguir:

No primeiro capítulo, *Ensino de literatura: evidências de uma crise*, propomos um percurso sobre o ensino da literatura nas escolas brasileira que contempla a educação jesuítica e estende-se até os nossos dias, com o objetivo de compreender, do ponto de vista histórico, quais as mutações sofridas nessa área, para que possamos entender os aspectos que causaram a crise na literatura vivenciada atualmente nas escolas públicas. Ressaltamos ainda com ênfase a importância da literatura no processo educativo.

A literatura na formação de leitores é o título do segundo capítulo, que tem como objetivo propor uma discussão urgente aos professores de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Fundamental e aos estudantes de letras interessados sobre essa temática. Levantamos considerações sobre os equívocos acerca do ensino de literatura e seus efeitos no processo de

formação de leitores literários, além de sugerirmos métodos didáticos para uma prática significativa no ensino de literatura, pelos quais possam ser realizadas as estratégias de leitura na formação de leitores proficientes.

O terceiro capítulo, *Análise das propostas de atividades de leitura literária no livro Português: linguagens* traz a análise da abordagem dos textos literários pelos autores, tomando como corpus o livro didático de português do 6º ano, *Linguagens*. Levamos em consideração as propostas de atividades de leitura e suas respectivas atividades de compreensão e interpretação do texto, afim de observar a metodologia empregada no trabalho com o texto literário.

Por fim, apresentaremos as considerações finais, na qual abordamos os resultados finais, procurando verificar se foram atingidos os objetivos propostos na introdução e nossas reflexões.

2 ENSINO DE LITERATURA: EVIDÊNCIAS DE UMA CRISE

Desde a década de 70, o tema *Literatura e Ensino* tem sido objeto de reflexões no contexto da educação básica e nas licenciaturas de Letras por todo o país, por considerar a ausência da leitura literária uma crise no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Essa discussão acerca dessa problemática inspira à cuidados por diversos pesquisadores dos estudos literários e por professores de Língua Portuguesa, com o objetivo de apontar os principais elementos que tem gerado a crise da literatura e por conseguinte configurar novos métodos para o ensino de literatura.

De acordo com Jouve (2012), a educação enfrenta hoje uma crise diante do Ensino de Literatura que se manifesta pelas seguintes indagações: De que serve o ensino das letras e se serve, o que fazer nesse ensino? Ou seja, como deve ser o ensino de literatura?

É com base nas perguntas elencadas acima, que os autores mencionados nesse trabalho trazem uma reflexão sobre o ensino atual da Literatura e como deve ser o Ensino de Literatura e a sua importância para a formação do sujeito dentro do processo educativo.

2.1 A importância da Literatura no processo educativo

O sentido que atribuo a “ensino da literatura” está em consonância com o ponto de vista segundo o qual, assim como a educação (escolar), a literatura é um direito humano e desempenha papel fundamental na formação humana. O ensino da literatura é um momento didático-pedagógico do ensino escolar formal, intencional e organizado, que, por sua vez, integra o processo de formação (integral), com a finalidade de contribuir para o processo de emancipação humana. Assim, na expressão “ensino da literatura”, tem-se, simultaneamente, a indicação de objeto de ensino escolar e de um momento específico de ensino e aprendizagem, que integra o processo educativo e que se refere ao lugar e à contribuição da literatura para a educação, por meio do ensino. (MORTATTI, 2014, p.29, grifo do autor).

Em consonância com os documentos oficiais que regem a educação básica nas políticas curriculares brasileiras, sabemos que a Literatura, como componente curricular, não está inserida no currículo do EF, por isso o Ensino de Literatura não tem obrigatoriedade nesse nível de ensino, tornando-a subjacente ao ensino de LP. Em razão disso, o Ensino de Literatura apresenta lacunas, por parte do sistema e dos professores de LP, todavia os PCN-LP ressaltam a importância do Ensino de Literatura, propondo que o texto literário seja

incorporado às práticas cotidianas da sala de aula por tratar de uma forma específica de conhecimento.

De acordo com Colomer (2007), os professores de LP do EF e Ensino Médio suprimem a Literatura na organização global das aulas de LPL, privilegiando o ensino da língua. Isso faz com que a Literatura seja perdida entre os saberes linguísticos ou a supressão na prática por falta desse tempo que nunca se tem e para algo que não se considere verdadeiramente importante.

Mediante a afirmação citada acima, Simões et al (2012) argumenta que o trabalho com língua e Literatura deve estar associado em um único componente curricular, em uma perspectiva em que o centro do trabalho com ambas disciplinas seja o texto, em uma profunda relação que se estabeleça a língua como representação de uma cultura, além da Literatura estabelecer a produção de conhecimento de si e do mundo pelos seus potenciais expressivos, nesse sentido ensinar língua portuguesa é ensinar literatura e vice-versa.

Nessa perspectiva, Oliveira (2010) argumenta que a literatura é importante no processo educativo porque é uma forma de conhecimento por estabelecer uma relação com o que somos através de épocas, geografias e estilos de vida, contudo é capaz de ajudar a entender nossa interioridade e nossa inserção na cultura, através de temas abordados pela literatura, por meio das obras literárias, como a morte, o medo, o abandono, as separações, a maldade humana, a sexualidade, entre outros temas.

Oliveira (2010) enfatiza ainda que a experiência dos alunos com a literatura é importante porque:

[...] contribui para a formação da criança, em todos os aspectos, especialmente, na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence (OLIVEIRA, 2010, p. 41).

Para Candido (1972), a Literatura é importante porque condiz a uma necessidade universal por ser detentora de uma força humanizadora capaz de manifestar através de palavras comportamentos e atitudes e atuar na formação do ser humano, além de ser um instrumento consciente de desmascaramento dos direitos cidadãos.

[..] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Em segundo lugar, a literatura pode ser um

instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual (CANDIDO, 1972, p.186).

Jouve (2012, p.164) compartilhando com os argumentos defendidos por Candido (1972), explicita que “os estudos de literatura formulam ou consolidam o espírito crítico, que nos livra da ignorância e afasta da condição existencial de massa de manobra, disponível e vulnerável aos apelos das elites políticas e econômicas”.

Comungando com o pensamento de Candido (1972), Zilberman (2008) reforça a importância do Ensino da Literatura, no que diz respeito a função de expressar uma ação humanizadora no sujeito, possibilitando a reflexão sobre sua própria condição, essa é uma das grandes utilidades da literatura.

Candido (2011) explica o processo de humanização no ser humano mediante a Literatura:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção de complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011, p.180).

Nessa mesma reflexão, Todorov (2009) enaltece a Literatura, pois diz que ela cumpre um papel fundamental no desenvolvimento das relações humanas e no encontro do homem consigo mesmo.

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximo dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir [...] (TODOROV, 2009, p. 76).

Em síntese, afirmamos que a Literatura é significativa para o ensino institucional porque traz uma visão da vida e da existência humana, formando cidadãos críticos e

conscientes dos seus direitos e deveres, ao mesmo tempo que desenvolve habilidades para leitura, visto que ela tem uma linguagem específica de caráter complexa, tornando sujeitos dotados de conhecimentos e saberes intelectuais.

2.2 Breve percurso histórico do Ensino de Literatura

Para compreendermos as práticas de Ensino da Literatura no espaço escolar atualmente, faz necessário primeiramente entendermos a sua construção histórica e apresentarmos a priori a sua finalidade e características marcantes ao longo da história da Literatura. Para isso, traçamos um breve o percurso do Ensino de Literatura desde a antiguidade até os dias atuais.

A relação entre *Literatura e Ensino* é muito antiga, mesmo que a princípio ainda não assumisse o caráter pedagógico. Na Grécia Antiga, Roma e Egito Antigo, a Literatura já era usada como forma de ensinar. Assim, na Grécia, os poemas homéricos, as tragédias e as comédias desempenhavam uma significativa função na formação dos cidadãos, no que diz respeito à formação moral e política. Já entre os romanos, ela exercia o papel na preparação dos jovens para a vida pública, através da retórica e do cultivo da oratória política, tendo como instrumento os estudos dos textos literários; da mesma forma que, no Egito Antigo, a educação de um escriba consistia através de anos de estudos dos textos literários da sua época.

Nesta perspectiva, observamos que “de fato, a relação entre literatura e educação é tão antiga que se confunde com a ideia de civilização” (COSSON, 2010, p.55), pois a literatura já era usada como ferramenta de formação na educação e aprendizagem em diferentes culturas.

De acordo com Zilberman (2006, apud BURLAMAQUE, MARTINS e ARAUJO, 2011, p.78-79), por muito tempo a literatura se chamava *Poesia* na antiga Grécia e era usada como instrumento para distração da nobreza, através da apresentação oral, narrada por pessoas chamadas profissionais da palavra. Desde a sua origem, a literatura assumiu, além do divertimento a nobreza, um caráter pedagógico, em favor do Estado, como função de fornecer os padrões morais à sociedade.

Historicamente, a prática de Ensino de Literatura no Brasil teve início durante o período de colonização com a educação jesuítica, o ensino era organizado a partir de dois eixos: uma pedagogia catequista, voltada aos interesses da expansão da igreja católica; e outro que visava a formação de elites, favorecendo o modelo de uma sociedade escravocrata, direcionada aos interesses de um país colonizador. As primeiras práticas de ensino moldavam-se ao ensino de latim, retórica e ao estudo dos autores clássicos. Coutinho (2004), na

Introdução Geral da Literatura no Brasil nos traz relatos dessa educação orientada pelos jesuítas no período de Brasil colônia:

O ensino, impregnado ainda do espírito medieval, que se dava nesses colégios, para formação de clérigos, letrados e eruditos, postos a serviço da religião e de uma classe, embora se dirigisse também a jovens mais aptos, recrutados nas camadas populares, atendia às exigências e aspirações não só da igreja como das famílias das casas grandes e da burguesia das cidades, que tomavam rapidamente o gosto das sociedades aristocráticas [...] O que, nos três séculos da história colonial, se ensinava nos colégios dos jesuítas, modelados pelos que mantinham eles no reino, eram as disciplinas de base, ou sejam a gramática, a retórica e a poética, aplicadas ao estudo das línguas latina e portuguesa, e aprendidas pelas técnicas tradicionais, como as versões, os exercícios de linguagem e de estilo, com que se procurava alcançar o domínio dos instrumentos clássicos de expressão (COUTINHO, 2004, p. 196-197).

Nas últimas décadas do século XIX, com a inserção da disciplina de Língua Portuguesa nos currículos escolares brasileiros, a educação era moldada ao ensino de Gramática, Retórica e Poética e até meados do século XX, ancorada nas antologias literárias, com base nos cânones. Dessa forma, o texto literário tinha como objetivo transmitir a norma culta da língua, através de exercícios gramaticais e técnicas de infundir valores religiosos, morais e cívicos com o intuito de formar cidadãos com sentimentos nacionalistas e comprometidos com a ordem.

Zilberman (1988), ao traçar um estudo histórico do ensino de LP/L através dos programas curriculares do Colégio Pedro II, fundado em 1837, como modelo padrão da escola secundária, afirma que a Literatura passa a integrar o programa do colégio por volta de 1860 e em 1892 é inserida como história da literatura nacional.

A autora esclarece que até 1970, a disciplina de Literatura era obrigatória nos programas curriculares nos níveis iniciais de ensino, todavia o ensino da disciplina era pautado pela visão de leitura com intuito de transmitir a norma culta e conservar o padrão elevado da língua. A partir da reforma educacional através da Lei de Diretrizes e Bases-LDB Nº 5.692/71 ocorre as principais mudanças no Ensino de Literatura, eliminando a sua obrigatoriedade no primeiro grau e responsabilizando o conhecimento da literatura ao segundo grau, atual ensino médio.

Portanto, as discussões relacionadas ao Ensino de Literatura na escola surgem na década de 80, em um contexto em que aparecem as manifestações de descontentamento com o regime militar, modelo político da época. O engajamento de pesquisadores da área de Letras e

pedagogia por meio de vários movimentos que expressavam inquietudes sobre os caminhos das escolas brasileiras, a qualidade de ensino, a qualificação docente em torno do processo de ensino-aprendizagem, que, com a reforma da educação em 1970, mostrava indícios de insuficiência nos resultados da aprendizagem dos discentes. A partir dessas reflexões, envolvendo, sobretudo, a aprendizagem do ensino de Língua Portuguesa, a Literatura recebe um importante destaque no processo de ensino-aprendizagem, pois passou a ser vista como superação das dificuldades da leitura e escrita dos alunos, pois educadores acreditavam que “a literatura encarnava a utopia de uma escola renovada e eficiente, de que resultava a aprendizagem do aluno e a gratificação profissional do professor” (ZILBERMAN, 2008, p.13).

Durante muito tempo, os textos literários foram utilizados com fins educativo na tradição escolar, principalmente no ensino de idiomas, na passagem do latim e grego antigo para as línguas modernas e estrangeiras, empregando a Literatura no espaço escolar da leitura e da escrita e da formação cultural do aluno, contribuindo para uma educação exclusivista, ou seja, “dedicada essencialmente à educação de elites [...]” (COSSON, 2010, p.56). Dessa maneira, a partir dos cânones literários associado as práticas de exercícios de leitura e escrita, contribuía com a aquisição da norma culta da língua e com a cultura do passado, constituindo a relação do tripé escola-língua e sociedade, considerada por Cosson (2010, p.56), “a própria essência da formação humanista”.

De acordo com Colomer (2007), a hegemonia literária no ensino linguístico finalizou-se com o surgimento do novo contexto de ensino, mudando seus objetivos também no LD a partir da inserção de diversos textos sociais para o trabalho com a leitura, como jornais, revistas, publicidade, entre outros.

Tendo em vista essas constatações, compreendemos que embora durante séculos a Literatura tenha exercido um papel preponderante no ensino linguístico, não significa dizer que os alunos tenham se dedicado a capacidade interpretativa da obra, mas antes, a formação moral, a consciência de uma cultura com raízes clássicas greco-latina e o patriotismo.

Na esteira dessas reflexões, Colomer (2007) relata como ocorria o estudo de Literatura no âmbito escolar:

Assim, pois, até relativamente pouco tempo, as obras deliberadamente “escolares” e as antologias de textos e autores conhecidos foram os livros mais presentes nas aulas. No melhor dos casos tratava-se de “belas páginas” para moldar o gosto e imitar nos exercícios de redação; poemas e fragmentos para memorizar e compartilhar como referência da coletividade cultural e

nacional; e fábulas e contos morais curtos para educar em relação a valores e comportamentos.

Da perspectiva dos alunos, a leitura literária não teve uma presença consistente na percepção das atividades escolares [...] (COLOMER, 2007, p.17, grifo da autora).

Com base no percurso histórico do Ensino de Literatura, constatamos que as práticas de ensino no Brasil são heranças de uma educação que vem desde os tempos coloniais e percorrem por todo o período imperial, tal modelo é oriundo da Europa, que tem uma educação literária ancorada nos cânones literários, utilizados como modelo para efetivação do uso padrão da língua e que se propagou até o ensino da sociedade contemporânea. Logo, a Literatura durante muito tempo ocupou um status elevado no processo de ensino na cidade letrada como moldes de escrita e fala, voltada para um alunado pertencente a uma classe dominante detentores de poderes econômicos e culturais, que até então, ainda não havia registros de *crise de leitura*.

2.3 Ensino de Literatura: a crise dos últimos dias

Diversas pesquisas têm sido realizadas com interesse de compreender quais as circunstâncias que têm causado a redução das aulas de literatura nos anos finais do ensino fundamental. Esses questionamentos têm nos motivados a investigar quais fatores têm contribuído para esse fenômeno.

2.3.1 O advento da democratização do ensino

A priori, identificamos que com a democratização do ensino e por conseguinte o advento de alunos de classes menos favorecidos, houve uma ruptura significativa no que diz respeito à leitura das obra literárias, conseqüentemente na disseminação do ensino de literatura, visto que esses novos alunos que chegavam a escola não tinham o hábito de leitura, instaurando, então, o que foi denominado de *crise de leitura*. Segundo Maia (2007, p.30), “enquanto a escola teve como clientela apenas os representantes de classes sociais privilegiadas, isto é, antes da chamada democratização, ler e escrever não constituíam um problema na extensão que temos hoje”.

De acordo com Colomer (2007), os novos paradigmas do Ensino de Literatura após os anos 70 é entendida sob uma nova ótica, a formação da capacidade interpretativa dos sujeitos

no processo educativo. Nesse sentido, o aprendizado agora, se concebe centrado na leitura das obras literárias, assim, “o objetivo é desenvolver a competência interpretativa e é necessário fazê-lo através da leitura” (COLOMER, 2007, p. 30).

Zilberman (2008), pontua que, com a expansão da escola brasileira, no rumo ao processo de modernização da sociedade, no tocante à industrialização, à migração do campo para a cidade e ao crescimento da população urbana, o ensino tradicional da Literatura demonstrou insatisfatório, doravante, “os novos contingentes não se identificaram com a norma culta e desconheciam a tradição literária, a quem cabia apresentar, talvez pela primeira vez” (ZILBERMAN, 2008, p. 12).

Desse modo, Cosson (2010, p. 57) afirma que “o ensino de literatura ficou, assim, reduzido a uma dívida com o passado com o qual a escola não sabia bem como lidar e onde encaixar, mantido mais pela inércia do que pela necessidade de promover a formação literária do aluno”.

Em sintonia com tais observações, Mortatti (2014) traz a informação de que com a crise de leitura no Brasil, a partir da década de 80, foram se elaborando implementação de programas governamentais com o intuito de superar a crise de leitura, em consequência disso surge o interesse pelas pesquisas de pós-graduação sobre esse problema educacional, sobretudo, as relações entre Educação e Literatura é alvo de debates e objetos de pesquisas por estudiosos da área dos estudos literários. A escola não buscou novas metodologias de ensino que desse conta de formar alunos comprometidos com a leitura literária, fazendo com que o Ensino de Literatura no espaço escolar fracassasse.

Confirmando tais informações, Cosson (2010) aponta alguns programas de pesquisas interessados pela área de estudos literários:

Para tanto contribuiu, em primeiro lugar, a tenacidade de vários pesquisadores e educadores que persistentemente enfatizaram, e continuam a enfatizar, a essencialidade da leitura literária na formação do leitor e o dever da escola de trabalhar adequadamente com o texto literário. Em livros, revistas e seminários, como o *congresso de leitura (Cole)*, a *Associação de Leitura do Brasil (ALB)*, e o *Jogo do Livro, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG (Ceale)*, e em pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação, dos quais o Centro de Pesquisas Literária da PUCRS constitui uma referência nacional, suas vozes sempre se fizeram ouvir em defesa da educação e do letramento literário.(grifo nosso) Também foram e são relevantes [...] os eventos de leitura literária, tal como a *Jornada Nacional de Literatura de Passo Fundo e a Feira Literária de Parati (FLIP)* (COSSON, 2010, p. 57-58, grifo nosso).

2.3.2 A Ausência de acervos literários nas escolas públicas

Um aspecto importante que causou um desajuste no Ensino de Literatura foi a qualidade das obras literárias que compuseram os acervos das bibliotecas ou na grande maioria das vezes a ausência desses acervos. Efetuou-se, então, implementações de importantes programas governamentais com a finalidade de distribuir livros de literatura para as escolas com o objetivo de contribuir com a formação de leitores literários, que após a consolidação dessas políticas públicas de leitura foram preenchidas as lacunas da falta de acervos de obras literárias da escola.

Nesse sentido, Maia (2007) aponta dados sobre tais implementações públicas do governo federal:

Décadas se passaram, e o governo federal, que começou timidamente investindo na implantação de salas de leitura, através dos projetos Nordeste e Sala de Leitura/ Biblioteca Escolares, hoje exhibe números bastante significativos de compra de livros, distribuído através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Assim, desde 1998, época em que foi concluída esta pesquisa, a democratização do acesso ao livro vem se constituindo de ações concretas. Com acervos que contemplam obras de referência, de literatura e de apoio à formação de professores, ora com foco na biblioteca escolar, ora no aluno, chegam às escolas coleções de gêneros variados [...] (MAIA, 2007, p. 40).

Por esse ângulo, Maia (2007, p.40) defende que a crise no Ensino de Literatura não se deve apenas pela falta de acervos às bibliotecas e escolas públicas, pois medidas governamentais garantem a remessa de livros às instituições escolares e que “é inegável que na história da educação brasileira nunca se comprou tantos livros”.

2.3.3 Formação de professores de Literatura

Outro elemento importante no âmbito das discussões sobre o declínio da Literatura na escola concentra-se na formação de professores que não tem conhecimento ou prática de leitura de obras literárias, prejudicando o Ensino de literatura, pois, de acordo com Paulino (2004), os professores de LP que se formavam até a década de 70 tinham sua formação baseada nos cânones, pelo menos nos cânones da Literatura brasileiros e portuguesa. A autora ressalta ainda, que não apenas por se tratar de estudantes de letras, mas essa prática vinha desde o que é denominado hoje como EF e Médio e que os cursos de Letras apenas

complementavam essa formação literária, aprofundando o estudo dos autores consagrados pela historiografia literária, no entanto a autora argumenta que atualmente os estudantes de Letras pouco lêem e têm acesso aos clássicos.

Nesse sentido, Lajolo (2005) enfatiza a importância do professor de português ser um leitor de textos literários:

O professor de português deve estar familiarizado com uma leitura bastante extensa de literatura, particularmente da brasileira, da portuguesa e da africana de expressão portuguesa. Freqüentador assíduo dos clássicos [...] Em outras palavras: o professor de português pode não gostar de Camões nem de Machado de Assis, mas precisa conhecê-los, entendê-los e ser capaz de explicá-los (LAJOLO, 2005, p.22).

Para Coutinho (2004), um problema recorrente ao Ensino de Literatura ocorre no currículo superior do curso de Letras, pois ao criar a disciplina teoria de literatura degenerou que em vez de se fazer o ensino através das leituras de obras literárias, efetua-se o ensino pelas teorias acerca da literatura. Logo, “a teoria sobre a literatura em geral substituiu o estudo das obras” (COUTINHO, 2004, p. 215). Embora não podemos negar a importância da teoria literária para análise e compreensão do fenômeno literário, no entanto o que acontece é o abuso e o exclusivismo desse método de ensino nos cursos de letras.

Em vista disso, Cunha (2012) argumenta que diante de todas as teorias de uma obra literária, o mais importante é o contato direto com a obra. “Nenhum estudo teórico, nenhuma reflexão pode substituir esse momento especial do fruidor em diálogo com a obra” (CUNHA, 2012, p.109).

Outro fato relevante, levantado por Paulino (2004) no tocante a formação do professor de LPL, é que o professor formador de leitores literários tem dificuldades de relacionar o saber teórico recebido durante a sua formação com a sua prática no exercício do magistério.

Conclui-se, portanto, que esses mecanismos têm sido obstáculos enfrentado pelo professor no Ensino efetivo da Literatura, especificamente na formação de leitores, como a falta de conhecimentos mínimo de Literatura e critérios para a escolha do livro literário e de recursos metodológicos na abordagem do livro. Logo, “o esvaziamento do ensino de literatura se acentua, portanto, não só pelo pequeno domínio do conhecimento literário do professor, mas também pela falta de uma proposta metodológica que o embase” (AGUIAR e BORDINI, 1988 apud MAIA, 2007, p. 41).

Ainda de acordo com Paulino (2004), o Ensino de Literatura se complica ainda mais quando se refere ao Ensino de Literatura juvenil, uma vez que os formandos nos cursos de Letras não recebem quase nenhuma formação sobre literatura infanto-juvenil.

De modo geral, as dificuldades do docente em formar leitores literários decorrem, principalmente, do equívoco quanto à ideia que se tem sobre a finalidade do ensino do texto literário reduzida ao entendimento da codificação do signo.

2.3.4 O avanço tecnológico de comunicação

Outro fato facilmente perceptível que protagoniza a crise no Ensino de Literatura é o grande avanço tecnológico, pois crianças e jovens estão deslumbrados com as grandes mutações tecnológicas. Para Perrone-Moisés (2006), a desvalorização da Literatura na metade do século XX, vem sofrendo com o avanço das tecnologias de comunicação, promovendo mudanças significativas no gosto da sociedade, o texto literário é desvalorizado em detrimento aos textos da indústria cultural.

Os meios de comunicação de massa transformaram definitivamente o cenário da expressão cultural, redefinindo o lugar social da leitura e da literatura. A expansão dos sistemas de ensino e a heterogeneidade dos alunos provenientes de todas as classes sociais determinaram a falência da educação de elite tradicional. O ensino da língua materna passou a adotar paradigmas predominantemente linguísticos e as disputas relativas ao cânone no âmbito dos estudos literários apagaram as fronteiras entre valores estéticos e políticos.

A tradição escolar do ensino de literatura não conseguiu essas e outras mudanças, perdendo-se nos escaninhos da história. Tomando o efeito pela causa e confundindo os fins com os meios, o ensino da literatura cristalizou-se no uso supostamente didático do texto literário para ensinar uma gramática esterilizada da língua e o que mais se interessasse ao currículo escolar [...] (COSSON, 2010, p. 56-57, grifo do autor).

Para a autora (2006), esse desprestígio do ensino da “alta literatura” ou “literatura difícil” representado pelos textos canônicos tem numerosas causas: uma delas é que vivemos em uma época de grande avanço tecnológico, época da informação coletiva e rápida, e a leitura literária acontece de forma solitária e lenta, e, a cultura dominante é oposto as antigas tabelas de valores.

Segundo Colomer (2007), as mudanças ocorridas por meios de comunicação e a crescente implantação de novas tecnologias afetaram profundamente o sistema literário e por

consequente o ensino de literatura a respeito da sua função e do hábito cultural, especialmente dos alunos, de modo que com a irrupção da comunicação audiovisual assumiu o papel de satisfazer a fantasia que antes a literatura desempenhava, além de outras funções como a de entreter e informar.

Entretanto, especialistas educacionais acreditam que a inserção dos recursos tecnológicos, de comunicação no Ensino de Literatura pode ser utilizado como uma ferramenta importante na mediação entre a Literatura e o aluno, propiciando novas formas de percepção e apreensão do objeto estético, pois o professor pode traçar métodos didáticos que perpassem a questão da tecnologia, transformando o desinteresse pelo texto literário impresso em detrimento da leitura literária pelo viés tecnológico, pois

O próprio ensino da Literatura pode se tornar muito mais prazeroso e de fácil entendimento para os alunos se trabalhados com textos digitais oferecidos pela internet, pois através dessa prática eles vão estar relacionando e contextualizando os conteúdos trabalhados em sala de aula com o mundo externo (DESSBESELL & FRUET, 2012, p.51).

Dentro dessa perspectiva, o uso das tecnologias em sala de aula em referência ao texto literário não pode ser de qualquer forma, sem objetivos e planejamento, mas se trata em criar situações didáticas para inserir os alunos no universo literário através de práticas eficazes por meio de recursos tecnológicos.

2.3.5 A prática equivocada do ensino com o texto literário

Outro ponto fulcral apontado por outros estudos que têm contribuído significativamente para a diminuição da literatura no espaço da sala de aula está sendo o ensino da gramática tradicional no ensino de Língua portuguesa e quando há um contato direto com o texto literário há um grande equívoco na sua finalidade, isto se dá porque o texto literário é utilizado como pretexto para o ensino de tópicos gramaticais para alcançar o interesse do currículo escolar, ou a leitura das obras é usado de maneira ineficiente para interpretações vagas reduzido a fragmentos de obras literárias organizado pelos livros didáticos, suprimindo, portanto, a real função do texto e de um efetivo Ensino de Literatura. Nessa perspectiva, os PCN-LP trazem orientações aos professores acerca do devido uso do texto literário.

[...] é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presente na escola em relação aos textos literários, ou seja, trata-los como expedientes para servir ao ensino de boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998, p.27).

Destarte, na prática o que temos presenciado é que o Ensino de Literatura, especificamente, no EF possui um tempo reduzido para a aula e é ensinada de maneira equivocada, tendo em vista que, o professor a maioria das vezes por não ter um aporte teórico-metodológico trabalha apenas com o LD se detendo apenas as atividades prontas que o livro didático traz, oferecendo aos alunos um Ensino de Literatura deficitário.

Somando a essas questões políticas, econômicas e sociais, a formação do professor constitui-se um fator relevante no fracasso do ensino de literatura. Portanto, diante desse processo de renovação do ensino de literatura, a formação de professores continuou defasada do ponto de vista literário, não alcançando os métodos didáticos que conseqüentemente não atingiu as variações do processo do ensino de literatura.

Nesse contexto, Todorov (2009) afirma que o perigo que ronda a Literatura não consiste, portanto, na extinção de escritores literários, ou na redução das produções literárias, mas o problema gira em torno da forma de como a literatura tem sido tratada no âmbito escolar, em todos os ciclos de ensino. Para o autor, há uma estranha inversão no ensino de literatura, isto se dá porque o estudante de letras não entra em contato com a literatura através da leitura de textos literários, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. Assim, a literatura é concebida pelos estudantes como uma forma disciplinar e institucional, que tem o objetivo de ser aprendida como forma de periodização do que como uma forma de conhecimento do homem e do mundo.

As ideias de Todorov (2009) associam-se as reflexões de Perrone-Moisés (2006), que coloca o Ensino de Literatura como uma ameaça devido a um ensino desvalorizado como componente escolar no processo educativo. A autora reforça que:

A literatura como disciplina escolar [...] parece ameaçada a desaparecer [...] Roland Barthes já dava como certo que a literatura estava se tornando algo “arcaico”. “A literatura, como Força Ativa, Mito Vivo, está [...] talvez em vias de morrer”. E um dos sinais de desuso apontado por Barthes era o desprestígio de seu ensino: “Seria necessário, antes de qualquer coisa, fazer um balanço sério acerca do ensino de literatura” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 17).

Por este ângulo, o professor de LPL precisa ter conhecimento do texto literário, já que este é o objeto de materialização do ensino de literatura, para que não desenvolva em sua prática um ensino deficitário, assim é necessário uma preocupação com a importância da formação do professor de LPL que associe a teoria com a prática para um efetivo trabalho com a literatura, pois compreendemos que ele é o agente responsável pela formação literária do aluno.

Pensando nisso, Cereja (2005), nos traz uma reflexão acerca da formação do professor de LPL:

A formação profissional do professor é um dos fatores responsáveis pelo sucesso do curso de Literatura [...] Falta aos professores de literatura clareza quanto a especificidade do objeto que ensinam. Sendo a literatura uma arte verbal, o ensino de literatura deve necessariamente comportar o desenvolvimento de habilidades de leitura de textos literários e reflete ainda que a formação profissional do professor é um dos fatores responsáveis pelo sucesso do curso de literatura (CEREJA, 2005, p. 52).

Sob essa ótica, é essencialmente importante que o professor assuma um caráter crítico sobre sua prática pedagógica em relação as atividades e a metodologia, assumindo antes de tudo a postura de pesquisador e não apenas um mero transmissor de conteúdos escolares, pois quanto a sua função diante da sociedade, ele assume o papel de agente de transformação social, capaz de manifestar em seus alunos um saber intelectual e crítico.

Por fim, analisamos que ao decorrer do tempo, aspectos sociais, econômicos e pedagógicos que ancorava o espaço ocupado pela Literatura na sala de aula sofreram mudanças, de modo que, a formação humanista foi substituída pela técnica e científica, o grande avanço dos meios de comunicação de massa estabelece um novo cenário cultural, transformando o lugar social da literatura, visto que, com a democratização do ensino, a heterogeneidade dos alunos vindo de todas as classes sociais determinaram os paradigmas da educação, em especial, o ensino de LP, que assume novos padrões linguísticos reduzindo o Ensino de Literatura.

3 A LITERATURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

3.1 Leitura literária na escola

Os novos paradigmas do Ensino de Literatura surgidos na década de 80 têm despontado com uma proposta comunicativa, o abandono da história literária em prol de uma perspectiva que integra o ensino de LP em detrimento da leitura literária na formação de leitores. Assim o ensino de LPL baseado nos textos literários “nos prepara para ler melhor todos os textos sociais” (COLOMER, 2007, p.36). Para a autora, os textos literários constituem um bom andaime educativo, não apenas para ler e escrever literatura, mas também para aprender os mecanismos do funcionamento linguístico em geral.

Em consequência desse novo método teórico da educação literária, surgem as críticas do ensino histórico inseridos nos manuais didáticos e do ensinamento do professor que exigia a memorização dos quadros de tendência dos movimentos culturais, situando o texto literário pelo conhecimento do contexto, como a biografia do autor, o movimento artístico, o período sócio-histórico, sem um maior aprofundamento da leitura literária. Desse modo, Colomer (2007, p.25) explica que “a atenção da teoria literária se deslocou do autor para o texto como objeto de estudo”, pois:

Como consequência, questionou-se a ideia de que saber literatura fosse saber história literária e reivindicou-se a substituição do conhecimento enciclopédico pelo desenvolvimento da competência literária dos alunos através da leitura e da formação de instrumentos interpretativos, baseado na análise dos elementos que configuram as obras (COLOMER, 2007, p.25).

Doravante, as atividades de leitura literária na escola visam o desenvolvimento de competências que permitam compreender o texto e conseqüentemente formar leitores proficientes. O foco do trabalho em LPL é o texto, que coloca o aluno em interação diante dele para que ele seja capaz de expressar seu ponto de vista, tornando leitores ativos e autônomos.

No entanto, o que percebemos em muitas escolas da rede pública de ensino é que a relação da leitura com a Literatura consiste a fragmentos de textos apresentados pelo livro didático como ferramenta indispensável e único suporte para se trabalhar o texto literário na formação de leitores. Na maioria das vezes, a presença do texto literário em sala de aula é exigência para uma atividade gramatical, visando mais erros ortográficos e análises sintáticas

do que a interpretação do texto por parte do aluno, desconsiderando o processo da leitura literária, que por sua vez, é uma atividade de natureza relevante no desenvolvimento emocional, intelectual e cultural do aluno que tem como função primordial despertar no leitor a fruição pela leitura literária. Nesse sentido, a escola precisa urgentemente se apropriar de inovações didático-metodológicas que garanta ao educando competências e habilidades leitoras necessárias.

Pois o modo como as disciplinas Comunicação e Expressão ou Língua Portuguesa concebem o texto, na origem, literário é em primeira instância prático: ele precisa servir para algo, incorporando um conteúdo (de preferência aquele que o professor deseja ensinar na ocasião possível de ser avaliado num certo momento do percurso anual do estudante (ZILBERMAN, 1988, p.13).

Nessa mesma linha de pensamento, Giroto, Souza e Silva (2012), argumenta que constata-se que em muitas escolas o trabalho com a leitura literária são baseadas apenas pelas atividades de interpretação de textos do livro didático, identificando apenas as respostas já prontas no decorrer do texto, perguntas orais, fichas de leitura e resumos. Isso não implica dizer que essas atividades não possam fazer parte das atividades da escola, todavia não exclusivamente como única forma de ensinar a compreender o texto. Nessa tal abordagem, a leitura é caracterizada como uma atividade passiva, resumida a (de)codificação, a informação implícita na camada superficial do texto escrito.

Por esse ângulo, os PCNs-LP nos esclarece sobre a postura de um leitor competente:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuído a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo (PCN-LP, 1998, p.36).

Mediante as observações apontadas pelos PCNs-LP acerca de um Ensino de Literatura deficitário, que não cumpre com o objetivo de formar leitores proficientes, acontece por que na verdade o que ocorre de fato é que as aulas não funcionam com esse objetivo, o de fazer alunos leitores, inclusive de textos literários.

Para Zilberman (2008), a formação do leitor crítico é uma atribuição do professor e a Literatura cumpre essa função, que não se confunde com missão pedagógica, ou seja, o texto literário leva o leitor a tomar consciência do real, a compreender o mundo que o cerca e perceber os temas que estão presentes nas obras de ficção. Assim, estudiosos depositam

expectativas positivas nas características do texto literário, pois ele desenvolve habilidades com um trabalho estético, manifesta, cria o imaginário e desperta emoções.

Isso acontece, conforme explica Colomer (2007), porque a formação do leitor literário faz parte recentemente das atribuições do ensino de Língua Portuguesa nos programas curriculares, como já abordado no I capítulo desse trabalho. Esse novo paradigma substituiu a forma tradicional do Ensino de Literatura pela educação literária. Todavia, essa transferência dessas práticas inovadoras na metodologia do Ensino de Literatura trouxeram equívocos para a escola; ora a mudança das práticas foram reduzidas apenas a mudança de termos, não mudando as práticas de ensino; ora porque os objetivos não foram alcançados na prática do ensino, embora os docentes de LPL tenham se esforçados para oferecer obras literárias, percebe-se que os alunos estão distantes do que consideramos Literatura, por motivos diversos, como já abordados nesse trabalho.

Partindo dessa premissa, os professores cumprem um papel fundamental na formação de leitores literários, os de mediadores de leitura e se apresentam como atores principais no intermédio entre os alunos e o texto literário, afim de planejar estratégias nas quais os alunos percorrerão para compreender o objeto estético. Assim, compete aos mediadores levar os sujeitos leitores a refletir e dialogar, questionar, duvidar, criar novas concepções sobre o texto que leu, instigando no leitor a consciência de um papel ativo perante a leitura.

Nesse sentido, é importante propor atividades escolares em que mobilizem nos alunos a capacidade de raciocinar, que lhe permitam entender os textos no término das atividades realizadas propiciando-lhe a forma mais complexa no sentido de argumentar, criticar, contestar, manifestar opiniões etc., visto que, ler não se limita apenas decifrar ou decodificar o código escrito do texto, mas reconstruir os sentidos do texto através de procedimentos de leitura a partir de um diálogo entre o texto escrito e leitor.

Ler não é decifrar, como um jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 2005, p.59).

Sob esse prisma, os PCNs-LP(1998) esclarece que,

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que se sabe sobre

linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p.69-70).

Nessa lógica, o PNLD-2017 atribui ao livro didático um papel central no processo de formação de leitores proficientes, pois além da seleção textual, indicam exercícios e informações complementares servindo como ponte entre o texto e o leitor. Por isso é importante que o LDP possibilite a leitura como uma situação de interlocução entre o leitor/autor/texto, não restringindo-se apenas exercícios mecânicos em que o aluno-leitor responde questionários sobre o texto.

Por fim, entendemos que esse fato torna-se um problema na formação de leitores quando a leitura de obras literárias servem apenas para pretexto para o ensino de LP. É preciso, pois, um reparo de metodologias, no sentido de proporcionar aos alunos experiências com atividades de leitura enriquecedoras, em que a literatura se mostre capaz de transformar o cenário atual na formação de leitores.

3.2 Formação de leitores literários

Vivemos em uma sociedade letrada e portanto a leitura e a escrita fazem parte das nossas práticas sociais e estão presentes em todos níveis do ensino institucional e a escassez da leitura é um dos problemas que a escola enfrenta. A função de ensinar a ler tem sido concedida à escola a partir dos primeiros anos escolares, em especial, o componente curricular Língua Portuguesa cumpre essa importante tarefa, mas o que temos constatado através de pesquisas é que as dificuldades de leitura é um problema que afeta a educação básica, em que os alunos deveriam adquirir as competências e habilidades para a leitura, por isso é fundamental que a escola execute uma política de leitura e de escrita que possibilite o desenvolvimento da capacidade leitora dos sujeitos. Isso reside o grande desafio da escola na contemporaneidade.

Para Colomer (2007) fica claro, portanto, que

Formar os alunos como cidadãos da cultura escrita é um dos objetivos educativos da escola. Dentro desse propósito geral, a finalidade da educação literária “pode resumir-se à formação do leitor competente” [...] o debate

sobre o ensino da literatura se superpõe, assim, ao da leitura, já que o que a escola deve ensinar, mais do que “literatura”, é “ler literatura” (COLOMER, 2007, p. 30, grifo da autora).

Segundo os PCNs-LP (1998), o EF tem papel decisivo na formação de leitores, para tanto é responsabilidade da escola organizar projetos educativos que possibilite os alunos passagem de leitor de textos facilitados para leitores de textos que tenha complexidade real e a Literatura é uma ferramenta no qual circula esses tipos de textos, para isso deve-se fazer a passagem da leitura de fragmentos para textos integrais.

Para Maia (2007), é no EF que há os primeiros contatos do leitor com a Literatura, embora seja dever da família o papel de introduzir a formação de leitor, para que no ensino médio o jovem possa exercer a leitura crítica e não a iniciação a formação literária. A introdução do trabalho com o texto literário ainda modalidade de ensino também é relevante para a criação do hábito da leitura e para fruição do texto literário.

Simões et al (2012), assim como Maia (2007), defendem que a formação de leitores dar-se no EF, dando oportunidades do aluno interagir significativamente com o registro escrito da cultura ao mesmo tempo que proporciona a fruição pelo texto. Entretanto, pesquisas apontam que os alunos dos anos finais do EF vêm perdendo o interesse e o gosto pela leitura literária.

De acordo com a pesquisa realizada por Mello (2012), em uma escola de EF, foi diagnosticado que na maioria dos casos, o interesse pela leitura literária vai se degradando ao acrescentar o ano escolar, ou seja:

Na fase da 5ª série ou 6º ano escolar, já não é tão comum encontrar aqueles leitores compenetrados. Ao longo dessa fase, que vai até a 8ª série do ensino fundamental, estudos mostram que há um declínio constante do interesse pela leitura literária, que continua ao longo do ensino médio (MELLO, 2012, p.01).

Nessa mesma lógica, Anjos (2015), em sua dissertação de mestrado, *Ênfase à leitura literária na escola*, nos confirma esses resultados levantados através da pesquisa realizada pelo autor acima citado, em que nos revela um quadro curioso e que inspiram cuidados, no que se refere ao declínio do gosto pela leitura ao acrescentar os anos escolares dos alunos.

Entretanto, a realidade do ensino de leitura, na percepção de mencionado autor, mostra um quadro curioso que merece uma atenção especial e conduz a pesquisa: regra geral, até o 5º ano e 6º ano do Ensino Fundamental, os

alunos costumam gostar de ler; depois disso, parece que eles perdem o gosto. Qual seria a razão? Equivocadamente, muitos professores apresentam uma visão pragmática da leitura (preocupação em possuir livros que “ensinem”, deixando de lado a leitura como fruição) e veem a literatura como um conteúdo desprovido de significado, sem objetivo técnico, preciso de obter algum conhecimento (ANJOS, 2015, p.35).

Consciente, como já apontados anteriormente nesse trabalho, de que alguns fatores externos à escola contribuem para o afastamento da Literatura, por outro lado, ela mesma também contribui com esse retrato da educação literária, uma vez, que a leitura para fruição é substituída para o ensino de língua e não para os estudos literários.

Mello (2012) enfatiza que essa concepção estruturalista no ensino de língua e Literatura, por sua vez, ainda acontece pelo fato de ser duas atividades realizadas pelo mesmo professor, de modo que segue atividades análogas, isto é, a educação literária acontece através de análise literária da estrutura narrativa (tipo de narrador, personagens, tempo, espaço) e a análise das particularidades da linguagem poética não estão relacionadas com fatores econômicos, sociais, políticos e ideológicos. Desse modo, o modelo de ensino está centrado no conhecimento sobre literatura e não na promoção da leitura literária.

Enfatizamos que a inserção da leitura literária na escola, em particular no EF, sob o viés de uma formação humanizadora é inquestionavelmente relevante na formação do sujeito, pela sua função de promover mudanças, contribuir na formação de sua identidade como ser social, já que é na fase da adolescência (11 aos 16 anos) que é formado a personalidade do sujeito, logo a leitura literária assume positivamente tais atributos na formação do sujeito. Porém, como já analisado, nesse trabalho, o ensino de LPL vem revelando um apagamento do texto literário na escola.

No que se refere a formação de leitores literários, destacamos o texto literário como instrumento importante, por cumprir a função de oferecer elementos linguísticos essenciais para a formação de um leitor proficiente por permitir diversos significados ao texto, a sua especificidade está justamente por possuir uma natureza de caráter polissêmico, lacunar, aptos a ressignificar outros tipos de saberes, pois “a literatura é um produto de um trabalho estético com a linguagem que, ao representar a realidade, o faz assegurado o princípio da polissemia, isto é, a possibilidade do leitor extrair múltiplos sentidos” (BRAGATTO FILHO, 1995, p. 16). A polissemia, evidencia as lacunas presentes nos textos literários, os quais são possíveis diferentes possibilidades de leitura. Dessa forma, a obra literária é vista como uma estrutura

em que são possíveis preenchimentos no processo de interação entre o leitor e o objeto estético.

Dentro dessa lógica, formar um leitor literário competente em nossa sociedade significa que esse sujeito não seja mais como alguém que possua conhecimento informativo sobre a Literatura como se depreendia os modelos historicistas e patriotal, antes da década de 70, todavia o leitor competente entroniza como aquele capaz de construir sentidos nas obras lidas. Logo,

O progresso do leitor ocorre então a partir de uma leitura baseada nos elementos internos do enunciado, em direção a uma leitura mais interpretativa que utiliza sua capacidade de raciocinar para suscitar significados implícitos, segundos sentidos ou símbolos que o leitor deve fazer emergir” (COLOMER, 2007, p.70).

Sob essa ótica, a leitura literária tem uma relação direta no caráter interpretativo particular de cada leitor a partir das suas experiências de leitura, conhecimento de mundo e a cultura, de modo que, o aluno consiga relacionar o texto em leitura com outros textos já lidos, tirando sentido pra sua própria vida e para compreender o mundo que lhe cerca.

O processo de interpretação de um texto literário se dá de forma diferente do não literário, de modo que não é buscar no texto apenas a intenção do autor, o que diz ou o que quer dizer, mas é depreender do texto o que na sua polissemia ele tem a dizer aos leitores em seu tempo. O texto literário é autônomo, sua interpretação não precisa estar relacionado diretamente com seu autor, mas passível de outros sentidos. “A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto” (COSSON, 2006, p.41). Nesta perspectiva, compreende-se que o diálogo a que tanto se faz referência envolve autor-leitor-texto. Tal pensamento está em articulação com a concepção interacionista.

[...] Na concepção interacional (dialógica da língua), na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que dialogicamente- nele constroem e são construídos. Dessa forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH, 2002, p.17 apud HARTMANN e SANTAROSA, 2009, p.59).

Portanto a relação que o leitor mantém com o texto literário é a da criatividade, não o de reproduzir o mesmo pensamento do autor, mas ao ler o texto o leitor se coloca de acordo com a sua visão de mundo. Essa subjetividade está intimamente ligada ao contexto em que se efetua o processo de leitura, isso implica dizer que o contexto de leitura interfere nos sentidos que damos ao texto.

Em virtude disso, o texto literário encontra no espaço escolar o lugar mais propício a desenvolver as potencialidades na busca da formação de leitores eficientes.

A escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição para a plena realidade do ser (COELHO, 2000 apud ARAÚJO; MARTINS; BURLAMAQUE, 2011, p. 76).

Partindo dessa premissa, os professores cumprem um papel fundamental na formação de leitores literários, os de mediadores de leitura e se apresentam como atores principais no intermédio entre os alunos e o texto literário, afim de planejar estratégias nas quais os alunos percorrerá para compreender o objeto estético. Assim, compete aos mediadores levar os sujeitos leitores a refletir e dialogar, questionar, duvidar, criar novas concepções sobre o texto que leu, instigando no leitor a consciência de um papel ativo perante a leitura.

3.2.1 Estratégias de leitura na formação de leitores

Ao deparar-se com a leitura, o aluno precisa relacionar-se interativamente com o texto, escolhendo estratégias para que favoreça a compreensão global do texto. De acordo com Giroto e Souza (2012 apud ALVES, SOUZA & GARCIA, 2011, p. 59) são definidas sete estratégias de leitura que ampliam e melhoram as interpretações de texto: *conhecimento prévio, conexão, visualização, inferência, questionamento, sumarização e síntese*. As autoras enfatizam que essas habilidades de leitura não seguem uma ordem específica, mas ocorre de forma espontânea e aleatória, conforme os obstáculos que surgem e as necessidade do leitor.

Entende-se por estratégias de leitura, os mecanismos individuais que o leitor desenvolve ao longo da sua vida, para obter uma informação por meio do ato de ler. Dessa forma, essas estratégias podem ser entendidas como meios

utilizados pelos leitores para compreenderem o que leem e de conhecerem a maneira como formulam seus pensamentos, descobrindo os processos mentais de entendimento de um texto (ALVES, SOUZA & GARCIA, 2011, p. 59).

O primeiro aspecto é o *Conhecimento Prévio*, “definido pelos norte-americanos de estratégia mãe ou estratégia guarda-chuva” (GIROTTTO, SOUZA & SILVA, 2012, p.175), pois o leitor utiliza os seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida que são identificados por *conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo* ou *enciclopédico*. Quando lemos, mobilizamos todas informações e conhecimentos que temos acerca do mundo em relação ao texto, no qual sem acionarmos, não é possível a compreensão leitora.

Para que o leitor ative seus conhecimentos prévios, adquiridos por outras leituras ou experiências anteriores é necessário a *estratégia de conexão*. “Essas conexões são exatamente divididas em conexão texto-leitor, conexão texto-texto e conexão texto-mundo” (GIROTTTO, SOUZA & SILVA, 2012, p.175). A conexão texto-leitor, o texto mobiliza o leitor a lembrar de um evento semelhante ocorrido em sua vida. A conexão texto-texto ocorre quando o leitor identifica o diálogo entre o texto em leitura com outro(s) texto(s) lido anteriormente e a conexão texto-mundo, que são as ligações mais abrangentes que o leitor traz para a leitura com as experiências pessoais.

Consequentemente, para compreender o texto, o leitor utiliza-se de outra *estratégia*, a *inferência*, que é o mesmo que ler nas entrelinhas, isto é, compreender o que não está explícito na camada superficial do texto. Os leitores inferem quando ativam os conhecimentos prévios e relacionam com pistas deixadas nos textos. Dessa forma,

Leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão [...] se os leitores não inferem, então, não entendem a essência do texto que leem. Às vezes, as perguntas do leitor só são respondidas por meio de uma inferência. Quanto mais informações os leitores adquirirem, mais sensata a inferência que fazem (GIROTTTO & SOUZA, 2010, p.76 apud ALVES, SOUZA & GARCIA, 2011, p.60).

Enquanto o leitor realiza a leitura, ele consegue criar imagens, cenários e figuras mentais, assim “quase de maneira espontânea, realizamos a *estratégia de visualização*, pois ao nos depararmos com uma leitura, deixamos nos envolver por sentimentos, sensações e imagens que permitem que as palavras do texto se tornem imagens em nossas mentes” (GIROTTTO, SOUZA e SILVA, 2012, p. 175).

O leitor ao utilizar a *estratégia de questionamento* permite a descoberta de informações que estão implícitas e/ou explícitas no texto. Essa estratégia consiste em fazer perguntas ao texto ou sobre seus aspectos para facilitar a compreensão do leitor.

A *estratégia de sumarização* consiste em apreender qual a essência do texto separando os detalhes. Em outras palavras, é aquilo que é importante no texto, as ideias principais, eficaz para o melhor entendimento do texto.

Para finalizar, temos a *estratégia de síntese*, que significa mais do que resumir ou parafrasear o texto, mas implica reconstruir o texto a partir das impressões pessoais do leitor vinculadas as informações essenciais contidas no texto. “Ao sintetizar não relembramos apenas fatos importantes, mas adicionamos novas informações a partir do nosso conhecimento prévio alcançando uma compreensão maior do texto” (GIROTTI; SOUZA, 2011, p.15).

Portanto, a leitura não deve ser caracterizada como uma atividade passiva, resumida à decodificação dos signos, a informação implícita na camada superficial do texto, mas é preciso romper com o pensamento em que a leitura é algo mecânico, pois a leitura é resultado de diferentes habilidades.

Os PCNs-LP descartam essa visão que comumente nos deparamos na escola e em materiais didáticos, em que os elementos de uma situação comunicativa, em particular, é constituído pelo emissor (autor), um receptor (leitor) e um código (texto), considerando que o papel é o que traduz a mensagem para ter acesso ao significado literal.

Sobre esse pensamento, Hartmann e Santarosa (2009), argumenta que

O papel desse personagem é muito mais complexo, e a *leitura* se configura como uma prática que conduz à *autonomia do pensamento*, porque não é apenas recepção, é *diálogo*, é *construção de sentidos*, que se faz entre texto e leitor, ou no confronto entre esses dois elementos, no qual o que acontece é uma sobreposição de visões, e não a imposição da voz do autor (HARTMANN; SANTAROSA, 2009, p. 59-60, grifo do autor).

Nessa concepção, o leitor deixa de ser passivo diante do conhecimento e assume um caráter ativo, passa a ser sujeito cognitivo no processo de leitura que constroem os sentidos do texto, e não meros receptores. Desse modo, a leitura é caracterizada pela interação entre o leitor, autor e o texto.

3.3 Propostas didático-metodológicas: Alternativas para o ensino com o texto literário na formação de leitores

Propor estratégias didáticas para formação do leitor literário revela um grande problema para professores de modo geral, pois vivemos em um contexto em que a educação prioriza a memorização de conteúdos e uma leitura como decodificação de signos. Isso se configura um problema, pois o texto literário utiliza-se da arte da palavra para causar um discurso polissêmico, isso faz com que gere conflitos no ensino de LPL, pois estamos acostumados com um ensino em que predomina o uso prescritivo da palavra.

Com isso, surgem muitas dúvidas sobre como didatizar a leitura literária, o tempo escolar que deve ser reservado exclusivamente para a leitura, e quais espaços durante a aulas, entre outros questionamentos, como argumenta Simões et al (2012).

1. Como didatizar a leitura literária? Dito de outro modo, como oferecer a mediação necessária à formação do leitor e ao aprendizado da literatura?
2. Como levar avante um projeto que prevê leituras extensivas ao longo do semestre?
3. Há espaço para ler durante as aulas de vez em quando? Que segmentos do texto
4. Vou destacar e como será feita a leitura?
5. Quando e como farei paradas, nas quais seja possível acompanhar a leitura dos alunos em aula e oportunizar que compartilhem suas diferentes leituras?
6. Que recados sobre literatura dão as tarefas que planejei para cada uma das paradas, para o fechamento do contrato de leitura e para a avaliação? (SIMÕES, 2012, p.196).

Colomer (2007) esboça uma proposta para o desenvolvimento da leitura de livros no ambiente escolar, organizado em quatro partes: “*A leitura individual e extensa de obras, as atividades de compartilhar e construir coletivamente os significados, a colaboração da leitura literária nos distintos objetivos do ensino escolar e a atividade interpretativa*” (COLOMER, 2007, p.124 grifo da autora).

Em consonância ao pensamento da supracitada autora, Cosson(2006) propõem semelhante atividades com o texto literário no espaço da sala de aula para que o leitor adquira e amplie seus conhecimentos de leitura.

Na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de

que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (COSSON, 2006, p.65).

Cosson (2006) propõe métodos para o Ensino de Literatura como uma forma de romper com o ensino tradicional. O autor aborda em seu livro **Letramento literário: Teoria e prática**, estratégias de leitura que trata de uma sequência didática dividida em duas etapas: *A sequência básica e a sequência expandida*.

A sequência básica envolve atividades como a motivação, introdução a obra, leitura silenciosa e oral e a interpretação. O especialista enfatiza a importância da motivação como elemento de preparação para que o aluno tome gosto ou interesse para a realização da leitura. Posterior a isso, um apanhado do texto, nesse sentido é importante que o professor levante hipóteses sobre a obra; a leitura inicialmente precisa ser individual e silenciosa seguida pela oral realizada pelo professor. A última etapa dessa sequência básica é a interpretação da obra de forma coletiva, pois o compartilhamento faz com que os demais alunos entendam ou percebam elementos que, até então, não tinham sido percebidos no ato da leitura individual. Assim, o objetivo da sequência básica é a realização da prática efetiva da leitura do texto literário em um curto prazo.

Quanto a sequência didática *expandida*, o autor (2006), propõe a leitura de textos literários extensos, que será executada por uma atividade ao longo prazo. A sequência expandida é um processo lento, porém eficaz na formação de leitores por oportunizar ao aluno a construção do conhecimento, a criticidades e a reflexão sobre a obra lida. Assim como na primeira etapa das sequências, é importante que aconteça a motivação e a apresentação da obra pelo mediador, realizando a leitura das primeiras páginas da obra em sala de aula e logo após a negociação para o término da leitura. Essas propostas de leitura visam aspectos cognitivos dos alunos, formação de leitores reflexivos e críticos, aptos a confrontar suas opiniões com as dos colegas. Sobretudo, é função do professor mediar, motivar e despertar nos seus alunos o gosto pela leitura literária.

Simões et al (2012) traça estratégias didáticas de leitura semelhantes a de Cosson (2006) que propicia a leitura de uma obra literária que legitima o aluno a leitura como prática social, bem como favorecem os alunos a tornarem cidadãos da cultura escrita e atividades que abrangem interfaces linguísticas.

Nessas condições, as autoras denominam o trabalho com a leitura de textos longos, como um romance, por exemplo, através de *contratos de leitura extensiva*. “O contrato de leitura é um acordo entre o professores e alunos que prevê, para a leitura de textos longos,

tempos e espaços dentro e fora da escola, dentro e fora da sala de aula para ler” (SIMÕES et al, 2012, p. 196).

Para as autoras, essa proposta didático-metodológico é conveniente porque assegura de forma criativa o contato direto da obra escrita com os alunos no início de cada período letivo, determinando a quantidade de leituras a ser realizada fora do espaço escolar almejado pelo professor, em razão de que, o tempo que a escola oferece para esse tipo de leitura é limitado e quase incontornável.

Para o acompanhamento das leituras e do estabelecimento de trocas de experiências entre leitores, depoimentos, leituras compartilhadas que favoreçam a relação de vivências e construam novas aprendizagens, as autoras sugerem as chamadas *paradas*, que são os períodos reservados para ouvir os leitores sobre sua(s) leitura (s) em uma jornada quinzenal. A turma pode ser dividida em grupos e durante o período de contrato realizar diferentes tarefas de prestação de contas como relatos orais, pôsteres, portfólio de leituras a ser disponibilizados para consulta ou em um blog da turma. As autoras enfatizam a necessidade dessas paradas:

É fundamental fazer **paradas** para falar sobre livros e sobre literatura. Não só falar, embora essa seja uma prática fundamental, a ser assegurada e a ser centrada na troca, em detrimento do policiamento.

Além de falar e ouvir, podemos, nas paradas, acompanhar o que os alunos estão registrando do livro que leem; seja uma passagem interessante, uma reflexão a respeito do tema, ou uma aproximação com outros textos ou gêneros lidos (SIMÕES et al, 20012, p.197, grifo das autoras).

Como acabamos de ver, o trabalho em sala de aula com a leitura literária pode ser expandido por meio de diversas atividades que possibilita uma articulação com outros tipos de aprendizados, no entanto no ensino de LPL se dar de forma direta e urgente, são os aprendizados linguísticos, por a Literatura ser uma ferramenta eficaz para aprender a comunicar um texto, dessa forma quando os alunos recitam um poema, dramatiza um texto e até mesmo quando lêem em voz alta eles interiorizam os modelos de discurso. Além dessa atividade, a leitura literária oferece como sugestão a escrita sobre ela, a partir da sua própria interpretação, em um ciclo que inter-relacionam, a leitura, a escrita e a fala, realizando um progressivo e eficaz trabalho com a língua, pois como argumenta Colomer (2007) através do pensamento de Emília Ferreiro (2002):

[...] em todas essas atividades há interfaces entre o ler e o escrever; entre o ler, o falar sobre o que foi lido, o falar sobre o que foi escrito, refletir sobre o dito e refletir sobre o lido. Ler e comentar, ler e resumir, recomendar, contar para o outro que não teve acesso a esse texto, explicar, revisar e corrigir o escrito, comparar e avaliar, ditar para que o outro ou outros escrevam, dar formato gráfico ao escrito (EMÍLIA FERREIRO, 2002 apud COLOMER, 2007, p.159).

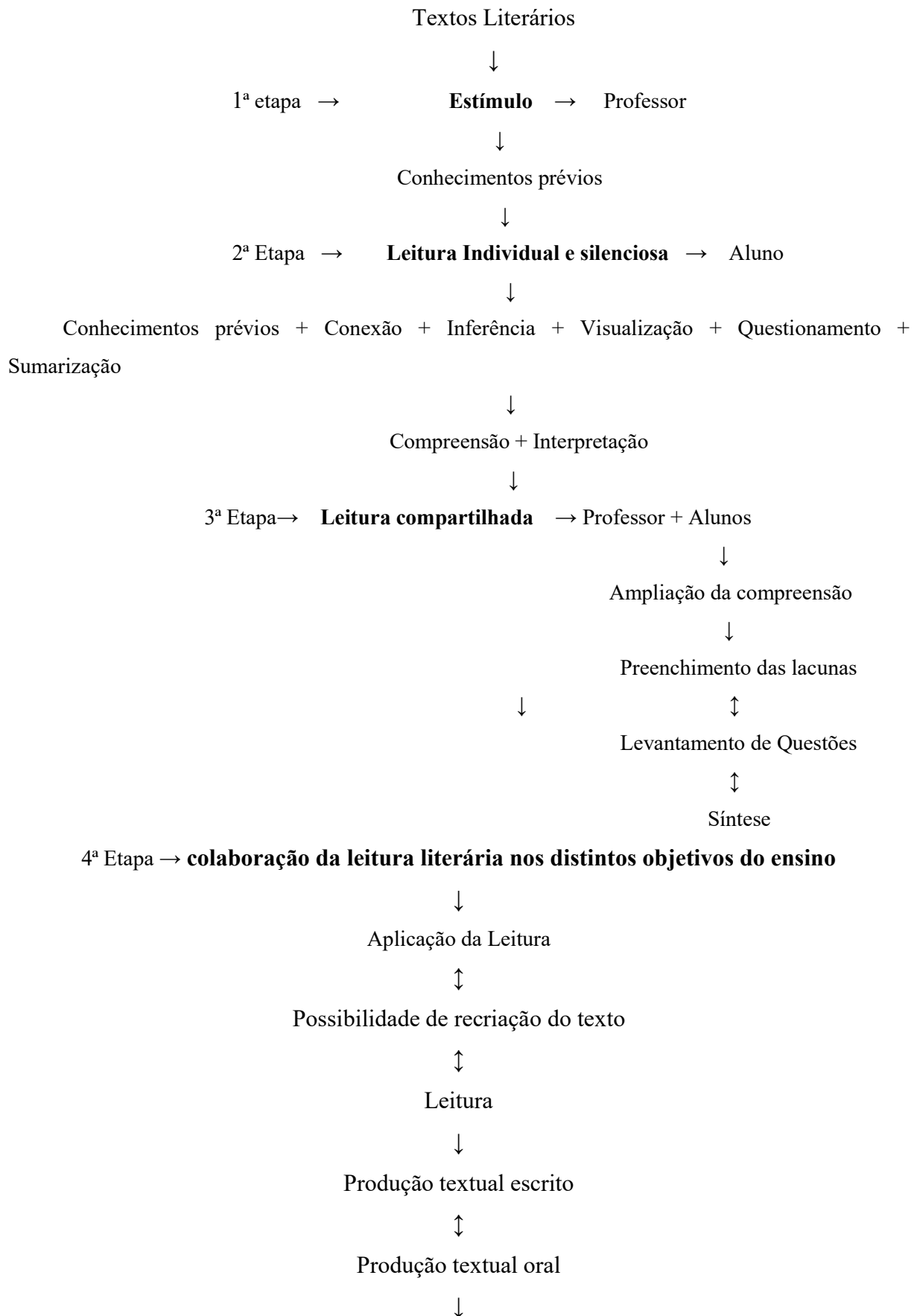
Para a autora, é necessário a criação de um espaço de leitura individual na escola para que dê oportunidades de leitura a todos os alunos, aos que têm livro em casa e aos que não os têm. Esse tipo de leitura é fundamental para que os alunos constituam sua autoimagem como leitor, de modo que ele aprenda a avaliar o livro, crie expectativas sobre a narrativa que está sendo lida.

Segundo Guilherme (2015), o prazer pela leitura é uma atividade que exige treinamento, esforço, habilidade e exercício. Para que o ato da leitura aconteça de forma consciente é necessário que seja estimulado, dado que a competência da leitura não é uma habilidade inata e que acontece espontaneamente, mas é fundamental o estímulo e a convivência com os textos literários. Assim é dever da escola promover a escolarização da Literatura, e mais do que isso, rever as práticas metodológicas de leituras no contexto escolar, pois ao fazer uso de estratégias didáticas ineficientes a escola contribui com a aniquilação do gosto de ler dos alunos, assumindo o papel contraditório no prazer pela leitura.

É preciso, antes de tudo, lembrar que ler exige vontade, tempo, solidão, concentração e coloca em jogo habilidades específicas. E por isso, se quisermos formar leitores, faz-se necessário dedicar espaço nas aulas para a prática da leitura individual, em atividades que deem sentido às leituras escolares, promovendo o estudo e a análise das obras lidas, ajudando os alunos a estabelecer relações com seu contexto de produção e com outros livros, desenvolvendo projetos que relacionem o trabalho com leitura a projetos de escrita em torno do literário etc. Dessa forma, crianças e jovens poderão, a partir dessas aprendizagens, tornar-se, pouco a pouco, capazes de transferir os conhecimentos adquiridos a todos os textos que venham a ler posteriormente (GUILHERME, 2013, p.01).

Deve ser levado em consideração a relação leitor-texto para discutir literatura, essa é a forma mais adequada para a inserção da literatura na vida escolar, “uma vez que a prática de leitura patrocinada pela escola é dirigida, planejada, limitada no tempo e no espaço” (LAJOLO, 2005, p.44).

Em suma, apresentaremos a seguir um esqueleto sistemático do processo do trabalho com a leitura literária e as habilidades de leitura desenvolvida pelo aluno-leitor em cada etapa do processo de formação de leitores literários:



Formação de Leitor Literário

Fonte: Elaborado pela autora.

Em vista disso, a inserção do texto literário em sala de aula não pode ser realizada ocasionalmente, apenas para preencher o tempo de aula, sem planejamento ou sem objetivos, ou seja, o professor pode planejar diversas atividades de leitura para se trabalhar o texto escolhido, as chamadas *oficinas de leituras*, em que os alunos contemplem o texto literário, de modo que possibilite a interação que favoreça a formação de leitores, sobretudo, leitores literários.

4 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES LITERÁRIA NO LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS: LINGUAGENS

4.1 Metodologia da pesquisa

O *corpus* dessa pesquisa é constituído pelo LD *Português: Linguagens*, destinado ao 6º ano do EF e distribuído pelo PNLD¹ às escolas públicas brasileiras. Optamos por esse material didático por ter sido escolhido pela rede municipal do ensino de Delmiro Gouveia-AL e por durante o estágio supervisionado I e III do curso de letras termos tido um contato direto com a obra. Isso influenciou a escolha desse corpus para o Trabalho de Conclusão de Curso-TCC.

A descrição do LD *Português: linguagens* apresentada neste capítulo é com base nas resenhas apresentadas no Guia do livro didático-GLD-PNLD 2017, nas orientações trazidas nos manuais dos professores e na análise feita pelo pesquisador do material didático.

Os textos que formam o corpus dessa pesquisa foram analisados com o objetivo de compreender a maneira pelo qual o livro didático aborda o texto literário e o ensino que se propõe a fazer da literatura. Assim, analisamos os textos literários e as respectivas atividades de leitura, bem como o manual do professor para compreendermos a proposta de trabalho inserida no livro pelos autores para o Ensino de Literatura e a postura metodológica que a leitura literária se inserem.

Os eixos do ensino que escolhemos para análise das atividades trabalhadas LD foram o eixo da leitura e o da oralidade que estão atrelados em uma única seção: o texto e o estudo do texto. Escolhemos esses dois eixos do ensino porque são os que exploram mais a leitura literária. As atividades propostas pelo LD foram avaliadas focalizando os seguintes aspectos: motivação para a leitura literária, desenvolvimento das habilidades de leitura e expressão oral.

A pesquisa tomou como base a abordagem de natureza quantitativa-qualitativa. Para a análise quantitativa descrevemos em números as ocorrências dos TL e TNL contidos no corpus analisado. A análise qualitativa acontece através do processo de interpretação “pois o pesquisador elabora pouco a pouco uma explicação lógica dos fenômenos ou da situação estudada, examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas” (GIL, 2002, p.90).

¹ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

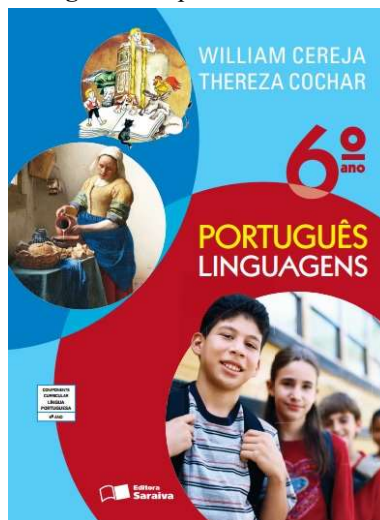
Quanto à coleta de dados, a técnica utilizada foi a análise documental.

Inicialmente, apresentaremos os resultados quantitativos dos textos literários e não literários inseridos no manual didático. Num segundo momento a análise recai sobre os aspectos qualitativos da obra didática, analisando o tratamento didático dispensado aos textos literários e quais estratégias de leitura são utilizadas nas atividades relacionadas a leitura literária.

A reflexão teórico metodológica que abordamos no segundo capítulo desse trabalho irá sustentar a elaboração das categorias de análise que utilizamos para investigar as atividade de leitura que compõe o LD. Para tais reflexões e definições das categorias foram tomadas as teorias de Giroto e Souza (2010) e Colomer (2007). Tomamos ainda como base, a avaliação do GLD: PNLD 2017 e os PCN-LP (1998).

4.2 Análise do livro didático

Imagem 1: Capa do livro didático



Fonte: Português: linguagens, 2015

A coleção *Português: linguagens 6ºano*, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães², integra uma coleção composta por quatro volumes (6º ao 9º ano), destinada aos anos finais do EF da educação básica é uma das seis coleções avaliadas e aprovadas com base nos critérios adotados para a avaliação PNLD 2017, apresenta-se na sua 9ª edição, reformulada e atualizada, atualmente é a coleção adotado pela rede pública de ensino do município de Delmiro Gouveia-Al.

² William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães fazem parte do mercado editorial. Ele professor graduado em Português e Linguística pela Universidade de São Paulo e Mestre em Teoria da Literatura pela mesma universidade. Ela graduada em Português e Francês pela FFCL de Araraquara, e Mestre em Estudos Literários pela mesma instituição publicam em 1990, em três volumes, pela Atual Editora, Português: linguagens, concentrando Literatura, Gramática e Redação.

Em consonância com os critérios adotados para a avaliação do PNLD, as propostas pedagógicas organizam-se em torno dos quatro eixos de ensino de LP: leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos.

Nesse volume, a proposta de ensino está organizada em quatro unidades temáticas: *No mundo da fantasia*, *Crianças*, *Descobrendo quem sou eu* e *Verde, adoro ver-te*. Cada unidade é composta por três capítulos, totalizando doze capítulos por volume, além de cada unidade apresentar um projeto que fecha as unidades, denominado *Intervalo*, que retoma e aprofunda o tema trabalhado com a propostas que busca associar atividades de leitura, escrita e oralidade de forma criativa.

Imagem 2: Sumário

SUMÁRIO	
UNIDADE 1 No mundo da fantasia	
CAPÍTULO 1 Era uma vez	As três penas, Jacob Grimm 12 Estudo do texto 14 Compreensão e interpretação 14 A linguagem do texto 16 Cruzando linguagens 17 Trocando ideias 19 Produção de texto 19 O conto maravilhoso 19 A língua em foco 22 Linguagem: ação e interação 22 Linguagem verbal e linguagem não verbal 23 Os interlocutores 23 A língua 24 A linguagem e os códigos 25 O código linguístico na construção do texto 27 Semântica e discurso 28 De olho na escrita 29 Fonema e letra 29 Divirta-se 31
CAPÍTULO 2 Pato aqui, pato acolá	O patinho bonito, Marcelo Coelho 32 Estudo do texto 34 Compreensão e interpretação 34 A linguagem do texto 35 Leitura expressiva do texto 36 Trocando ideias 36 Ler é um prazer 37 Produção de texto 38 A língua em foco 39 As variedades linguísticas 39 Norma-padrão e variedades de prestígio 40 Variação linguística e preconceito social 41 Falar bem é falar adequadamente 41 Tipos de variação linguística 42 As variedades linguísticas na construção do texto 47 Semântica e discurso 49 Divirta-se 50
CAPÍTULO 3 Ó princesa! Jogue-me suas...	Cartum, Mordillo 51 Produção de texto 53 O conto maravilhoso: do oral para o escrito e do escrito para o oral 53 Do oral para o escrito 53 Do escrito para o oral 53 Para escrever com expressividade 55 O dicionário: palavras no contexto 55 A língua em foco 59 Texto, discurso, gêneros do discurso 59 A intencionalidade discursiva 60 Os textos e os gêneros do discurso 61 A intencionalidade discursiva na construção do texto 63 Semântica e discurso 65 Divirta-se 66 Passando a limpo 67 INTERVALO Projeto: Histórias de hoje e sempre 71
UNIDADE 2 Crianças	
CAPÍTULO 1 O fazendeiro da cidade	Menino de cidade, Paulo Mendes Campos 76 Estudo do texto 78 Compreensão e interpretação 78 A linguagem do texto 79 Leitura expressiva do texto 80 Cruzando linguagens 81 Trocando ideias 82 Ler é reflexão 82 Produção de texto 83 História em quadrinhos (I) 83 A língua em foco 91 O substantivo 91 Classificação dos substantivos 93 O substantivo na construção do texto 96 Semântica e discurso 97 Divirta-se 98

Fonte: Livro didático Português: linguagens (6º ano), 2015, p. 7-8.

Os capítulos constituem-se em torno de cinco seções: *Estudo do texto*, *Produção de texto*, *Para escrever com adequação/ coerência e coesão/ expressividade*, *A língua em foco*, *De olho na escrita* e *divirta-se* e subseções relacionadas com os eixos de leitura, produção de textos e conhecimentos linguísticos. A ordem das seções e subseções são organizadas de

forma irregular, ou seja nem todos os capítulos seguem uma ordem exata das atividades propostas pelo material didático.

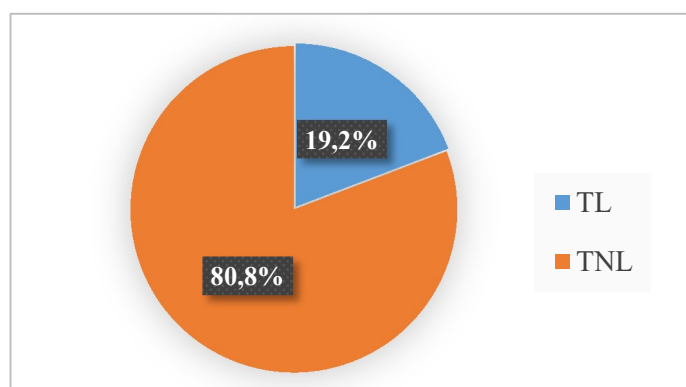
Um dos critérios estabelecidos pelo GLD-PNLD 2017 para compor o LDP relativos à natureza do material textual é que a obra deve oferecer aos seus leitores um conjunto de textos justificados pela qualidade de experiências de leitura que propicie ao estudante e que contribua para sua formação como leitor proficiente, inclusive para leitor literário. Nesse mesmo pensamento, os autores do livro explicita no manual do professor que:

Nesta edição, procuramos aprofundar [...] a proposta de um trabalho consistente de leitura, com uma seleção criteriosa de textos- que vão dos clássicos da literatura universal aos autores da literatura contemporânea brasileira-, comprometida com a formação de leitores competentes de todos os tipos de textos e gêneros em circulação social (CEREJA & MAGALHÃES,2015, p.275).

Fazendo um levantamento do total de textos (literários e não literários) que integram os quatro eixos de ensino de LP, apuramos que a quantidade de textos literários (TL) é inferior aos textos não literários (TNL). Dos 203 textos que constitui a coletânea da obra analisada, 164 são TNL, enquanto 39 são TL. É importante destacarmos que consideramos como texto, todos os gêneros textuais (verbais e não verbais), inclusive excertos de textos inseridos no manual, exceto os verbetes que aparecem em formato gráfico de boxes, que explicam conceitos, biografia de autores, entre outras informações que esclarecem ou ampliam os conhecimentos do aluno-leitor. É pertinente também salientar que devido à complexidade da distribuição dos gêneros textuais, os números computados podem conter possíveis equívocos pelo pesquisador.

O gráfico 1, favorece uma melhor visualização da seleção textual e a comparação entre eles em porcentagem.

Gráfico 1: Total de TL e TNL abordados pelo LD – Português: linguagens



Fonte: Levantamento de pesquisa realizado pela autora.

Como podemos observar no gráfico acima, os TL ocupa uma posição quantitativa inferior, apenas 19,2%, em comparação aos TNL que dispara com 80,8% do total de textos. A discrepância percentual, possivelmente, deve-se ao fato dos autores do LD seguir as orientações dos PCNs-LP e do GLD- PNLD/ 2017 em inserir textos bastantes diversificados que permitam aos alunos explorar gêneros textuais variados.

De acordo com o GLD-PNLD 2017, o material didático analisado oferece uma coletânea diversificada, a obra disponibiliza gêneros textuais de esferas variadas, com destaque para as esferas literária (conto maravilhoso, poema, crônica, fábula, texto teatral) e jornalística (reportagem, notícia, carta do leitor, crítica, editorial, artigo de opinião). Além disso, a coletânea inclui textos visuais da esfera cotidiana e textos multimodais, como a tirinha, as histórias em quadrinhos e o cartum.

A quantidade de textos literários no LD em relação, podem ser verificada nos quadros abaixo:

Quadro 1: Eixo de leitura do LD - Português: linguagens

	Temática	Texto Literário	Gênero Literário
Unidade 1	No mundo da fantasia	<ul style="list-style-type: none"> Fragmento (Beatriz García Huidobro) 	Conto
		<ul style="list-style-type: none"> As três penas (Jacob Grimm) 	Conto
		<ul style="list-style-type: none"> O patinho bonito (Marcelo Coelho) 	Conto
		<ul style="list-style-type: none"> O leão e o rato (La Fontaine) 	Fábula
		<ul style="list-style-type: none"> Cartum Rapunzel (Mordillo) 	Cartum

Fonte: Levantamento de pesquisa realizado pela autora.

Quadro 2: Eixo de leitura do LD - Português: linguagens

	Temática	Texto Literário	Gênero Literário
Unidade 2	Crianças	<ul style="list-style-type: none"> Fragmento (Manoel de Barros) 	Conto
		<ul style="list-style-type: none"> Menino de Cidade (Paulo Mendes Campos) 	Crônica
		<ul style="list-style-type: none"> O passageiro clandestino (Norman Rockwell) 	Pintura
		<ul style="list-style-type: none"> Vida de passarinho (Caulos) 	História em quadrinhos
		<ul style="list-style-type: none"> A mala de Hana (Karen Levine) 	Crônica
		<ul style="list-style-type: none"> Cabra-cega (Giovanni Battista Torriglia) 	Pintura

Fonte: Levantamento de pesquisa realizado pela autora.

Quadro 3: Eixo de leitura do LD - Português: linguagens

	Temática	Texto Literário	Gênero Literário
Unidade 3	Descobrimo quem sou eu	<ul style="list-style-type: none"> Quem eu sou? (Pedro Bandeira) 	Poesia
		<ul style="list-style-type: none"> Banhos de mar (Clarice Lispector) 	Conto
		<ul style="list-style-type: none"> Boca livre I (Carlos Queiroz Telles) 	Poesia
		<ul style="list-style-type: none"> Eu sou Malala (Malala Yousafzai) 	Diário

	<ul style="list-style-type: none"> Só dói quando eu respiro (Caulos) 	Cartum
	<ul style="list-style-type: none"> Vestido de festa (Norman Rockwell) 	Pintura

Fonte: Levantamento de pesquisa realizado pela autora.

Quadro 4: Eixo de leitura do LD-Português: linguagens

	Temática	Texto Literário	Gênero Literário
Unidade 4	Verde, adoro ver-te	<ul style="list-style-type: none"> Desejos (Elias José) 	Poesia
		<ul style="list-style-type: none"> Tuim criado no dedo (Rubem Braga) 	Conto
		<ul style="list-style-type: none"> A longa lista dos condenados (Revista Veja) 	Reportagem
		<ul style="list-style-type: none"> Quais são os animais ameaçados de extinção no Brasil? (Revista Época) 	Reportagem
		<ul style="list-style-type: none"> Terra da gente (Grupo Itapemirim) 	Anúncio
		<ul style="list-style-type: none"> Declaração universal dos direitos dos animais (Ciências Hoje das Crianças) 	Documento Oficial
		<ul style="list-style-type: none"> Os sinais são preocupantes (Autor Ignorado) 	Cartaz

	<ul style="list-style-type: none"> • Um quadro de natureza morta (Marcio Costa) 	Cartum
	<ul style="list-style-type: none"> • Seres unânimos (Utrecht; Cézanne; Peale) 	Pintura

Fonte: Levantamento de pesquisa realizado pela autora.

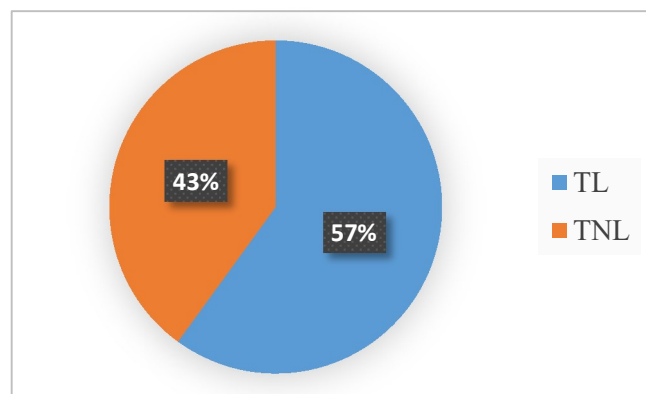
Apesar dos resultados obtidos no levantamento da questão anterior, as informações expressas nos quadros, evidenciam a preocupação dos autores do LD em contemplar uma quantidade significativa de textos literários para o trabalho com a leitura.

Os quadros 1, 2, 3 e 4 apresentam uma sistematização dos textos trabalhados em cada unidade temática do livro didático em estudo. Percebemos através da análise que a maioria dos textos explorados no eixo da leitura é o gênero de esfera literária, através da poesia, conto, fábulas, crônicas e fragmentos de romance. No que se refere a representatividade da literatura, 57% dos textos abordados no eixo da leitura contemplam os gêneros literários.

De acordo com GLD- PNLD 2017, no que se refere a abordagem literária, esse é um ponto positivo na edição atual do LD analisado, haja vista, que a edição de 2014 foi caracterizado pelo PNLD como um ponto fraco.

O gráfico 2 permite uma melhor visualização do número de ocorrências dos textos explorados no trabalho com a leitura:

Gráfico 2: Levantamento quantitativo dos TL e TNL do eixo da leitura e da oralidade



Fonte: Levantamento de pesquisa realizado pela autora.

Nas aberturas das unidades, o material em análise destaca os textos literários relacionando com a temática estudada em cada unidade. Verificamos que todos os textos que abrem as unidades são textos literários contemporâneos e da literatura infanto-juvenil adequado a faixa etária do aluno.

Imagem 3: Abertura da unidade 1



Fonte: Livro didático Português: linguagens (6º ano), 2015, p. 10.

Imagem 4: Abertura da unidade 2



Enxepê (1991), de Constância Nery.



Machado / Associação Brasil.

Crianças

No aeroporto o menino perguntou:
 — E se o avião tropicar num passarinho?
 O pai ficou torto e não respondeu.
 O menino perguntou de novo:
 — E se o avião tropicar num
 passarinho triste?
 A mãe teve ternuras e pensou:
 Será que os despropósitos não são mais
 carregados de poesia do que o bom-sensu?
 Ao sair do sufoco o pai refletiu:
 Com certeza, a liberdade e a poesia a gente
 aprende com as crianças.
 E ficou sendo.

(Mário de Barros. *Exercícios de ser crianças*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.)

Fonte: Livro didático Português: linguagens (6º ano), 2015, p. 74.

Imagem 5: Abertura da unidade 3



Descobrendo quem sou eu

Quem eu sou?

Eu às vezes não entendo!
As pessoas têm um jeito
De falar de todo mundo
Que não deve ser direito.

Ai eu fico pensando
Que isso não está bem.
As pessoas são quem são,
Ou são o que elas têm?

Eu queria que comigo
Fosse tudo diferente.
Se alguém pensasse em mim,
Soubesse que eu sou gente.



Falasse do que eu penso,
Lembrasse do que eu falo,
Pensasse no que eu faço
Soubesse por que me calo!

Porque eu não sou o que visto.
Eu sou do jeito que estou!
Não sou também o que eu tenho.
Eu sou mesmo quem eu sou!

(Pedro Bandeira. In: *Mais respeito, eu sou criança*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2013. p. 22.)

Fonte: Livro didático Português: linguagens (6º ano), 2015, p. 138.

Imagem 6: Abertura da unidade 4



Fonte: Livro didático Português: linguagens (6º ano), 2015, p. 200.

De acordo com o manual do professor, esses textos são utilizados como motivação para contextualizar a temática abordada na unidade a ser estudada e para dar início ao trabalho com o texto na formação de leitores literários. Regularmente, as páginas de abertura das unidades contêm uma imagem artística seguida de um texto literário infanto-juvenil relacionado a temática apresentada na unidade suscitando no aluno-leitor o interesse pelo tema. “Estímulo”, “intervenção”, “mediação”, “familiarização” ou “animação” são termos associados constantemente com a leitura no âmbito escolar[...] Todos esses termos se referem a intervenção dos adultos encarregados de “apresentar” os livros as crianças” (COLOMER, 2007, p.102 grifos da autora).

Ainda nas páginas de abertura, o livro contém uma seção chamada *Fique ligado! Pesquise!* Ela apresenta um boxe com listas de nomes de livros e autores literários, a maioria infanto-juvenil como sugestões de atividades extra classe. Essas atividades favorecem a ampliação das práticas de leitura literária e colaboram para a formação do leitor dessa esfera. No geral apresenta tanto textos clássicos, quanto obras contemporâneas adequados ao público a que se destina. Nessa seção, os autores dão sugestões, além de outros recursos como músicas, filmes, sites, de livros, na sua grande maioria literários, para que o aluno amplie seus conhecimentos a respeito do tema trabalhado na unidade.

Imagem 7: Sessão fique ligado, pesquise

UNIDADE 1

Fique ligado! Pesquise!

LIVROS

Os contos de Grimm (Paulus); As quatro estações das fadas e O livro das fadas, de Betty Bib (Publifolha); Contos e lendas das mil e uma noites, de Rosa Freire D'Águar e outros (Companhia das Letras); Horripilantes contos de fadas, de Michael Coleman (Companhia das Letrinhas); Contos e poemas para crianças extremamente inteligentes, de Harold Bloom (Objetiva); Contos de fadas (Jorge Zahar); Fábulas de La Fontaine, de Marc Chagal (Estação Liberdade); A fada que tinha ideias, de Fernanda Lopes de Almeida (Ática); Literatura oral para a infância e a juventude, de Henriqueta Lisboa (Peirópolis); coleção Baú de Histórias (Atual); Não era uma vez..., de Adela Basch e outros (Melhoramentos).

FILMES

Ilha da imaginação, de Jennifer Flackett e Mark Levin; Encantada, de Kevin Lima; As crônicas de Nárnia — O leão, a feiticeira e o guarda-roupa e As crônicas de Nárnia — Príncipe Caspian, de Andrew Adamson; Eragon, de Stefen Fangmeir; O encanto das fadas, de Charles Sturridge; O jardim secreto, de Agnieszka Holland; O mágico de Oz, de Victor Fleming; Peter Pan, de P. J. Hogan; Cinderela, Branca de Neve, A Bela Adormecida, A Bela e a Fera, Aladim, Pinocchio, Hércules, Atlantis, A princesa e o sapo e A pequena sereia, dos Estúdios Disney.

SITES

www.zirald.com/menino/home.htm
<http://criancas.uol.com.br>
pt.wikisource.org/wiki/Contos_de_Grimm

INTERVALO

Projeto

Histórias de hoje e sempre

Produção de textos inspirados em contos maravilhosos, montagem de livro de histórias e exposição de livro, revistas, vídeos, CDs, fantoches, etc.

Fonte: Livro didático Português: linguagens (6º ano), 2015, p.11.

A implementação dessa atividade pelo professor na sua prática pedagógica é considerada como uma postura positiva na formação de leitores, uma vez que, propicia ao

aluno/leitor um contato direto com diversas obras literárias, além de servirem como conhecimentos prévios do leitor e como estímulo à leitura.

Em relação aos outros eixos de ensino, o *da leitura* é o mais explorado dos quatro eixos (Leitura, Produção do texto, oralidade e Conhecimentos linguísticos) abordado pelo LD. A seção *Estudo do texto* que norteia o eixo da leitura, é dividida pelas subseções, nem sempre presentes em todos os capítulos, como: *Compreensão e interpretação do Texto*, *A linguagem do texto*, *Trocando ideias*, *Leitura expressiva do texto* e *Ler é um prazer/ Ler é reflexão/ Ler é diversão*. As atividades de *compreensão e interpretação* do texto é a mais explorada em todos os capítulos por estar relacionada diretamente com desenvolvimento das habilidades leitoras, como explicita os autores do LD, no manual do professor.

[...] este tópico tem como objetivo levar os alunos a desenvolver habilidades de leitura de forma gradativa por meio do exercício de determinadas operações como *antecipações* a partir do conhecimento prévio que possuem acerca do título ou do gênero; *a apreensão do tema e da estrutura global do texto*; o *levantamento de hipóteses*, captando o que não está explícito e, com base na coerência interna do texto, prevendo o que está por vir [...] (CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 298 grifo dos autores).

De acordo com o GLD-PNLD 2017, o principal objetivo das atividades de compreensão e interpretação de texto é a formação do leitor, inclusive do leitor literário e proficiência em leitura. Para tanto, é necessário que a leitura seja um trabalho de interlocução entre leitor/autor/texto socialmente contextualizada e desenvolver estratégias e capacidades de leitura nos alunos que se pretende atingir. Para tanto, a coletânea deve, entre outros critérios, estar isenta de fragmentos de textos sem unidade de sentido, e incluir de forma equilibrada e significativa, em relação aos demais, textos de esferas literárias, especialmente da literatura brasileira.

Para verificarmos quais as estratégias de leitura usada na formação do texto literário apresentado pelo LD, selecionamos algumas atividades de leitura da seção *Estudo do texto*. Embora as atividades de compreensão e interpretação de texto trabalhem, diferentes estratégias de leitura, as principais são a localização e retomada de informações e a formulação e verificação de hipóteses e elementos de intertextualidade e argumentatividade. As questões de 1 a 3 trabalham aspectos do texto, focalizando elementos como características dos personagens, localização de informação explícitas. Ao lermos o texto, percebemos que essas informações são facilmente identificadas no texto.

Imagem 8: Estudo do texto: Compreensão e interpretação

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. No início do conto, o narrador apresenta os membros de uma família real e, em seguida, faz a caracterização dessas personagens.

a) Como são caracterizados os filhos mais velhos do rei?

b) Como é caracterizado o filho mais jovem? Suas características eram semelhantes ou opostas dos irmãos?

1. O rei, já velho e fraco e preocupado com o futuro de seu reino, resolve escolher o filho que, após sua morte, seria o herdeiro do trono.

a) O que o rei decide fazer para realizar essa escolha?

b) Para determinar a direção que cada filho deveria seguir, o que o rei faz? Que intenção ele tem ao adotar esse procedimento?

c) Para onde o Bobalhão devia ir? Por que os irmãos zombam dele?

2. Ao descer pelo alçapão ao lado do qual cai a pena que indicava a direção a ser seguida, o Bobalhão adentra um mundo mágico.

a) Quando solicita à sapa gorda e recebe dela o tapete de que precisava, o Bobalhão se comporta com delicadeza ou com grosseria? Comprove sua resposta.

b) O Bobalhão segue a orientação da sapa gorda e, ao obter a "mulher mais linda de todas", beija-a. O que esse comportamento da personagem revela a respeito do seu caráter?

c) Levante hipóteses: Por que a sapa gorda atende aos três pedidos do Bobalhão?

3. Por três vezes, os filhos mais velhos do rei saem em viagem.

a) Sempre que retornam ao castelo, eles trazem, de fato, o que o rei tinha solicitado? Por que, na sua opinião, isso acontece?

b) Por três vezes o rei determina que, por direito e por justiça, o Bobalhão seria o herdeiro do trono. Qual é a reação dos filhos mais velhos diante desses veredictos do pai?

4. Depois de três provas, os irmãos mais velhos, ainda insatisfeitos, pedem ao pai que proponha um novo desafio: a prova do aro.

O que levou os irmãos mais velhos a supor que poderiam vencer essa última prova?

5. Aos poucos, os fatos vão revelando como são, de fato, as personagens.


a) O que as atitudes dos irmãos mais velhos revelam sobre o caráter deles?

b) O filho mais jovem era realmente um bobalhão, como as pessoas supunham?

c) O desempenho do Bobalhão como rei confirma a resposta da questão anterior? Por quê?

Quem são os Irmãos Grimm?

Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) nasceram na cidade de Hanau, situada no centro-oeste da Alemanha. Foram professores, linguistas e realizaram importantes pesquisas no campo da tradição popular. Ao percorrer a Alemanha, registraram as narrativas orais de velhos camponeses, pastores, barqueiros e cantores que encontravam pelas estradas ou reunidos em serões ao redor do fogo. Graças a essa iniciativa, Jacob e Wilhelm, conhecidos mundialmente como os "Irmãos Grimm", deixaram-nos um riquíssimo conjunto de lendas, fábulas e contos maravilhosos, como os clássicos *João e Maria*, *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida* e *Rapunzel*.



Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O interesse do menino pelos animais é retratado logo nos primeiros parágrafos da crônica. O que, na fala do garoto, comprova esse fato?

2. No sexto parágrafo, o narrador afirma que o sítio ao qual o menino se refere é apenas um terreno do Estado do Rio de Janeiro.

a) Levante hipóteses: Por que o menino chama o terreno de sítio?

b) Para o narrador, "o garoto precisa acreditar no sítio, como outras pessoas precisam acreditar no céu". Por que, para o menino, o sítio é uma espécie de céu?

3. Na crônica lida, o narrador, além de relatar fatos, também expressa opiniões.

a) De quem é a opinião sobre a inexistência de animais na cidade do Rio de Janeiro?

b) O menino também tem essa opinião? Por quê?

c) No penúltimo parágrafo, que trecho expressa, nas palavras do narrador, o sentimento de frustração do menino por não conviver com animais?

4. O narrador se empenha em mostrar a maneira como o garoto vê o mundo.

a) Que conhecimento o menino tem sobre marcas de automóvel? E sobre raças de cachorros?

b) Por intermédio da mãe, o menino tem contato com a língua inglesa. Na sua opinião, por que ele confunde *knife* (faca) e *fork* (garfo), mas sabe diferenciar o significado das palavras *seal* (foca) e *walrus* (morsa)?

c) O menino se refere às pessoas como "o dono do *Malhado*", "a dona do *Lord*", etc. O que isso revela sobre os interesses dele?

Fonte: Livro didático Português: linguagens (6º ano), 2015, p. 14, 15 e 78.

Para o GLD-PNLD 2017, o trabalho com leitura no que diz respeito apenas à localização de informação pode ser muito negativo na formação do leitor, como por exemplo na identificação dos personagens de um conto maravilhoso, "assume-se assim, que o aprendiz é um leitor/ um agente que produz sentido; por isso, as questões críticas, éticas e estéticas

precisam perpassar tanto a seleção textual quanto o ensino de compreensão” (BRASIL, 2017, p.13).

Não obstante, as atividades na maioria das questões também exploram questões que levam o aluno a responder questões por dedução ou inferência e levantamento de hipóteses. Esse tipo de atividades é importante para a formação de leitores literários, pois leva o aluno a refletir, a argumentatividade e a criticidade. Nessa atividade fica claro a preocupação dos autores da obra didática com o levantamento de hipóteses e inferências para compreensão do texto.

Retomando os quadros 1,2,3 e 4, que organiza os textos trabalhados nas unidades do LD, constatamos que o capítulo I da obra em questão, com a temática *No mundo da fantasia*, apresenta o gênero literário conto maravilhoso como foco de estudo literário no LD. Os textos selecionados para essa unidade são: *As três penas* (Jacob Grimm), *O patinho bonito* (Marcelo Coelho) e um cartum de *Rapunzel* (Guillermo Mordillo); No início das páginas que abrem os capítulos, vêm acompanhados, respectivamente, das expressões como *Era uma vez*, *Pato aqui, pato acolá* e *Ó princesa! Jogue suas...* Seguido de um pequeno texto que situa o aluno-leitor sobre o texto que será estudado em cada capítulo, através das suas experiências de leitura. Esses textos exploram os conhecimentos prévios dos alunos, estimulando-os a tecerem comentários sobre a obra que irá ler.

Para compreensão do texto é fundamental que o leitor conheça as expressões como *Era uma vez*, *Pato aqui, pato acolá* e *Ó princesa! Jogue suas...*; para estabelecer relações entre o gênero literário conto maravilhoso com tais expressões. Essas informações dão pistas ao aluno-leitor a apreender a estrutura narrativa e o gênero literário que está em jogo. Desse modo, o LD cumpre o papel de promover experiências significativas de leitura e consequentemente da formação de leitores, pois cada aluno traz consigo conhecimentos prévios, logo a compreensão do conto só é possível porque o aluno-leitor infere e ativa seus conhecimentos prévios. Nesse caso, o processo de entendimento é de caráter individual, ou seja, é fundamentado no que o leitor sabe sobre mundo e suas experiências de leitura. Portanto, os textos selecionados pelo LD para focalizar o trabalho com a literatura colaboram significativamente na formação de leitores literários, pois desenvolve estratégias de leitura como os conhecimentos prévios, levantamento de hipóteses, conexão e visualização à respeito da natureza do texto.

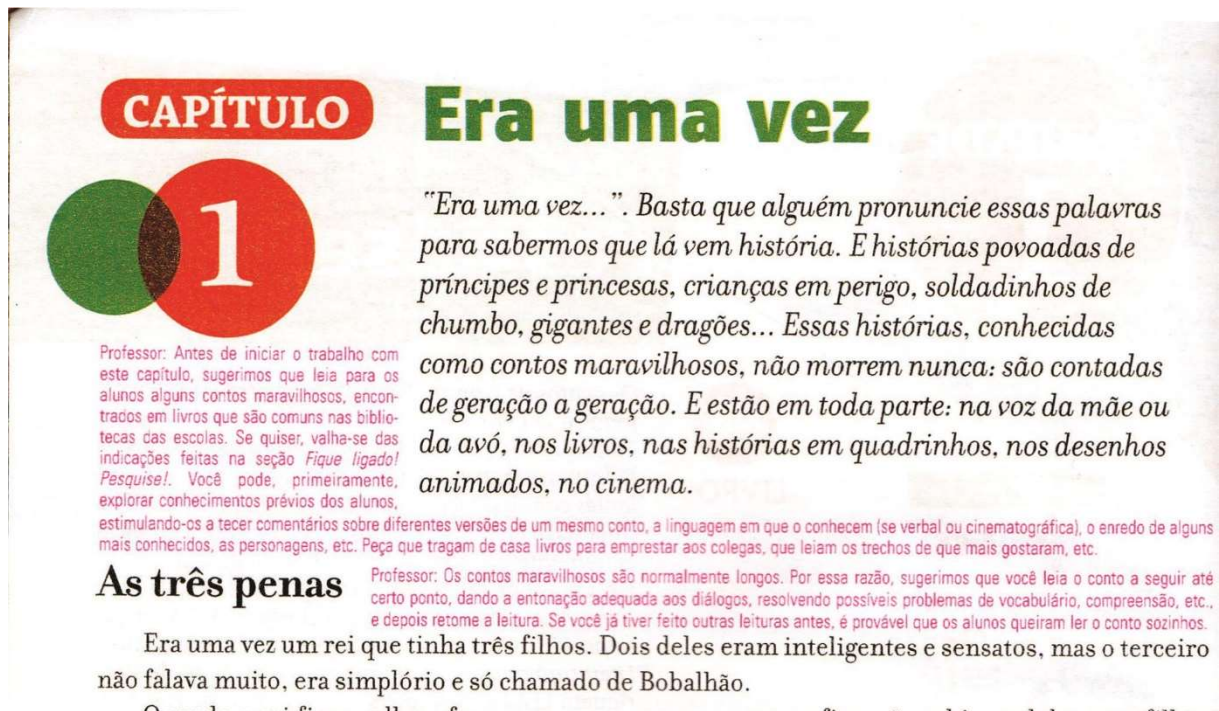
Destarte, a proposta dos autores do LD de inserirem os contos maravilhosos para a prática efetiva de leitura literária aos alunos dessa fase escolar é considerada significativa na

formação de leitores, uma vez que os autores ao introduzirem a temática *No mundo da fantasia* leva em consideração a faixa etária (11 anos) adequada ao aluno-leitor, pois

[...] é possível perceber que os alunos das primeiras séries do ensino fundamental gosta e se identifica com as narrativas do conto de fadas, sendo que esse interesse começa desde os primeiros anos de vida e se estende aproximadamente até os 12 anos. Isso acontece devido ao interesse da criança pelo lúdico e à magia presente no gênero (ALVES, ESPÍNDOLA & MASSUIA, 2011, p. 108).

Além disso, os temas presentes nos contos possibilitam inúmeras discussões nas aulas de LPL. Os professores de LP podem propor discussões antes e depois da leitura, como sugere o MP:

Imagem 9: Intervenção do professor na formação de leitores



Fonte: Manual do professor. Português: linguagens (6º ano), 2015 p. 12.

Analisando o manual do professor, ainda no que diz respeito a proposta de trabalho empregada na introdução do capítulo I do LD, constatamos que os autores do LD sugerem que os professores explorem os conhecimentos prévios dos alunos, sugerindo que eles estimulem os alunos a falarem dos contos conhecidos, sugerindo ainda que compartilhem experiências de leituras através de trechos que mais apreciaram, como sugere Colomer (2007, p. 144- grifo da autora):

Para a escola, as atividades de compartilhar são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de “formar o gosto” a que aludimos; porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre recepção individual das obras e sua valorização social”.

Portanto, as formas de abordagem do texto literário no LD dialogam com as teorias de Colomer (2007) acerca das etapas a serem desenvolvidas no processo de formação de leitores literários, como também nas habilidades e competências apontadas por Giroto, Silva e Souza (2012), abordados no segundo capítulo desse trabalho.

A proposta de trabalho de leitura com o conto abordado pelo MP dialoga também com a orientação do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ), que compreende a prática de leitura do conto em quatro fases: a conversa antes da história, a contação propriamente dita, a conversa após a história e a atividade prática com a leitura e a escrita. Nesse sentido, o trabalho efetivo com o conto no contexto escolar é indissociável do trabalho com a oralidade.

No final da seção *estudo do texto*, aparece a subseção *Ler é um prazer/ diversão/reflexão*, que apresenta um texto para simples deleite ou prazer do aluno. Este momento é facultativo, pois não consta nenhuma atividade obrigatória para o aluno-leitor, apenas no MP os autores sugerem outras leituras desse mesmo gênero literário. Entretanto apenas colocar textos literários ao alcance dos leitores não formam leitores literários, mas há a necessidade de um trabalho de mediação, onde o professor estimule os alunos pelo prazer da leitura e desenvolva um trabalho baseado nas estratégias de leitura. Salientamos ainda que nessa subseção analisamos apenas os tópicos que tem o TL como foco, visto que, nessa subseção algumas vezes é abordado o TNL.

Imagem 10: Ler é um prazer

 **ler é um prazer**

Professor: Sugerimos que leia para os alunos outras fábulas. Na seção *Fique ligado! Pesquise!*, há algumas sugestões de livros.

O leão e o rato

A gratidão é um valor
Cultivá-lo todo dia
Semente traz alegria
Merece todo louvor.

Prestamos muita atenção
Ao que ocorreu, um dia
Entre o rato e o leão.

Em uma vez um ratinho
Que andava distraído
Mal ele havia saído
De um buraco, seu cantinho...

Deu de cara com um leão
Um imenso animal
Logo pensou: "Estou perdido!"
Mas o leão foi legal.

Tomou-o, e sem perigo
O cantinho, com alegria
Prometeu: "Conte comigo
Se precisar, algum dia..."

O leão quase sorria
Pois pareceu caricato
Como ele precisaria
Da ajuda de um rato?

Mas eis que um belo dia
Numa armadilha caiu
Esperneou e rugiu
E a rede não cedia.

Então, o rato acudiu
E começou a roer
A rede pôs-se a ceder
E logo o leão fugiu!

Constatou-se uma vez mais:
Nas voltas que dá a vida
A graça retribuída
Mostrou do que é capaz...

(O melhor de *La Fontaine – Fábulas*. Trad. de Nilson José Machado. São Paulo: Escrituras, 2012. p. 58-59.)



Avelino Guedes

Fonte: Manual do professor. Português: linguagens (6º ano), 2015 p. 37.

No tocante ao eixo da oralidade, o LD organiza-se em torno de três tipos de atividades: a produção de gêneros orais, na seção *Produção de texto*, a proposta de debates a respeito de determinados temas, na seção *Trocando ideias*, e a oralização de textos do eixo de leitura, na seção *Leitura Expressiva do Texto*. O gênero literário mais recorrente no trabalho com a oralidade destaca-se o debate, discussões argumentativas, a leitura em voz alta e a encenação.

Imagem 11: Eixo da oralidade: Leitura expressiva do texto e trocando ideias

2. Observe como a palavra **pato** aparece neste trecho do texto:

“— Eu sou um **pato**! Um **pato** de verdade! Sou um **PATO**! Um **PATOOO**...”

- A mudança de letras minúsculas para letras maiúsculas e, depois, a) O que significa a mudança no modo como a palavra *pato* é escrita? para maiúsculas com repetição dá a entender que o pato deixou de falar e começou a gritar.
b) Por que a letra **o** é repetida três vezes em “**PATOOO**”? Para dar a ideia de que o patinho gritou a palavra *pato* de forma prolongada.

3. Compare a pontuação destas frases:

“— Eu sou um pato... eu sou um pato...”
“Sou um pato! Um pato mesmo!”

A primeira frase é dita por Milton quando ele acorda do sonho, e a segunda, no final da história. Que diferença de sentido a pontuação provoca nessas frases? Na primeira frase, as reticências dão a entender que ele ainda estava assustado e surpreso por ver que era um pato e estava bem; na segunda, ele está eufórico por saber que é um pato de verdade.

LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Forme com os colegas um grupo de três. Leiam os diálogos que aparecem no trecho correspondente ao sonho de Milton, desde “Eu me chamo Milton” até “Um PATOOO...”. Um de vocês lê as falas do pato e os outros dois leem as demais falas (de uma pessoa não identificada e do policial).

Durante a leitura, procurem sugerir pela voz o que as personagens estão sentindo. Inicialmente, Milton deve mostrar-se orgulhoso, arrogante, e, depois, deve demonstrar preocupação e medo. As demais personagens devem demonstrar descaso e desconfiança.

Ensaiem várias vezes, trocando os papéis entre si. Por fim, apresentem a leitura à classe.

O Brasil tem contos maravilhosos?

No Brasil, os contos maravilhosos europeus misturaram-se com as narrativas locais do folclore indígena e também do folclore africano, dando origem a outras histórias. As mais conhecidas foram recolhidas pelo grande pesquisador da cultura popular brasileira Luís da Câmara Cascudo e publicadas em seu livro *Contos tradicionais do Brasil*.

Para quem quer conhecer outros contos maravilhosos brasileiros, sugerimos a leitura dos seguintes livros: *Histórias de Tia Nastácia*, de Monteiro Lobato (Brasiliense); *Histórias à brasileira – A Moura Torta e Outras histórias à brasileira – Pedro Malasartes e outras*, recontadas por Ana Maria Machado (Companhia das Letrinhas); *Mata – Contos do folclore brasileiro*, de Heloisa Prieto (Companhia das Letrinhas); *Felizes para sempre*, de Augusto Pessôa (Rocco).

Professor: Sugerimos que primeiramente você leia o trecho indicado, dando ênfase e entonação adequadas à fala das personagens e marcando bem a pontuação. Depois, deixe que os alunos busquem a melhor leitura expressiva possível do texto. Quando terminarem, escolha alguns grupos para fazer a leitura para toda a classe.



Trocando ideias

- Milton se convenceu de que era bonito demais para ser apenas um pato. Na sua opinião, ele foi o único responsável por isso? Por quê?
- Tanto o Patinho Feio quanto Milton só se sentiram plenamente felizes quando se integraram a um grupo: o Patinho Feio ao grupo de cisnes, e Milton, depois de se assumir como pato, ao grupo de patos. Dê sua opinião:
 - Quando nos sentimos diferentes de outras pessoas, podemos sofrer por isso? Por quê?
 - Para sermos felizes, é necessário que sejamos iguais às pessoas do grupo a que pertencemos?
- Nas escolas e em ambientes de trabalho, são comuns as “panelinhas”, isto é, grupos de pessoas que geralmente rejeitam novos relacionamentos. Você é a favor das “panelinhas”? Por quê?

Fonte: Manual do professor. Português: linguagens, (6º ano), 2015 p. 36.

Diante das atividades propostas pelo LD, vemos acima que elas dialogam com a teoria apresentada por Colomer (2007, p. 159-160), em relação a função desempenhada pela literatura, pois “também servirá para aprender a comunicar oralmente um texto: as obras são recitadas, são dramatizadas ou são lidas em voz alta para compartilhá-las com os demais”.

Para os PCNs-LP, a prática de ensino com textos orais constitui como um instrumento importante na construção do conhecimento por permitir uma rica interação dialógica na sala de aula entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem (professor e alunos), pois possibilita a troca de informações e o confronto de opiniões na busca pelo principal objetivo do eixo da oralidade que é tornar o aluno um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania.

Todavia, o GLD- PNLD 2017 argumenta que há ainda um espaço reduzido para o trabalho efetivo com a oralidade, posto que a escola aborda pouco a compreensão do texto oral. Nesse sentido, é cada vez mais urgente a necessidade da escola explorar a escuta atenta e reflexiva de gêneros orais, como por exemplo, o poema. Desse modo, “o Ensino Fundamental precisa, então, de um currículo mais explícito e claro no que diz respeito ao trabalho com gêneros orais nos anos finais. Nesse sentido, é fundamental que os livros didáticos de português apresentem propostas efetivas e adequadas para a linguagem oral” (BRASIL, 2017, p.14).

Em concordância com os PCN-LP (1998)), o PNLD 2017 orienta que além do domínio da leitura e escrita, é dever do EF garantir a seus egressos o domínio também da oralidade para dar condições ao cidadão exercer o pleno exercício da cidadania nas demandas básicas do trabalho, inclusive no que diz respeito a fruição da literatura em LP.

[...] atribuem esses anos do Ensino Fundamental uma responsabilidade ainda maior no que diz respeito ao processo de formação tanto do leitor e do produtor proficiente e crítico de textos quanto do locutor capaz de uso adequado e eficiente da linguagem oral em situações privadas e públicas (BRASIL, 2017, p.32).

Embora a escola não reconheça a importância da leitura realizada pelo professor, como objeto de trabalho no eixo da oralidade, comprovamos através do manual do professor do LD, que os autores da obra didática reconhecem as atividades realizadas pelo professor como o estímulo através da intervenção dos professores como mediadores de leitura para compreensão dos alunos no ensino-aprendizagem desse eixo de ensino, como esclarece os PCNs-LP:

Além das atividades de leitura realizadas pelos alunos e coordenadas pelo professor, há as que podem ser realizadas basicamente pelo professor. É o caso da leitura compartilhada de livros em capítulos que possibilita ao aluno o acesso a textos longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-lo, mas que, talvez, sozinho não o fizesse.

A leitura em voz alta feita pelo professor não é prática comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores (BRASIL, 1998, p.73).

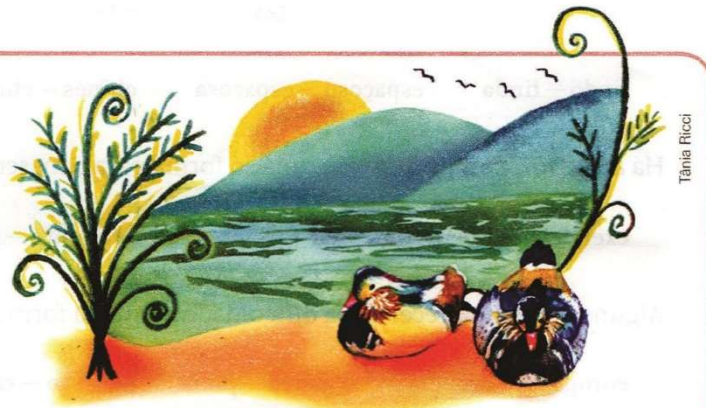
Partindo para o eixo dos conhecimentos linguísticos, embora o objetivo dessa análise não seja o de investigar sobre esse eixo de ensino, porém nosso trabalho foca na abordagem do texto literário e por isso analisamos o tratamento de alguns textos literários usado para o ensino dos eixos da produção escrita e linguística e verificou uma abordagem estritamente gramatical no trabalho com o texto literário.

Imagem 12: Eixo dos conhecimentos linguísticos: O texto literário como pretexto no ensino da gramática

EXERCÍCIOS

1. Leia o texto poético abaixo. Depois, reescreva-o, empregando no plural as palavras que estão entre parênteses, e releia-o.

Sol doce,
rios e montanhas (esplêndido).
Aroma de (flor) e de (erva),
no vento da primavera.
Por sobre a terra em degelo,
voam as andorinhas.
Na areia tépida,
Cochilam patos (mandarim).



(Du Fu. *Poemas clássicos chineses*. Tradução de Sérgio Capparelli. Porto Alegre: L&PM, 2012. p. 161.)

2. Reescreva as frases, passando para o plural os substantivos e os adjetivos destacados e fazendo as adaptações necessárias:
 - a) O **cidadão** acha **útil** o **serviço** de atendimento ao **consumidor** feito pelo comércio local.
 - b) O **gás natural** é um **excelente combustível** para **automóvel, caminhão, ônibus e moto**.
 - c) O **ancião** desceu o **degrau** apoiando-se no **corrimão**.

Fonte: Livro didático Português: linguagens (6º ano), 2015, p. 127.

Imagem 13: Eixo dos conhecimentos linguísticos: O texto literário como pretexto no ensino da gramática

Veja outros exemplos de substantivo neste poema de Fernando Pessoa:

O canto

Leve, leve, suave,
um **canto** de **ave**
sobe no ar com que principia
o **dia**
Escuto, e passou...
Parece que foi só porque escutei
que parou.



(In: Eloi Elisabete Bochecho. *Poesia infantil — O abraço mágico*. Chapecó: Argos, 2002. p. 1

Fonte: Livro didático Português: linguagens (6º ano), 2015, p. 127.

Nas atividades selecionadas, demonstram que os textos literários são usados para o ensino de tópicos gramaticais, a abordagem realizada pelos autores do LD não dão conta de levar o aluno-leitor a compreender sobre o objeto estético e a sua finalidade através de uma proposta de se trabalhar os recursos da linguagem poética ou a literariedade do poema. Não se toma o texto poético como objeto de ensino, levando em consideração seus aspectos formais e a subjetividade. Isto posto, o ensino do TL deve ser uma prática diferenciada dos TNL. Como indica os PCNs de língua portuguesa:

O tratamento do texto literário [...] envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. Com isso é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presente na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino [...] dos tópicos gramaticais, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de conhecer as sutilezas, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998, p. 27).

Podemos depreender do exposto que esse material didático favorece experiências significativas de leitura literária, pois se verifica uma preocupação com textos e autores literários. No entanto, nem sempre a presença de textos literários, como aqui apresentado com

os poemas citados acima, recebe o tratamento adequado para o Ensino de Literatura. Nesse tópico analisado do LD, consideramos essa atividade inadequada, pois como já citado anteriormente, no segundo capítulo desse trabalho, o texto serve como pretexto para o ensino da gramática normativa e para o ensino da ortografia, pois as atividades acima ilustradas não contemplam sua tessitura e valorização da linguagem e assim pouco estimulam a fruição estética, não contribuindo para a formação do leitor literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já assinalamos, o Ensino de Literatura sofreu profundas mudanças ao longo do seu percurso como componente escolar e, por conseguinte, a escola definiu novos objetivos para esse novo modelo de ensino literário, no qual concebe o desenvolvimento da capacidade interpretativa da leitura das obras literárias, com a finalidade de proporcionar a formação do leitor competente, em razão disso, essa modalidade de ensino já não dava conta, pois com a democratização de ensino, esses novos alunos que chegavam a escola não tinham o hábito de leitura, logo houve uma ruptura significativa no que diz respeito à leitura das obras literárias, instaurando então o que foi denominado de “crise de leitura” e, conseqüentemente, a crise no Ensino de Literatura.

Portanto, averiguamos que ao decorrer do tempo, aspectos sociais, econômicos, culturais e pedagógicos que ancoravam o espaço ocupado pela Literatura na sala de aula sofreram mudanças e influenciaram os novos ideais para o ensino literário. Doravante surgem os novos paradigmas para o ensino de LPL com a proposta que substituísse a forma tradicional de ensino pela educação literária. Esse novo modelo de ensino busca desenvolver a competência interpretativa do aluno através da leitura literária, de modo que não espera do aluno um sujeito que possua conhecimentos informativos sobre literatura, como se depreendia no modelo tradicional do ensino literário, mas o que se define como leitor proficiente é que ele desenvolva um valor formativo que contribua para a formação do sujeito crítico e reflexivo.

Não obstante, temos constatado que a Literatura como componente escolar tem padecido de uma considerada desvalorização nas práticas de ensino produzida por um desinteresse por parte dos alunos e pela falta de conhecimentos teóricos-metodológicos que embasa o Ensino de Literatura. No intuito de otimizar o Ensino de Literatura, pesquisadores da área se esforçam em buscar métodos de ensino que dêem conta de resgatar o interesse dos alunos e professores por essa modalidade de ensino na busca da formação do leitor literário proficiente.

Em virtude dos fatos mencionados, analisamos na nossa pesquisa de que forma a literatura é abordada no LD de LP nos anos finais do EF e se as propostas metodológicas têm contribuído para a formação de leitores literários. Desse modo, a análise do *corpus* teve o intuito de mostrar quais e como os textos literários são trabalhados e como são desenvolvidas as respectivas atividades de compreensão e interpretação relacionados a esses textos inseridos no eixo da leitura e oralidades. Seguimos os pressupostos teórico-metodológicos da

perspectiva interacionista que compreende a leitura como um processo dialógico entre leitor/texto/ autor na construção de sentidos, fundamentados nos usos das estratégias de leitura desenvolvido no ato da leitura (GIROTTI e SOUZA, 2012) e nas etapas desenvolvidas no trabalho com a leitura literária (COLOMER,2007).

Diagnósticos prévios haviam demonstrado pressuposições negativas na relação da *Literatura e Ensino*, no que diz respeito a inoperância das práticas de ensino efetivadas pelo professor e das propostas didáticas do LDP. Portanto, os dados resultantes da investigação através do referencial teórico comprovaram nossa hipótese de que as aulas de Literatura nos anos finais do EF têm sido uma prática constantemente inadequadas por uma grande parte dos professores de LPL, pela inexperiência com o texto literário e pela ausência de uma proposta teórico-metodológica que embase os objetivos do trabalho efetivo com a leitura literária, restringindo-se ao ensino tradicional da Literatura privilegiando interesses curriculares de um ensino de português voltado para o ensino de conteúdos gramaticais, ortografia, decodificação do texto, acrescentando a ausência de conhecimentos e de leituras de obras literárias, sobretudo da literatura juvenil.

Desse modo, realizamos uma análise quantitativa dos TL e TNL inseridos nesse material para averiguarmos através de percentuais a representatividade de gêneros da esfera literária utilizadas para as propostas de trabalho em todos os eixos de ensino. A análise dos dados nos revelou que os TL ocupa uma posição quantitativa inferior, apenas 19,2%, em comparação aos TNL que dispararam com 80,8% do total de textos.

Apesar dos resultados obtidos no levantamento da questão anterior, nossa pesquisa foca a análise da Literatura no eixo da leitura, e os dados resultantes da análise constataram que há no livro didático uma preocupação pelos autores em apresentar gêneros literários. Aliado aos diversos aspectos na formação do leitor literário, a ênfase na representatividade dos textos literários nesse eixo, mereceu atenção nos índices percentuais: 57% dos textos abordados no eixo da leitura contemplam gêneros das esfera literárias.

Vale salientar que o critério que usamos para se considerar um texto como literário levou em consideração o MP e o GLD-PNLD, que classificam as esferas literárias em gêneros como contos, fábulas, crônicas, poemas, trechos de romance, literatura de cordel e textos dramáticos. No entanto, consideramos ainda a escolha pela qualidade estética, como a linguagem subjetiva, plurissignificativa e polifônica, além de provocar estranhamento e sensação catártica nos leitores.

Em suma, a proposta de trabalho apresentada pelo livro didático analisado é bastante significativo para a formação do leitor em todos os tipos de textos, inclusive os literários, pois

trabalha metodologias necessárias que contribuem para a proficiência da leitura. Outro aspecto positivo no LD é que a coletânea favorece experiências significativas de leitura literária, pois se verifica uma preocupação dos autores em inserir na maioria das atividades de leitura textos literários integrais que possibilita uma compreensão global do texto além de uma grande representatividade de autores e textos literários infanto-juvenil e contemporâneos.

Entretanto, observamos que foi dado o mesmo tratamento aos textos literários e aos não literários em todas as atividades de interpretação e compreensão do texto, propondo o mesmo objetivo, a formação do leitor proficiente, não levando em consideração que o discurso literário é caracterizado contemplam a criação artística da obra, sua tessitura e a sua linguagem estética e assim pouco estimulam a fruição e a apreciação pela produção estética.

Comprovando a nossa hipótese de que o texto literário ainda é usado com uma finalidade prática e utilitária, o livro didático apresenta esse aspecto negativo em relação ao tratamento dado ao texto estético, é o caso desse tipo de texto ser utilizado para o ensino de gramática, explicitado através das imagens 12 e 13 na análise do corpus dessa pesquisa. Portanto o texto literário é abordado ainda sustentado em práticas arraigadas na forma tradicional do ensino, não favorecendo a fruição pela leitura literária e nada contribuindo na formação do leitor literário.

Defendemos, portanto, que as práticas de leitura literária precisam ser refletidas, logo é preciso assegurar um trabalho que requer o domínio de estratégias didáticas em relação a essa modalidade de texto, pois apenas apresentá-los em sala de aula não é o bastante, mas o professor de LPL precisa desempenhar o papel de mediador entre o aluno e a obra literária, proporcionando experiências significativas da leitura literária afim de contribuir com a formação do leitor literário.

Pelo exposto, esperamos que o nosso estudo tenha contribuído para as reflexões acerca de como acontece o ensino de Literatura no processo de ensino-aprendizagem e para a compreensão do porquê a Literatura tenha perdido seu espaço no contexto escolar. Ansiamos ainda, que esse trabalho auxilie, por meio das discussões e das propostas metodológicas, em um planejamento didático sistemático na disciplina de LPL para as escolas da região e do país.

REFERÊNCIAS

ALVES, Aletéia Eleutério; ESPÍDOLA, Ana Lúcia; MASSUIA, Caroline Sanchez. Oralidade, Fantasia e infância: Há lugar para os contos de fadas na escola? In: SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. (Orgs.). **Leitura literária na escola: Reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2011. p. 97-121.

ALVES, José Hélder Pinheiro; SOUZA, Renata Junqueira de; GARCIA, Yara Maria Rocha. Lendo e brincando com sextilhas e outros versos. In: SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. (Orgs.). **Leitura literária na escola: Reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2011. p. 49-74.

ANJOS, Valéria Maria Sant'Ana Britto dos. **Ênfase à leitura literária na escola: um caminho para a formação do leitor crítico**. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras. Santo Antônio de Jesus: Universidade do Estado da Bahia /UNEB, 2015.

BRAGATTO FILHO, Paulo. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo, Ática, 1995.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/ DICEI, 201

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Guia de livros didáticos PNLD 2017: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/ SEB, 2016.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi; MARTINS, Kelly Cristina Costa; ARAUJO, Mayara dos Santos. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. (Orgs.). **Leitura literária na escola: Reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2011. p. 75-95.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, SP, dez. 2012. ISSN 2316-5758. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>>. Acesso em: 01 mar. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/remate.v0i0.8635992>.

_____, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Sobre Ouro Azul, 2011. p. 169- 191.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens.6º ano**. 9.ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio**. 2004. 330 p. Tese de Doutorado-PUC, São Paulo, 2005.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca (Orgs.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 55-68.

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Global, 2004.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Mergulhando nos textos poéticos. In: CUNHA, Leo (Org.). **Poesias para crianças: conceitos, tendências, práticas**. Curitiba: 2012. p. 109-127.

DESSBESELL, Daiane Luza; FRUET, Fabiane Sarmiento Oliveira. O potencial do hipertexto para o ensino aprendizagem da leitura. **Temporis (ação)**, v. 12, nº 1, p. 40-59, jan./ dez.2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelin Simões; SOUZA, Renata Junqueira de; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si. **Ensino em Re-Vista**, v.19, n.1, p. 167-179, jan./jun. 2012.

GUILHERME, Denise. **Desafios da formação de leitores na escola**. Nova Escola. Disponível em: <<<https://novaescola.org.br/conteudo/573/desafios-da-formacao-de-leitores-na-escola>>>. Acesso em: 02 maio 2018.

HARTMANN, Schirley Horácio de Gois; SANTAROSA, Sebastião Donizete. **Práticas de leitura para o letramento no ensino superior**. Curitiba: Ibplex, 2009.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

JUNQUEIRA DE SOUZA, Renata; GUIZELIM SIMÕES GIROTTO, Cyntia Graziella. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. *Álabe*, [S.l.], n. 4, dic. 2011. ISSN 2171-9624. Disponível <<http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/87>>. Fecha de acceso: 08 jun. 2018 doi:<http://dx.doi.org/10.15645/Ala>

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2005.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MELLO, Claudio José de Almeida. Concepções e práticas no ensino de literatura: da escolarização à promoção da leitura literária. **IV CONGRESO IBEROAMERICANO DE LAS LENGUAS EN LA EDUCACIÓN Y EN LA CULTURA (LEER.ES 2010)**. Salamanca, Espanha. Disponível em <https://www.oei.es/historico/congresolenguas/.../De%20Almeida_Claudio.pdf>. Acesso em: 01 maio 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 30, n. 52, p. p. 23-43, maio 2014. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36317/22630>>. Acesso em: 01 março 2018.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca (Orgs.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 55-68.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 17, n.1, p. 47-62, 2004.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, n. 9, p. 16-29, dec. 2006. ISSN 2237-1184. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709>>. Acesso em: 14 de abril 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i9p16-29>.

Portal Educação. **PNLD**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 05 de Outubro de 2018.

SIMÕES. Luciene Juliano et al. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 5. ed. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 14, p. 11-22, dec. 2008. ISSN 2317-8086. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>>. Acesso em: 17 março 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>.

_____. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1998.