

SIMPÓSIO AT152

ESCOLA, LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR: TRÍADE INTRINCADA

SILVEIRA, Sinéia Maia Teles
Universidade do Estado da Bahia
sineiasilveira@hotmail.com

QUADROS, Carla
Universidade do Estado da Bahia
Quadros.carla@yahoo.com.br

MOURA, Deije Machado de
Universidade do Estado da Bahia
dejemoura@bol.com.br

Resumo: Este artigo apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa "Nas teias e tramas do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica", associado ao grupo de pesquisa "Múltiplas linguagens: estudo, ensino e formação docente". O texto discute o ensino de literatura na Educação Básica a partir da experiência de estágio supervisionado vivenciada por graduandos em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, do Campus V, sediado no Recôncavo Baiano. Objetiva analisar como estagiários de língua portuguesa trabalham a formação do leitor a partir do texto literário. Em termos metodológicos, foram aplicados instrumentos avaliativos aos regentes, orientadora de estágio e estagiários, os quais foram tabulados e analisados à luz da teoria da recepção e do ensino de língua, bem como documentos norteadores da aplicação didático-pedagógica. Resultados parciais sinalizam alguns avanços. Contudo, um ensino de literatura ainda incipiente, do ponto de vista da recepção literária, sem o protagonismo do texto literário, ênfase na literatura canônica, assim como alguns outros equívocos pedagógicos em relação à compreensão do tratamento que deve ser dado ao texto literário mostram que esses resultados apontam para a necessidade de maiores discussões, no espaço acadêmico de formação de professores, sobre o ensino de literatura, de modo a cooperar para a desconstrução de um fazer pedagógico ainda preso a resquícios de um ensino mais voltado para a história da literatura do que para a estética literária.

Palavras-chave: Educação Básica; Estágio Supervisionado; Ensino de literatura; Formação do leitor literário.

SCHOOL, LITERATURE AND THE DEVELOPMENT OF READERSHIP: AN INTRICATE TRIAD

Abstract: This article presents the partial results of the research project "The webs and stories of teaching the Portuguese Language in Basic Education", associated to the research group "Multiple languages: study, teaching and teacher training". The text discusses the supervised teacher training experience of trainees teaching literature in Basic Education during their undergraduate course of Education, Portuguese Language and Literatures at the State University of Bahia - UNEB, Campus V, based in the Recôncavo Baiano. Our main objective is to analyze how Portuguese language trainees develop readership in their students using the literary text. In methodological terms, the school teachers, trainee counsellors and trainee teachers were evaluated, the results being tabulated and analyzed in light of reception and language teaching theories. Official teacher training documents were also analyzed. The partial results point to some advances, however progress still needs to be made from the point of view of literary reception and the use of the literary text as protagonist. There was a tendency to focus on canonical literature, as well as some pedagogical misunderstanding regarding the treatment that should be given to the literary text. These results highlight the need for greater discussion in the academic sphere of teacher education regarding the teaching of literature, in order to deconstruct the pedagogical tradition of focusing on the history of literature rather than the actual text.

Key words: Basic education; Supervised teacher training; Literature teaching; Reader formation.

Reflexões preliminares

A literatura faz isso: dá ao leitor um nome e uma história, retira-o da prática múltipla e anônima, torna-o visível num contexto preciso, faz com que passe a ser parte integrante de uma narração específica (Ricardo Piglia, 2006, p. 25).

Este artigo traz reflexões oriundas do nosso projeto de pesquisa intitulado "Nas teias e tramas do ensino de língua portuguesa no ensino médio", desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus V (Santo Antônio de Jesus – Ba, no Recôncavo Baiano), cujo cerne é a análise da práxis de alunos de Letras, em seu estágio de regência no Ensino Médio, a partir da observação sistemática das aulas, bem como dos instrumentos de

avaliação preenchidos pela professora orientadora da disciplina de Estágio na universidade, pelas regentes de classe das escolas-campo, assim como as autoavaliações realizadas pelos estagiários. O projeto está vinculado ao Grupo de Pesquisa “Múltiplas Linguagens: estudo, ensino e formação docente”, atualmente sob nossa coordenação.

Nesse texto, contemplamos um dos questionamentos propostos nas fichas avaliativas e autoavaliativas preenchidas pelos estagiários, seus respectivos regentes e coordenadora de estágio, buscando averiguar se as atividades de leitura trabalhadas pelos estagiários colaboraram efetivamente para a formação do leitor literário.

2 Ensino de literatura: breves considerações

A literatura constitui-se um sistema vivo de obras que agem umas sobre as outras e sobre os leitores, cujo sentido do que se lê ficcionalmente coopera para a ressignificação do experienciado e vivido. Nesse processo, mediante a linguagem, os indivíduos se comunicam com o outro, intercambiam experiências. Nessa troca, inseridos em grupos sociais não homogêneos, certificam-se “do seu conhecimento do mundo e dos outros homens, assim como a si mesmo, ao tempo em que participam das transformações em todas essas esferas”, como conforme defendem Aguiar e Bordini (1993, p. 09), a partir do momento em que eles mergulham na literatura, enquanto “espaço contestado”, repleto de vozes, muitas delas dissonantes, “não autorizadas”, como afirma Regina Dalcastagnè (2012), ao tratar do lócus literário.

Tal compreensão nos leva a entender a obra literária como uma tomada de consciência do mundo concreto, caracterizando-se pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor, resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora, viabilizada através da linguagem verbal, escrita ou falada. Assim, o texto produzido, por conta dessa natureza verbal, possibilita o estabelecimento de trocas comunicativas nos grupos sociais, muitos deles ainda ausentes ou pouco representados na literatura brasileira que se quer

homogênea, conforme desejo de alguns, por isso mesmo, espaço de embates, desconfortos e tensões resultantes desse jogo de poder envolvendo aqueles “que não estão [...] dispostos a ficar em seu “devido lugar” e aqueles que querem manter seu espaço descontaminado” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 07).

No meio desse embate, o leitor, muitas vezes não contemplado e não inscrito nesse mapa que deveria legitimar suas vozes dissonantes e refletir experiências humanas que, de fato, representassem a essa esmagadora “minoría”, possibilitando-lhe maior identificação. Lendo o texto, não apenas aquele reproduzidor de modelos sociais excludentes, o leitor pode entrar no jogo do autor. Conforme explicitam Aguiar e Bordini (1993), o texto literário apresenta um mundo possível: objetos e processos nem sempre claramente delineados, há lacunas a serem preenchidas pelo leitor, de acordo com suas experiências, daí importar o texto plurissignificativo, que permite leituras diversas. Paradoxalmente, por apresentar essas lacunas, possibilitam ao leitor o acesso a uma gama de informações, permitindo-lhe interagir com elas, incitando-o a fazer um reexame da sua forma de ver a realidade circundante, e isso não apenas do ponto de vista da classe social dominante, o que implicaria reconstruir o universo simbólico através da linguagem, com base nas vivências de cada um.

Levando em conta esse caráter do texto literário, o leitor constrói imagens que se interligam, complementando-se, apoiado nas pistas fornecidas pelo escritor. Nesse entendimento, a leitura pressupõe um leitor ativo, que constitua os sentidos linguísticos, escolhendo o significado mais apropriado para as palavras em um determinado conjunto. E essa seleção se opera por força de um contexto que os justifica, aquele formado pelas experiências humanas. Logo, a formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadre e, nesse sentido, cabe à escola vincular a cultura grupal ao texto a ser lido, de modo que a realidade representada tenha a ver com o universo do leitor, cooperando para a quebra de estereótipos e preconceitos e abrigando a gama de vozes que ecoam dentro e fora dos muros escolares, legitimando-as.

A partir da leitura do texto literário, o leitor entra em contato com as manifestações socioculturais distanciadas de si no tempo e no espaço, ampliando seu conhecimento, compreendendo melhor o seu presente e seu papel enquanto sujeito histórico. Nesse liame, no diálogo com distintos universos textuais (informativos e literários), o sujeito obriga-se a desvendar sentidos e assumir posições, o que abre, a um e outro, as estratégias inteligíveis da apreensão conforme alegam Aguiar e Bordini (1993). Com base nesses pressupostos, a literatura não se esgota no texto, mas se completa no ato de leitura. E, no processo de recepção, implica em participação ativa e criativa do leitor. Ao interagir com o texto, o sujeito trará consigo sua bagagem de experiências linguísticas e sociais, mobilizando-a a partir das lacunas que a obra lhe oferece.

Nessa compreensão, o processo de recepção tem início antes do contato do leitor com a obra, possuindo um horizonte que o limita, mas que também pode se transformar continuamente, abrindo-se. Como bem explicam Aguiar e Bordini (1993), esse é o horizonte do mundo de quem lê, com tudo que o povoa: vivências pessoais, culturais, sócio-históricas, filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas. Com essas referências, o leitor procura inserir o texto que se lhe apresenta no esquadro de seus valores. O texto, por sua vez, pode confirmar ou não essa perspectiva, no que tange àquilo que se espera do leitor. Se o texto é muito distante de seu universo, torna-se irreconhecível para ele. Não se enseja a aceitação e o horizonte permanecerá inalterado. Ocorrendo o contrário, ou seja, quanto mais o texto corrobore o universo do leitor, menos estranheza causará, mantendo-se o horizonte igualmente inalterado. Nesse sentido, é preciso que o texto predisponha o leitor a interagir com suas experiências de leitura, trabalhando os temas contestadores com alto teor de verossimilhança e coerência.

Nesse entrelaçamento das possibilidades do texto e da leitura de mundo, o leitor pode posicionar-se como sujeito de seu próprio discurso, assumindo uma postura crítica ante o mundo e a práxis social, descobrindo sentidos e reelaborando aquilo que ele é e o que pode vir a ser, sentindo-se

livre para contestar o dito por narradores ou personagens, que nem sempre o representará. Por esse ângulo a sociedade da qual ele participa é vista como “um conjunto de vozes, atitudes e ações, individualizadas e pessoalizadas, que, sem embargo, podem conviver mesmo na dissonância e nas contradições, alimentando-se justamente dos desvios” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 132).

Partindo dessa premissa, Geraldi (1999, p. 91) explicita que o texto se constrói dialogicamente, num processo interlocutivo entre leitor e autor, mediado pelo texto, tendo o leitor um papel ativo, na medida em que ele “reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua significação”, processo que desagua na construção dos sentidos e a partir da dialogia entre sujeitos interlocutores (leitores e escritores) e os textos entre si. Essa tarefa implica, portanto, em ser compreendida enquanto dialógica (BAKHTIN, 1981).

Quando essa dialogia não é levada em consideração pela escola, o aluno torna-se um sujeito *assujeitado* (ALTHUSSER, 1992) com suas condições e limitações históricas; produto do meio, da herança cultural e das ideologias incorporadas ao longo da história, algo que fará dele objeto mero preenchimento de um lugar social reservado pela estrutura ideológica, quando deveria ser não só sujeito como produto da herança cultural, mas também de suas ações sobre ela, tanto na repetição de atos, quanto na elaboração de novos (CHIAPPINI, 2001, p. 19).

Infelizmente, a prática escolar e o ensino da literatura, na escola, não têm contemplado a contento esses pressupostos. A escola desconsidera a dimensão social e política do ensino da literatura enquanto meio e possibilidade de favorecer a formação para a cidadania, contribuindo para o aluno não se assumir como sujeito do seu discurso, participando consciente e criticamente na superação dos problemas sociais, algo que tem provocado uma crise na leitura e, conseqüentemente, na educação.

Para Chiappini (apud GERALDI, 1997, p. 21), a forma como a escola tem trabalhado a literatura indica que os professores o fazem a partir de três concepções: a literatura como instituição nacional, como patrimônio cultural e como disciplina escolar que se confunde com a história da literatura, cada

texto consagrado pela crítica como sendo de máxima relevância literária. Essas concepções são resultados de uma mesma visão elitista e ideológica dos textos transformados em ilustração de um universo hierarquizado e úteis à reprodução didática dos valores dominantes.

A autora declara que não despreza o estudo da literatura como sistema de obras, autores e público, mas acha importante o uso literário como trabalho com a linguagem, a partir da qual o ensino da língua e da literatura já é possível até mesmo antes da alfabetização. Essa concepção mais ampla de literatura abre possibilidades para uma educação diferente daquela proposta pela escola burguesa, sendo crítica e transformadora do modelo de sociedade que a sustenta. Com isso, o ensino da literatura passa a ser vivenciamento da obra literária, enquanto experiência transformadora, e não simplesmente como um ato de escuta e contemplação.

Na prática da docência, é perceptível o uso esporádico de livros de literatura como instrumento complementar ao livro didático adotado ou um trabalho com fragmentos de textos para aplicação de exercícios, não se enfatizando leituras descompromissadas, livres e estimulantes da imaginação e da criticidade, o que torna os objetivos idealizados pelo professor inalcançáveis: formar hábito de leitura e desenvolver potencial criativo e crítico, do aluno leitor.

Sobre essa tipologia de ensino de literatura nas escolas brasileiras, Aguiar e Bordini (1993) traçam um perfil, a partir de pesquisas realizadas, chegando a um diagnóstico preocupante. Nas aulas, os professores se restringem à mera exposição de assuntos literários, acompanhados de exercícios de interpretação, não desenvolvendo atividades que propiciem a expansão dos conhecimentos, das habilidades intelectuais, criatividade ou tomada de posições. Eles alegam querer incentivar posturas críticas e participantes na realidade social, porém, utilizam atividades repetitivas, com alta carga de obrigatoriedade, satisfazendo-se com preenchimento de fichas e roteiros de leituras. Na práxis observada, durante os estágios de regência, não se percebe essa ação ineficiente e improdutiva, pois os estagiários conseguem

dar um tratamento mais atraente ao texto literário, apesar de problemas outros que, de certo modo, depõem contra um ensino que se volte para a formação geral e literária dos alunos, conforme a pesquisa nos permite inferir.

Quando questionados se resgataram o contexto de produção (esfera, suporte, função social, contexto histórico) das obras ou fragmentos efetivamente trabalhados nas aulas de literatura, observamos que todos os sujeitos, de algum modo, contemplaram essa questão, mas discrepando quanto à proporção informada por eles: 75% dos estagiários admitem ter trabalhado o contexto de produção, às vezes, enquanto os regentes alegam que isso sempre foi efetivado por 62,5% dos seus estagiários.

Perguntamos se os estagiários propuseram apreciações estéticas, éticas, políticas, ideológicas para seu alunado quando trabalhavam o texto em sala de aula. As informações prestadas evidenciam que, de algum modo, todos contemplam parcialmente esse aspecto: 25% dos estagiários alegam que sempre promoveram esse tipo de apreciação e 75% deles o fizeram às vezes. Os seus regentes sinalizam que esse procedimento ocorre, contudo, 50% deles faz isso sempre e 50% às vezes. Quanto à promoção de discussões relativas à diversidade sociocultural brasileira, 25% dos estagiários alegam nunca ter feito esse tipo de abordagem, 25% informam ter proposto e 50% assumem ter fomentado discussões dessa natureza.

Esse quadro denota que a leitura ainda não vem sendo tratada como processo de interlocução constante, promovendo-se em todas as aulas uma interação leitor, texto e autor, de modo a assegurar aulas que gerem oportunidades aos alunos de desnudarem o texto literário, apreciando-o a partir de várias nuances, relacionando-o ao seu mundo, cotejando-o amorosamente como amantes que esmiúçam cada quadrante do corpo do ser objeto do seu amor e, intimamente, aprenda a extrair o máximo de prazer possível. Isso, de fato, ainda não é uma unanimidade, como querem atestar alguns regentes, para quem todos os estagiários promoveram essa interlocução no ensino da literatura. Os dados não fecham, pois 25% dos estagiários admitem não tratar a

leitura dialogicamente, 50% o fazem às vezes e 25% deles relatam fazê-lo sempre.

Aguiar e Bordini (1993) comentam o quadro agravado com o uso indiscriminado do livro didático, uma vez que ele oferece apenas fragmentos de textos literários, recortes que desintegram o original ou desvirtuam o universo de sentidos das obras. No imaginário do aluno, isso produz um caos de representações desarticuladas, corroborando com uma noção de literatura fragmentada, onde nada tem a ver, exceto com as intenções daquele que seleciona os textos e os recortes, promovendo, portanto um esvaziamento do ensino de literatura. Dessa forma, os conteúdos fragmentados que o aluno é forçado a assimilar, em geral, não o preparam para pensar e solucionar os problemas com os quais se depara cotidianamente enquanto cidadão, trabalhador, ou melhor, enquanto ser social em todas as suas dimensões. Ao longo de vários anos de escolaridade, os alunos vão sendo privados da formação de uma consciência crítica e, conseqüentemente, de uma compreensão mais real do mundo em que vivem.

Quanto aos tipos de textos sugeridos, evidencia-se uma preocupação moralizante cuja tendência é amarrar o sujeito aos parâmetros ditados pela sociedade, em vez de estimulá-lo ao questionamento e à reelaboração de valores. Como se não bastasse, a forma de utilização do texto literário revela-o apenas como pretexto para estudo gramatical, o que denota que essas propostas de educação são meras repetições de um modelo da estrutura social que as alimenta, na medida em que contribuem para alunos passivos, que não atuam criticamente sobre seu objeto de estudo – o texto literário.

Em nossa pesquisa, já são perceptíveis algumas mudanças que evidenciam, ainda que leves, avanços no ensino de literatura. Apesar de incipientes, já revelam um repensar da abordagem do texto literário como reflexos ainda sutis de pesquisas várias. O texto literário não pode servir apenas como mero pretexto para o ensino de língua. Mesmo sendo uma prática recorrente, já é possível notar que os textos também são trabalhados de uma perspectiva exegética, mesmo que incipiente.

Na prática pedagógica dos estagiários observados, foi possível avaliar que as cobranças para cumprimento de conteúdos elencados nos planos de cursos, todos eles em função de vestibulares e ENEM, com prazos exíguos para sua abordagem em sala de aula, acabam pondo o professor e estagiários em camisas de força que os obrigam a tratar superficialmente o texto, priorizando os fragmentos veiculados no livro didático, enfatizando contexto histórico, as escolas literárias e suas principais características, o que implica numa abordagem superficial e panorâmica do texto literário em si. No máximo, dialogam com as obras literárias que serão cobradas em alguns vestibulares, porém, priorizando seu resumo ou passando a leitura do texto como atividade extraclasse, resultando em uma canhestra avaliação escrita sobre a obra. Raramente esses livros são trabalhados prazerosamente em sala de aula, e o que é mais grave: sob a alegação de que “não há tempo suficiente”.

Quando confrontados quanto à utilização dos fragmentos textuais, se pelo menos situaram o alunado em relação à obra referida e se procuraram estimulá-lo a conhecê-la, instigando-o a ler o livro, 12,5% dos estagiários admitem não ter estimulado a leitura posterior, 37,5% às vezes adotaram tal prática e 50% fazem isso usualmente. Os regentes revelam um olhar mais complacente, sinalizando que isso sempre foi efetivado por todos os estagiários. Concernente a situar o fragmento trabalhado a partir do livro didático, 25% deles revelam que os incentivou, às vezes, e 75% que sempre buscaram provocar seus alunos a ampliar essa leitura, conhecendo a obra na íntegra. Os regentes alegam que metade deles procurou incentivar os alunos, às vezes, e metade sempre assumiu esse posicionamento no seu fazer pedagógico.

Com relação à norma estética dominante na seleção e uso da literatura, Aguiar e Bordini (1993) indicam que o Realismo impera. Há a predominância de textos (fragmentos) de autores do século XIX e neorealismos posteriores (como os do romance brasileiro de 30 e seguidores contemporâneos). A estética romântica é menos utilizada e a clássica quase nunca é trabalhada. No nosso estudo, confirmamos que ainda perdura essa realidade, todavia, alguns

estagiários ultrapassam essa linha e dialogam com textos contemporâneos, ao menos nas aulas de gramática, quando partem de textos para uma abordagem mais funcional da língua. É um tratamento incipiente, porém, ao menos possibilita ao aluno dialogar com textos que se aproximem mais da sua realidade e do seu contexto linguístico.

A propósito da norma linguística, os estudos realizados por Aguiar e Bordini (1993) revelam que a do padrão culto é utilizada, não se dando ênfase às variações. Quanto a esse aspecto, Marcos Bagno (2002), salienta que tentar preservar, fazer cobranças e impor um tipo de comportamento linguístico único e aristocrático é algo que vai à contramão de toda essa dinâmica da sociedade, da cultura e da língua. Para ele, “uma sociedade e uma cultura multifacetadas e plurais só podem abrigar uma língua multifacetada e plural” (BAGNO, 2002, p. 39).

Apesar de enfatizarem ter trabalhado as variações linguísticas levando em conta o português brasileiro, isso foi feito episodicamente e sem aprofundamento, o que revela a necessidade de um debate mais acirrado nos espaços educacionais brasileiros. Nesse sentido, nós, que formamos professores nas universidades Brasil a fora, precisamos fomentar discussões que viabilizem um ensino de literatura que contemple esses aspectos, contribuindo para o reconhecimento, admissão e valorização da diversidade, da variedade e pluralidade em todos os âmbitos da escola e da vida em sociedade.

Reflexões finais

Em vista das considerações expostas, percebemos que a escola ainda reforça ideologicamente um Estado autoritário, na medida em que o discurso oficial é referendado na sala de aula por atitudes apassivadoras, quando se impõem interpretações tidas como as melhores, não devendo, portanto, ser questionadas ou modificadas, quando o professor tenta conformar os seus alunos aos moldes e estabelecidos pelo Estado.

Nesse sentido, acabamos por nos colocar a serviço das classes dominantes, quando buscamos reproduzir as relações impessoais e autoritárias da sociedade no ambiente escolar, aplicando uma fragmentação dos textos, propondo uma visão estanque da aprendizagem da escrita, leitura e gramática mediante aulas meramente expositivas, sem nos preocuparmos com a recepção destas, reproduzindo histórias e visões do passado sem contribuir para que o aluno construa uma visão coerente de mundo que lhe possibilite situar-se na sociedade que faz parte. O inverso deve ser posto em prática, ou seja, necessitamos estimular nossos alunos a traçar seu percurso discursivo, produzindo seu conhecimento a partir daquilo que efetivamente acreditam e anseiam, tornando-se sujeitos de suas histórias de vida.

Ao fazer opção por uma atuação docente que coopere para a criticidade do nosso alunado, melhor contribuiremos para aguçar a contradição, agindo em prol das classes dominadas, a partir de uma pedagogia transformadora que sinalize para outro caminho: o da contestação. Dessa forma, o alunado aproveitará as contradições e as lutas vivenciadas pela escola, tornando evidente que pode haver empoderamento a partir da leitura e que a escola pode contribuir, sim, para a libertação da cidadania numa sociedade que é, acima de tudo, plural e multifacetada.

Ora, numa sociedade plural são os entrechoques de ideias e valores que permitem as instituições sociais se aperfeiçoem. Portanto, enquanto modelo simulado daquilo que diz respeito ao homem e suas aspirações, a literatura não pode conceber a uniformidade de posições quanto a conteúdos, metodologias, normas, estéticas etc. É preciso acolher as divergências de posturas ideológicas, se desejarmos formar um leitor crítico, capaz de discriminar intenções e assumir-se enquanto sujeito do seu próprio discurso.

Professores de literatura, precisamos entender que, durante séculos, nossa cultura jogou para debaixo do tapete social e literário as vozes dissonantes, impossibilitando ao aluno reavaliar e ressignificar suas experiências de vida. Claro que já avançamos, a literatura marginal já conquistou alguns espaços, mas ainda incipientes, se considerarmos séculos

de exclusão da representação de vozes dissonantes, como aquelas que muitas vezes são silenciadas na própria escola e escamoteadas numa literatura que não dialoga com leitor, cerceando-lhe o direito de se ver refletido no texto literário, de poder dialogar com o narrado e se ver representado em seus anseios, desejos, lutas e conquistas.

É preciso, ainda, que os diferentes gêneros textuais literários circulem no ambiente educacional, textos que sejam reveladores de diferentes formas de pensar e ver o mundo, sob as mais variadas vertentes, de modo a formar cidadãos que ajam na e pela língua, que interajam com os múltiplos e heterogêneos discursos que formam os tecidos literários que, nesse viés, cooperarão para fisgar e formar leitores que atuem de modo crítico nos mais diversos espaços sociais.

Para tanto, urge redimensionar nosso fazer pedagógico, especialmente quando tratarmos do ensino de literatura, adotando uma concepção de educação atrelada a uma noção de transformação sociocultural. Isso só será viável através de um ensino pautado na realidade do aluno que se assuma ante o mundo e a práxis social, exercitando poderes de concordância ou discordância, caso julgue pertinente, assumindo destinos. Conseqüentemente, toda atividade de literatura deve resultar num fazer transformador: numa leitura em que o aluno descubra sentidos e reelabore aquilo que ele é e o que pode ser. Só assim a educação, via literatura, contribuirá para transformar a sociedade.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de e BORDINI, Maria da Glória. **Literatura e a formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.

BAGNO, Marcos. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965.

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986 (vol. III).

CHIAPPINI, Lígia Moraes Leite. *Ao pé do texto em sala de aula*. In.: Zilberman, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

_____. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo, Editora Horizonte, Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2012.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o Ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.