

A PERSPECTIVA DO ENSINO DE LITERATURA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS: O QUE SE ENSINA QUANDO SE ENSINA LITERATURA?

**A LOOK AT THE LITERATURE OF EDUCATION IN TEXTBOOKS
PORTUGUESE: WHAT WHEN IS TEACHING LITERATURE TEACHES?**

Enderson de Souza Sampaio¹

Maria Luiza Germano de Souza²

Resumo: Este artigo versa sobre a perspectiva do ensino de literatura que se tem nas escolas brasileiras. O foco da investigação será, sobretudo, a verificação de como se dá o ensino do texto literário nos livros didáticos. Assim, buscamos analisar qual o tratamento dado ao texto literário nesses suportes e de que maneira as metodologias utilizadas auxiliam na fruição da leitura literária, tendo em vista que tais práticas servem de subsídio às aulas de Literatura. Essa busca se faz inescusável para averiguarmos se o ensino de literatura está ou não formando leitores literários. Para tanto, contamos com as contribuições das *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: conhecimentos de literatura* - OCEM (2006), dos estudos de Rildo Cosson, de Márcia Abreu e de Luciano Amaral Oliveira, entre outros que tratam de questões relativas ao ensino do texto literário nas escolas e, conseqüentemente, ao modo como são abordados os conteúdos relativos à literatura nos compêndios destinados à prática de ensino de Literatura.

Palavras-chave: ensino de literatura; livros didáticos; formação de leitores.

Abstract: This article deals with the prospect of the teaching of literature that has been in Brazilian schools. The focus of the research is primarily to check how is the literary text of education in textbooks. Thus, we analyze which treatment given to literary texts in these media and how the methodologies used aid in the enjoyment of literary reading, given that such practices serve as subsidy to Literature classes. This search is made inexcusable for averiguarmos the teaching of literature is or not forming literary readers. For this, we rely on the contributions of the National Curriculum Guidelines for Secondary Education: literature knowledge - OCEM (2006), studies of Rildo Cosson, Marcia Abreu and Luciano Amaral Oliveira and others dealing with issues relating to teaching literary text in schools and consequently as the content relating to literature in textbooks intended for Literature teaching practice are addressed.

Keywords: literature teaching; didatic books; readers formation.

Introdução

¹ Graduando do Curso de Letras com Habilitação em Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Membro do Programa de Extensão em Linguagens e Literaturas, N-Linguagens e do Coordenação e Núcleo de Pesquisa em Literaturas de Expressão Amazônica (COMPLEXA). E-mail: endersosampaio@gmail.com

² Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia. É professora Assistente do Departamento Letras - Língua e Literatura Portuguesa na Universidade Federal do Amazonas - UFAM. E-mail: germanolettras@gmail.com

A perspectiva do ensino de literatura nos livros didáticos de português é cerceada pelo ensino da história da literatura. Dessa forma, torna-se premente enfatizar que a prática no enfoque do ensino da literatura voltado para a história da literatura é também ainda atual, pois muitos dos currículos e livros didáticos que circulam nas escolas brasileiras ainda cultivam tal metodologia que se configura como obsoleta. Por isso, o nome desta disciplina deveria se chamar não ensino de literatura, mas, sobretudo, história da literatura.

As *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM* (BRASIL, 2006), ao tratarem especificamente do ensino de literatura adotado pelas escolas brasileiras e, conseqüentemente, nos livros didáticos dizem que, em relação ao ensino de literatura, focaliza-se exclusivamente a história da literatura. Cabe lembrar, conforme informações desses documentos que:

apesar de assinalar a permanência dessa prática viciada no ensino da literatura (“os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo”), não indica como romper com ela. (BRASIL, 2006, p. 58)

Deste modo, vale mencionar ainda que o enfoque na periodicidade de gêneros e escolas literárias não se configura como prática ideal de ensino de literatura. Nestes termos, é lícito dizer que no ensino da literatura há a preferência pelo trabalho com os períodos da história da literatura (*trovadorismo, barroco, arcadismo, parnasianismo, romantismo, modernismo* etc.) em detrimento do uso efetivo com o texto, prerrogativa básica na formação de leitores.

É digno de menção que o problema não é apenas ensinar estilos de época e os textos dos autores mais representativos de determinada época, a questão é limitar o ensino de literatura nas escolas a essa conduta, pois tal metodologia não pode ser a protagonista do ensino de literatura na educação básica uma vez que pouco, ou quase nada, contribui para a formação do leitor literário.

Em seu texto *O ensino pragmático da literatura* (2010), o professor e pesquisador, Luciano Amaral Oliveira discute o seguinte:

O enfoque histórico dado à literatura no ensino médio acarreta um sério problema: o professor tende a apresentar o maior número possível de autores para dar conta de todos os movimentos literários no pouco tempo de que dispõe. Em decorrência dessa diferença quantitativa entre tempo disponível e conteúdo a ser apresentado, o tratamento dado a obras e autores é inevitavelmente superficial. (OLIVEIRA, 2010, p. 174).

Com base nas palavras do teórico acima mencionado, podemos perceber que o ensino de literatura perpetuado nas escolas e, por conseguinte, nos livros didáticos ainda é, predominantemente, dominado pelos estilos de época. Assim, devemos pensar que quantidade

não necessariamente relaciona-se com qualidade, posto que, de quase nada adianta ler inúmeras obras ou fragmentos de obras se o contato com o texto não se faz adequadamente.

Sabemos, porém, que o professor lida com o tempo de ministração de conteúdos em consonância com os exames aos quais os alunos se submetem (vestibular/ENEM/PSC), mas, conforme orientação das OCNEM, ele (professor) deve filtrar/escolher e/ou adaptar os conteúdos não por quantidade e sim para que os alunos sejam capazes de fazer a fruição textual, ou seja, menos é mais. Ou ainda: “[...] se quisermos que o aluno leia e considerarmos que esse é o meio mais eficiente para ele conseguir o saber que a escola almeja, então é preciso mudar o currículo, retirar dele o que é excessivo e não essencial.” (BRASIL, 2006, p. 71)

Ressaltamos, por conseguinte, qual seria o posicionamento ideal do professor frente a este dilema: *quantidade de leituras versus qualidade de leituras nas aulas de literatura*. Pensemos assim: o ideal seria que professores e alunos se detivessem de forma mais profunda em um menor número de obras (OLIVEIRA, 2010, p. 174), ou que os textos literários, os quais serão apresentados aos educandos, tenham extensão pequena.

Dito isto, sugerimos a leitura crítica e reflexiva dos seguintes gêneros literários: *contos, poemas, crônicas etc.* Com esses textos, o professor pode trabalhar a leitura literária em sala de aula, fazendo a fruição de pequenos textos de forma mais contundente. A opção por textos menores não necessariamente significa que o texto de menor extensão seja superficial, pois, geralmente, um conto é menos extenso que um romance, mas a complexidade dos gêneros se equipara. Em ambos é possível trabalhar a fruição textual qualitativa; a diferença será que, para este último gênero, o professor deve se planejar para desenvolver seu trabalho num maior número de aulas e atentar para dinâmicas diferentes de leitura com seus alunos.

Ou seja, é papel da escola e do professor disseminar o letramento literário. Ressaltamos ainda que cabe ao docente a tarefa de mediar à aproximação dos educandos com os diversos textos literários, seja por meio do livro didático seja por meio de outros suportes.

No tocante ao ensino de literatura e como aparece nos livros didáticos, Oliveira afirma que o livro didático é hoje um elemento de presença praticamente obrigatória na sala de aula (OLIVEIRA, 2010). Também em relação à presença dos livros didáticos nas aulas de língua e literatura portuguesa, Márcia de Paula Gregório Razzini, em trabalho intitulado *O livro didático e as memórias das práticas escolares*, assevera que “o livro didático torna-se material de pesquisa privilegiado, quer seja como fonte documental na definição de práticas do passado, quer seja como representação de tais práticas” (RAZZINI, s/d, p. 94).

Podemos verificar, conforme a fala da referida autora, que o livro didático é, e continua sendo, personagem fundamental de apoio às aulas de línguas e de literatura. Deste modo, temos que pensar que o livro didático serve como suporte às aulas, não podendo este tornar-se protagonista delas, uma vez que nem o professor, nem os alunos devem ser reféns deste.

Na mesma linha de raciocínio, as *Orientações Curriculares Para o Ensino Médio, Conhecimentos de Literatura* (2006), ressaltam que o livro didático pode constituir elemento de apoio para que se proceda ao processo de escolha das obras que serão lidas, mas de forma alguma poderá ser o único meio didático nas aulas de literatura. Nesse sentido, é inegável a contribuição dos livros didáticos às aulas, mas temos que ter em mente que esse recurso de apoio didático deve servir como subsídio e não como ponto de referência único. Ainda há outro norteamento verificado nas OCNEM: as abordagens dos livros didáticos, em alguns casos, são defasadas em relação ao que se ensina nas Universidades, isto é, nestas Instituições de Ensino, os conteúdos e índices de autores são ampliados e diversificados e os dos livros didáticos “enformados”, sem muitas mudanças.

Ainda em se tratando do papel do livro didático e da perspectiva do ensino de literatura por meio deste, Razzini argumenta que:

O ensino da língua e da literatura nacionais (portuguesa e brasileira) sempre se pautou pelo ensino das línguas clássicas, sobretudo o Latim. A “gramática nacional” era estudada a partir das categorias gramaticais da língua latina e explicada como uma transformação desta, enquanto a literatura nacional era apresentada segundo os critérios fixos da Retórica e da Poética clássicas, dividida por gêneros. A leitura literária, base do ensino de Latim e Grego e base do ensino de Retórica e Poética, também se transformou em base do ensino da língua e da literatura nacionais, erigindo os “clássicos nacionais”. (RAZZINI, s/d, p. 99).

Percebemos conforme a fala de Razzini que o estudo da língua e da literatura no Brasil apresenta resíduos, com base nos modelos europeus de ensino, mas precisamente dos modelos importados de Portugal. Verificamos também que dessa conduta resulta a postura de ensino de literatura que preconiza a leitura dos clássicos da literatura brasileira e portuguesa e o ensino dos gêneros literários tão difundidos nos livros didáticos.

Ainda acerca do tratamento dado à literatura pelos livros didáticos, as *OCEM – Conhecimento de Literatura* ressaltam que:

[...] acreditamos que os manuais didáticos poderão, em médio prazo, apoiar mais satisfatoriamente a formação do leitor da Literatura rumo à sua autonomia. Se isso ocorrer, os livros didáticos deverão manifestar sua própria insuficiência como material propício para a formação plena de leitores autônomos da Literatura, ao incluir, nas suas propostas didáticas, a insubstituível leitura de livros. (BRASIL, 2006, p. 64)

Cyana Leahy-Dios (apud OLIVEIRA, 2013, p. 61) se refere à forma de uso do livro didático na Escola como um problema de má formação dos professores. Segundo ela, essa má formação gera insegurança aos docentes, por isso dá-se mais autoridade ao livro didático em detrimento de sua habilidade ou não de trabalho com textos literários na sala de aula. A autora vai além, aponta também outro motivador desta prática: o professor não ser um leitor assíduo durante a sua formação superior e – mais sério – a prática de leitura não vir de antes de ingresso em cursos de licenciatura em Letras, ou ainda a falta de conhecimento sobre teoria e crítica literária, conhecimentos basilares para dá segurança na escolha e no uso de textos literários em suas aulas que estejam fora do livro didático:

[...] inseguros com relação à sua própria formação, os docentes assumem o discurso do livro didático, porque não se veem como produtores do conhecimento, como intelectuais, e consideram os autores dos livros didáticos mais bem equipados do que eles próprios para definir e selecionar o que deve ser estudado. (OLIVEIRA, 2013, p. 61)

Em texto intitulado *O espaço da literatura na sala de aula*, o pesquisador Rildo Cosson advoga que “a relação entre literatura e educação é tão antiga que se confunde com a ideia de civilização” (COSSON, 2010, p. 55). Segundo ele, antes mesmo dessas duas práticas ‘*literatura e educação*’ serem assim denominadas e adquirirem o sentido que possuem hoje para nós, a literatura já era usada como matéria de formação, ensino e aprendizagem em diferentes culturas. Ainda de acordo com o escritor, estamos tão acostumados com a presença da literatura na escola que parece desnecessário reivindicar o seu lugar no espaço de sala de aula.

Nestes termos, pensamos que o ensino de literatura encontra-se à margem do ensino de língua portuguesa nos livros didáticos. Isso se intensifica quando percebemos que as contribuições das ciências da linguagem: linguística e suas subáreas rapidamente se disseminaram para o livro didático de português, enquanto os estudos literários não tiveram quase nenhum ou mesmo nenhum impacto nos livros.

Ou seja, a forma como se ensinava literatura no século XIX ainda prevalece no século XXI. Isso contribui significativamente para a fragmentação do ensino de literatura e de língua portuguesa em disciplinas correlatas (português, redação, gramática e leitura). Noutras palavras,

O problema dessa divisão é que a disciplina português (ou língua portuguesa) acaba sendo vista como o lugar naturalmente reservado para o ensino da gramática, na qual o ensino de leitura, ou melhor, o ensino de compreensão superficial de textos, é uma ocorrência meramente incidental. (OLIVEIRA, 2010, p. 171).

Também na mesma via se dá a prática de ensino do texto literário que, quando muito, lê-se pequenos fragmentos de obras de autores consagrados, como pretexto para se ensinar nomenclatura gramatical ou termos específicos da teoria literária. O que se faz, na verdade, nesses casos, é a metaleitura literária. Tal prática é usada como forma de motivação dos alunos às leituras integrais de livros, no entanto, segundo as OCEM, o efeito conseguido não é esse porque os alunos precisariam ser leitores já capazes efetivamente de fruição textual e chegado ao nível de leitor ideal (leitor crítico) proposto por Umberto Eco (1989) para entenderem as atividades de metaleitura – trabalho com o texto literário a partir de fragmentos e nomenclatura própria da literatura (enredo, personagem, espaço, narrador, tipos de rimas etc). Assim, a metaleitura se torna ineficaz, pois:

[...] quando os jovens não são ainda leitores (na nossa escola, é essa a situação da maior parte dos alunos), é difícil fazê-los se interessarem por atividades de metaleitura, além do que, se não leram os textos, o trabalho apresenta-se inteiramente inútil, resultando em desinteresse não só pela própria leitura do texto, a qual lhes parecerá apenas um pretexto para realizar exercícios enfadonhos. (BRASIL, 2006, p. 70)

Sobre esse aspecto, Luciano Amaral Oliveira (2010) lembra que, assim como não se deve restringir o ensino de português ao ensino da metalinguagem gramatical; o mesmo se deve evitar com o ensino de literatura, que, por vezes, resume-se a aulas de nomenclatura literária, ou, no mais das vezes, à história da literatura. Ainda acerca dessa perspectiva de ensino, lembra o teórico que:

O licenciado em letras é preparado para ser um leitor de literatura, um teórico da literatura e um crítico literário, mas não para ser professor de literatura para estudantes do ensino médio. E uma evidência dessa má-formação é o fato de professores de português e de livros didáticos, que são escritos por professores de português ou ex-professores de português, usarem poemas como pretexto para a realização de exercícios de análise sintática. (OLIVEIRA, 2010, p. 176-177).

Conforme as palavras de Oliveira, temos de ter em mente que o texto literário não deve ser pretexto para o ensino de nomenclaturas, pois essa prática só reforça o fato de, geralmente, os alunos não gostarem de ler obras literárias. Outro aspecto sobre esse assunto é relevante e digno de menção: há um corte qualitativo na forma de uso do texto literário quando se passa de um nível de ensino a outro.

Assim, nas últimas séries do ensino fundamental (8º ao 9º), sobretudo na possibilidade de seleção de textos e livros usados nas aulas de língua portuguesa e redação, há liberdade maior de escolhas, por parte dos professores, de gêneros e de autores consagrados ou não. Inserem-se

aí também os paradidáticos – claro que, no geral, eles são utilizados mais em escolas privadas e tanto no ensino médio quanto no ensino fundamental. Nas escolas estaduais e municipais, apesar de ainda não ser tão difundido o uso dos paradidáticos, é possível fazer atividades de leituras integrais porque já há acervos bem estruturados em grande parte das bibliotecas existentes nas escolas.

A nomenclatura literária, assim como a nomenclatura gramatical torna a aula, em geral, cansativa e desestimula no educando o gosto pela leitura literária e de textos integrais. Nestes termos, cabe à escola, bem como aos professores, desenvolver práticas que possibilitem aos educandos:

[...] formar para o gosto literário, conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras tradicionalmente objetivos da escola em relação à literatura – decerto supõem percorrer o arco que vai do leitor vítima ao leitor crítico. Tais objetivos são, portanto, inteiramente pertinentes e inquestionáveis, mas questionados devem ser os métodos que têm sido utilizados para esses fins. (BRASIL, 2006, p. 69).

Gabriela Rodella de Oliveira, no livro *O professor de Português e a Literatura – Relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino* (2013), faz um levantamento de como se dava a prática de ensino de literatura, com foco básico nas pesquisas de quatro autores que publicaram livros sobre esse assunto em anos diferentes, indo de 1975 a 2004. O norteamento também se dá por pesquisa empreendida em escolas públicas, no Estado de São Paulo, pelo acompanhamento das práticas docentes de 87 professores.

Os autores pesquisados são: Maria Thereza Fraga Rocco – *Literatura e ensino: uma problemática* (dissertação de 1975); Alice Vieira – *Análise de uma realidade escolar: o ensino de literatura no 2º grau, hoje* (tese, 1988); Cyana Leahy-Dios – *Educação literária como metáfora social* (tese, 1995); William Roberto Cereja – *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio* (tese, 2004). A orientação básica da pesquisa é: “[...] os professores parecem reféns do ensino de história da literatura da maneira como ele se cristalizou na escola brasileira desde o final do século XIX” (OLIVEIRA, 2013, p. 51). A pergunta feita pela autora é se o ensino ainda é assim.

No geral, por vias diferentes, chegou-se, após o estudo de cada autor, à conclusão de que as práticas de ensino de literatura não se mostram eficientes porque não atendem ainda à formação de leitores, não despertam nos jovens o interesse por leituras literárias, os alunos acham os textos clássicos inatingíveis etc. Isto se dá principalmente porque não se modificou a forma de tratamento da leitura/texto literário na sala de aula. Houve durante décadas a premissa maior de que o ensino da literatura = ensinar a história da literatura. Ou ainda: “[...] a

força da tradição no ensino de literatura induz os professores a resistirem a mudanças que poderiam beneficiar esse ensino.” (OLIVEIRA, 2013, p. 57)

Percebemos que os profissionais de letras – Língua Portuguesa e Pedagogia – se encontram diante de um dilema: *como ensinar literatura nas escolas?* Pensando nesses profissionais, temos de lembrar não apenas do que **vamos ensinar**, mas também no **como ensinar** para despertar nos jovens o gosto pela leitura literária. Esse **como ensinar** deve consequentemente possibilitar aos alunos penetrarem com mais afinco nas obras e, aqui cabe uma sugestão, comecemos lendo aqueles textos que os alunos leem no cotidiano, para gradativamente irmos inserindo as obras literárias, as quais são conteúdos obrigatórios do currículo escolar.

Em *Cultura Letrada: literatura e leitura*, Márcia Abreu, ao falar do ensino de literatura na escola salienta que: “alguns aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que quase todos aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal” (ABREU, 2006, p. 19). Duas coisas nos chamam a atenção no dizer da autora. A primeira é que o ensino de literatura presenciado nas escolas condiciona os educandos a terem determinado posicionamento acerca dos autores e seus respectivos textos da literatura brasileira e/ou portuguesa. A segunda é que o ensino de literatura chega, de fato, para poucos. Sendo assim, podemos pensar: “*alguns que aprendem*” representam uma parcela ínfima do espaço de sala de aula.

Também podemos ser levados a pensar que somente os “iluminados” aprendem literatura; quando dizemos aprendem literatura, referimo-nos ao verbo aprender no sentido de *fazer uso da literatura*, os demais apenas *estudam literatura*. Neste contexto, também podemos pensar na seguinte hipótese: *será que o problema está na forma como o texto literário é apresentado aos estudantes?* Posto que, como bem assevera as orientações curriculares:

A prática escolar em relação à leitura literária tem sido a de desconsiderar a leitura propriamente e privilegiar atividades de *metaleitura*, ou seja, a de estudo do texto (ainda que sua leitura não tenha ocorrido), aspectos da história literária, características de estilo, etc., deixando em segundo plano a leitura do texto literário, substituindo-o por simulacros, como já foi dito, ou simplesmente ignorando-o. (OCEM, 2006, p. 70).

Dito isto, urge que nós, profissionais de Letras, sejamos capazes de despertar em nossos alunos o gosto pela leitura de textos literários em prosa e verso, pois estas leituras são indispensáveis à formação de sujeitos e de leitores críticos.

Ainda de acordo com as proposições das *Orientações Curriculares*, faz-se necessário e urgente o letramento literário para empreender esforços para dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura e retirar dela a experiência literária. (BRASIL, 2006, p. 55). Em

suma, cabe a nós, professores de língua e literatura portuguesa, promovermos em nossas aulas, o letramento literário. Sobretudo a ideia de letramento literário pensada por Rildo Cosson (2009, p. 12), do papel social da literatura na sociedade e de suas “relações entre literatura e educação”. O olhar da didática da literatura deve se voltar, sobretudo, para as práticas afirmativas do professor *versus* aluno no cotidiano da formação do que ele chama de “leitores literários”.

Há também outro entendimento do que seja a prática de letramento literário: experiência literária, ou seja, o contato efetivo com o texto, não com fragmentos de textos. Para tanto, todos os esforços são necessário para não restringirmos a aproximação dos alunos com a literatura apenas aos domínios dos livros didáticos e seus conteúdos pré-estabelecidos.

Assim, com o fim de se estabelecer novas práticas literárias de leituras afirmativas e de formação de leitores na escola, urge atentarmos para alguns pontos, como propõe Maria Amélia Dalvi:

1) garantir a (ou se esforçar pela) apropriação das ferramentas críticas para fortalecimento do leitor; 2) democratizar as salas de aulas de literatura; e 3) reconhecer o poder político pedagógico da literatura. (DALVI, 2013, p. 77)

Como se vê, os professores de Língua Portuguesa/Literatura têm muitos desafios no que se trata, sobretudo, das práticas ideais para atender às propostas oficiais para o ensino e formação de leitores críticos, na acepção de Umberto Eco. Para além das questões oficiais, atender às expectativas dos alunos na apresentação/estudo de textos literários com metodologias mais interessantes e melhores dinâmicas para apreensão/leitura desses textos.

Em texto intitulado *Onde estão os leitores?* Tania Mariza Kuchenbecker Rösing, (2014), argumenta que uma coisa se faz indispensável no trato com a leitura:

a formação de leitores pressupõe a ação de mediadores de leitura. Essa função pode ser assumida no desencadeamento do gosto pela leitura, mas precisa ser encarada como fundamental na formação de leitores proficientes, capazes de assumir posições mais dignas na sociedade pelo domínio da leitura em suas práticas sociais, em sua formação cidadã. Importância singular assume a mediação na formação de leitores literários. Quanto mais avançado for o estilo do autor, quanto mais arrojadas forem as obras em apreciação, análise, interpretação, e quanto menos entendidos e competentes em arte forem os sujeitos receptores, tanto maiores, diversas e importantes terão de ser as “mediações”. Mais bem preparado deve ser o mediador, pressupondo apresentar em suas atuações uma identidade leitora. (RÖSING, 2014, p. 213).

Conforme mencionado acima, para formarmos leitores literários competentes, devemos antes recorrer à mediação de leitura. Nesse sentido, cabe ao professor desenvolver em si a identidade leitora, para assim poder manusear, de forma mais adequada, o trabalho com a leitura de textos literários em sala de aula, uma vez que “para ser vivida em todas as suas dimensões,

a fruição literária implica capacidades variadas do fruidor, além de textos e contextos socioculturais que a viabilizem” (OBERG, 2014, p. 205).

Em outras palavras, é lícito lembrar que, para formarmos leitores literários, antes precisamos formar profissionais que sejam mediadores de leitura. Em *ONDE ESTÃO AS CHAVES? Considerações sobre a formação do leitor e a fruição literária*, Maria Silva Pires Oberg (2014, p. 203) assinala que “a literatura não depende apenas de quem lê – cabe ao leitor fazer o livro deixar de ser uma coisa entre as demais para se tornar verdadeiramente um objeto cultural”. Logo, o leitor de literatura, aluno ou professor, deve ver o livro didático não somente como um objeto em si, mas como um objeto cultural, um objeto que potencializa saberes e conhecimentos humanos.

Referências

ABREU, Márcia. *Cultura Letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006 il. - (Paradidáticos).

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Editora Cultrix, 14. ed., 1977.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: COSSON, Rildo; PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca (Coord). *Literatura: ensino fundamental*. Ministério da Educação/ Secretaria de educação básica, 2010. 204 p. (Coleção Explorando o Ensino, v. 20).

_____. *Letramento literário: teoria e prática*. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2009.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura e literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 67 – 97.

ECO, Umberto. *Sobre espelhos e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

OBERG, Maria Silva Pires. Onde estão as chaves? Considerações sobre a formação do leitor e a fruição literária. In: BELMIRO, Celia Abicalil ... [et al]. *Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BRASIL. *Orientações curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias* (ensino médio). Literatura. Brasília: MEC/SEB, 2006. Vol. 1, 240 p.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O ensino pragmático da literatura. In: _____. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. O professor de português e a literatura. In: _____. *Relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino*. São Paulo: Alameda, 2013.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. O livro didático e as memórias das práticas escolares. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0303.pdf>, acessado em 20 ago. 2015.

RÖSING, Tania Maria Kuchenbecker. Onde estão os leitores? In: BELMIRO, Celia Abicalil ... [et al]. *Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.