

## LEITURA LITERÁRIA E ENSINO

Antonio Aparecido Mantovani<sup>1</sup>  
Lucila Tereza Rockenbach Manfroi<sup>2</sup>

DALVI, Maria Amélia.; REZENDE, Neide Luzia de.; JOVER-FALEIROS, Rita. (Org.). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013. 166 p.

O livro *Leitura de Literatura na escola* está dividido em oito capítulos, precedidos de apresentação das organizadoras/autoras: Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende e Rita Jover-Faleiros. Os capítulos e os autores são: “Aspectos metodológicos do ensino da literatura” (Annie Rouxel – Universidade de Montesquieu/Bordeaux IV); “O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino” (José Hélder Pinheiro Alves – Universidade Federal de Campina Grande/UFCG); “A leitura literária como experiência” (Márcia Cabral da Silva – Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ); “Literatura na escola: propostas didático-metodológica” (Maria Amélia Dalvi - Universidade Federal do Espírito Santo/UFES); “O ensino de literatura e a leitura literária” (Neide Luzia de Rezende – Universidade de São Paulo/USP); “Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino da literatura” (Rita Jover-Faleiros – Universidade de Brasília/UnB); “Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura” (Robson Coelho Tônico - Universidade de Brasília/UnB); “O saldo da leitura” (Vera Teixeira de Aguiar – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC-RS).

A autora Annie Rouxel inicia seu texto “Aspectos metodológicos do ensino da literatura” (primeiro capítulo da obra em tese) questionando sobre que literatura

---

<sup>1</sup> Doutor em Letras (Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa), pela Universidade de São Paulo (USP). Professor titular na Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, atuando no Curso de Letras e nos Programas de Mestrado em Letras (Profissional e Acadêmico). E-mail: [amantovani@unemat.br](mailto:amantovani@unemat.br).

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS (2016-2018) – da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop. Professora da educação básica de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação - SEDUC, lotada na Escola Estadual “Nova Canaã”; Nova Canaã do Norte-MT. E-mail: [lucilamanfroi@yahoo.com.br](mailto:lucilamanfroi@yahoo.com.br).

ensinar? “ensinar literatura para quê? O ‘para quê’ determina o ‘como’. Métodos e finalidades estão ligados.” (p. 17). Em seguida, Rouxel discute em que noções os avanços teóricos e didáticos de literatura afetam: a) concepção de literatura; b) de leitura literária; c) de cultura literária. Todos estes aspectos interferem e tornam complexa a tarefa do professor.

Ao discorrer sobre os aspectos metodológicos no ensino da literatura, a autora observa que sua finalidade “É a formação de um sujeito leitor livre, responsável, e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção” (p. 20), Rouxel diz que esta formação para ser alcançada necessita de três componentes: instituir o aluno sujeito leitor; a literatura ensinada (textos e obras) e a ação do professor, que também é sujeito leitor.

Para instituir o aluno sujeito leitor, a autora argumenta ser necessário

tanto para o professor quanto para o aluno, renunciar à imposição de um sentido convencionado, imutável, a ser transmitido. [...] Trata-se de, ao mesmo tempo, partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e de técnicas (ROUXEL, apud DALVI, REZENDE, JOVER-FALEIROS, 2013, p. 20).

Em relação à escolha dos textos e obras, Rouxel estabelece algumas reflexões de orientação: a) é importante confrontar os alunos com a diversidade do literário: gêneros tradicionais; novos gêneros; diversidade histórica (canônica, clássica, contemporânea); diversidade geográfica (literatura nacional, estrangeira). b) propor obras em que haja ganho simultaneamente ético e estético, cujo conteúdo existencial deixe marcas. E comenta, citando uma denúncia de Todorov (2007, p. 24), que durante muito tempo foi enfatizado o estudo formal em detrimento do conteúdo. Isso levou “a desafeição dos jovens pela leitura.” Segue a autora:

A literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, [...] Enriquecimento imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão em ato na leitura (ROUXEL, apud DALVI, REZENDE, JOVER-FALEIROS, 2013, p. 24),

c) Segundo a modalidade de leitura (autônoma ou em classe), conforme o grau de dificuldade para determinado grupo de alunos. Rouxel destaca que obras mais complexas possibilitam rico debate interpretativo em classe, por isso potencializam a formação, mas que necessitam ser discutidas com os leitores para sanar possíveis dificuldades.

Enfim, ao tratar sobre a ação do professor, a autora aponta que este também é um sujeito leitor, tem sua própria leitura do texto, porém não pode impor sua leitura à classe. É certo que pode compartilhá-la, com mediação, mas deve principalmente ouvir a leitura dos alunos a fim de auxiliá-los em suas incompreensões.

José Hélder Pinheiro Alves em “O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino”, propõe a leitura de literatura de cordel na escola, articulando-a com obras da literatura, dita canônica. Alves esclarece que não nega o cânone, mas acha que ele deve ser ampliado, inclusive com a literatura de origem popular, no caso, o cordel. Desta forma, apresenta alguns exemplos de possibilidades e procedimentos de abordagens metodológicas da literatura de cordel aliada à literatura canônica organizados em grupos temáticos. Além disso, o autor explica a necessidade do cordel ser lido na escola: “Porque toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar do mundo. É preciso ouvir a experiência do outro não como *menor*, ou menos universal, mas como diferente.” (p. 36).

Hélder discute também o fato de poucas obras da história da literatura brasileira contemplarem a literatura de cordel. Entre alguns exemplos elencados pelo autor no artigo, citemos a coleção *A literatura no Brasil* de Afrânio Coutinho (1986), que traz o ensaio *O folclore: literatura oral e literatura popular*, assinado por Câmara Cascudo. Afora a pouca evidência destinada à literatura oral, “toda a literatura que circulou no meio do povo ficou à margem dos estudos literários e dos conteúdos tanto do ensino básico quanto do universitário” (p. 37), o articulista destaca a importante divulgação no meio intelectual e acadêmico da “antologia de folhetos organizada por pesquisadores ligados à casa de Rui Barbosa, na década de 60, sob a coordenação do crítico literário Manoel Cavalcante de Proença (1986)” (p. 38).

O autor afirma que atualmente têm sido publicadas muitas antologias em folhetos, além do surgimento de publicações em formato de livros por grandes editoras com o intuito de “compras governamentais de livros para a escola” (p. 38). Explicita

que alguns livros didáticos apresentam fragmentos da literatura de cordel, mas que a abordagem utilizada é bastante restrita. Hélder destaca que um dos aspectos históricos mais importantes da literatura de cordel é uma ligação profunda com a oralidade, portanto seus textos devem ser enfatizados com uma leitura em voz alta.

Um aspecto muito relevante destacado pelo autor é sobre a necessidade da Universidade formar leitores críticos, professores capazes de formarem também bons leitores na educação básica. Professores que sejam capazes de trabalhar o texto literário, e que estimulem as crianças a dialogarem com o texto literário. Para finalizar, o autor observa que, para a literatura de cordel ser uma opção de leitura na escola, o professor precisa ser também leitor dessa literatura.

Em seu texto “A leitura literária como experiência”, Márcia Cabral da Silva recorre ao romance autobiográfico *Infância* de Graciliano Ramos para destacar sobre a importância da literatura tanto “na formação dos nossos sentidos mnemônicos” (p. 53), quanto do mediador auxiliando um leitor inexperiente. Citando trechos do livro *Infância*, mostra-nos as memórias de leitura de seu protagonista, nele destacando seus vários mediadores e procedimentos de leitura utilizados por estes em relação ao pequeno leitor-narrador. Como por exemplo, de como o personagem tabelião Jerônimo Barreto dispõe de sua biblioteca, emprestando de saída ao protagonista pré-adolescente o livro *O Guarani* de José de Alencar. O que nos faz refletir juntamente com a articulista: “Lê-se no fragmento: no lugar da dosagem relacional à complexidade do texto por parte do adulto – expressa muitas vezes em leituras fáceis pensadas em função de faixas etárias definidas, seria proveitoso convidar o leitor a indicar, ele próprio, as leituras e temas que mais lhe provocam curiosidade e interesse.” (p. 58).

Outra forma de mediação que a autora destaca em relação ao personagem-narrador de *Infância*, relaciona-se a vida em sociedade: “a leitura de romances e as reuniões conduzidas pelo literato a ajudante do correio Mário Venâncio,” (p. 59), a fundação de uma sociedade teatral na cidade (Escola Dramática Pedro Silva), da qual o protagonista participava, além da criação/escrita, junto com o primo Cícero Vasconcelos, do jornal *O Dilúculo*.

Segundo cita a articulista, o narrador-personagem-leitor de *Infância* não entendia o estilo Naturalismo, distanciado de sua capacidade de compreensão. Mas apesar de cochilar em cima dos livros deste estilo, resignar-se nas reuniões presidida por

Venâncio e considerar-se insuficiente para debatê-los, esforçou-se para entendê-los. “Importa assinalar que, por mais estimulante que fosse o ambiente, e a hipótese segue nessa direção, havia dificuldades na apreensão dos conceitos literários, que eram construídos. Mas, em meio a vacilações, cochilos, e tonturas, o pequeno leitor seguia adiante.” (p. 62). Isso nos deixa claro que a apropriação do texto literário acontece “mais facilmente” com um trabalho de acompanhamento e apoio de um mediador mais experiente que auxilie em dificuldades o leitor com menos experiência.

Assumindo totalmente o papel de mediador, Venâncio ainda facilitou ao personagem-leitor acesso a catálogos e correspondência com livrarias distantes, auxiliando-o para que construísse seu próprio acervo de leitura.

A autora finaliza o artigo sugerindo que o processo de formação de leitor, ao qual passou o personagem do romance citado, poderia ser atualizado e utilizado em práticas de leitura em que fossem valorizadas a experiência e a formação de crianças.

Maria Amélia Dalvi, a partir de pesquisas bibliográficas, experiências docentes na educação básica e na formação de professores, propõe em seu texto “Literatura na escola: propostas didático-metodológicas”, aproximar literatura e educação, salientando ser necessário instituir a experiência ou vivência da leitura literária, bem como a constituição de sujeitos leitores.

Com “a ideia de dar a lume facetas em torno de temas” recorrentes em cursos de formação de professores sobre o ensino da literatura, parte de diagnósticos de outros autores como Jaime Ginzburg (2012) e Cyana Leahy (2000), e alerta: “geralmente, ainda hoje nas universidades e, assim, nos institutos e faculdades de educação, a formação de professores de literatura é bem aquém do que seria esperado (LEAHY, 2000: 194-202), deixando que a prática docente efetiva se encarregue de aspectos que, de nosso ponto de vista, deveriam ter sido contemplados primeiramente na formação inicial.” (p. 70). Isto é, se o ensino de literatura na escola não vai bem, é devido, entre outros fatores, à formação insuficiente deste professor na Universidade, como também aponta Ginzburg (2012):

Existe um descompasso entre a pesquisa acadêmica em estudos literários e a situação do ensino universitário na área de Letras. Embora os últimos trinta anos tenham sido caracterizados por fortes discussões em paradigmas e modelos conceituais, os programas

curriculares de Letras têm sido caracterizados de forma predominantemente conservadora, com poucas exceções. (p. 69).

Após citar Roland Barthes (1979), sobre a importância da educação literária, a autora discute a relevância da literatura na educação infantil, no ensino fundamental e médio. De acordo com Dalvi, na educação infantil a literatura não é só importante porque auxilia as crianças a refletirem e enfrentarem seus dilemas e problemas subjetivos, psíquicos, identitários e sociais, mas também para as crianças perceberem nas quadras, nas cantigas, nos poemas: a sonoridade (distinção entre fonemas, repetições, métrica, tonicidade das sílabas, ritmo, etc.), linguagem de uso figurado, estrutura das narrativas, identificação de papéis narrativos, a percepção de conteúdos ideológicos, psíquicos e históricos, que contribuirão, além de tudo, para a apropriação da escrita.

Conforme a autora, nos anos iniciais do ensino fundamental, além da criança acessar outros gêneros, formas e suportes, há um descolamento no sentido da criança não depender do que o adulto lhe oferece, ela mesma busca o que lhe interessa ler. Desta forma, Maria Amélia destaca a importância de bibliotecas de sala, escolares e de bairro. Ao situar a relevância da literatura no ensino fundamental, especificamente nos anos finais, a autora aponta para a necessidade de leituras mais complexas, de linguagens mais sofisticadas. O que muitas vezes não acontece. Outro problema frequente apontado pela autora “é a adoção acrítica do discurso do ‘ler por prazer’, que privilegia uma função hedonista para a literatura” (p. 74). Nisso, destaco uma das consequências elencadas pela autora: “o entendimento de que é ‘errado’ que a literatura seja tratada como conteúdo que necessita ser aprendido-ensinado”. (p. 74).

No ensino médio o aluno deveria, segundo a autora, ampliar e refinar seu repertório, porém não é o que tem ocorrido:

Além da má formação pregressa, a aprendizagem engessada das ‘escolas’ literárias, o pouco tempo dedicado à leitura literária e à constituição do sujeito-leitor, fragmentação da disciplina de língua portuguesa em gramática-literatura-produção de texto, a pequena carga horária destinada às aulas de ‘literatura’, a pressão dos exames e processos de seleção e a adoção de resumos canhestros das obras que deveriam ser lidas, tudo isso vem coroar uma história de ‘fracasso’ ou ‘insucesso’, reiterando a ideia de que literatura é algo para gente

‘genial’ (que consegue entender aquilo que é incompreensível para a maioria) (p. 75).

Ao sugerir maneiras de trabalhar o texto literário Maria Amélia apresenta, com alterações, as dez teses propostas por Vitor Manuel de Aguiar e Silva em *Teses sobre o ensino do texto literário na aula de português* (1998). E a partir destas teses, apresenta detalhadamente quatro propostas teórico-metodológicas: 1) o trabalho com a literatura na escola; 2) a seleção de textos literários para a leitura na escola; 3) a avaliação do trabalho com a literatura na escola; 4) os livros didáticos e o trabalho com a literatura na escola. Fundamentais para ampliar o conhecimento de todo professor de literatura.

Neide Luzia de Rezende discorre em seu artigo “O ensino de literatura e a leitura literária sobre duas questões muito relevantes”: 1) “O que se ensina hoje na escola quando se ensina literatura?” 2) “O que se ‘ensinaria’ se de fato se ensinasse literatura?” Salienta que nas últimas décadas, a linguística textual e as teorias discursivas já conseguiram gradativamente instaurar um novo modelo de ensino de língua portuguesa. Porém, a literatura ainda busca tentativas de mudança em seu ensino no nível fundamental e médio, ou seja, as pesquisas na área da literatura ainda não se incorporaram a uma prática efetiva do ensino do “texto literário” nas escolas de ensino básico.

Utilizando-se de fontes de mais de dois mil relatórios de estágios do curso de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa na FEUSP, e de pesquisas de alunos de pós-graduação sob sua coordenação, voltadas para aspectos da leitura literária e o ensino da literatura, a autora critica o predomínio da história da literatura em aulas ditas de literatura. Neste sentido, critica tanto o livro didático quanto sua má utilização no que confere ao ensino dito de literatura.

Esse problema apontado por Rezende e também Dalvi deve preocupar-nos, pois o professor de educação básica, egresso da graduação em Letras, não está apropriando-se das condições teórico-metodológicas para trabalhar com o texto literário. E o manual didático, que deveria lhe auxiliar, nesta tarefa, não está adequado para essa função. Em nota de rodapé, Rezende menciona a não mudança na concepção do livro didático, e afirma que alguns de seus autores justificam o fato assinalando que as editoras resistem às inovações “por medo de não obterem a aprovação do MEC” (p. 103).

Ao discutir “O que se ‘ensinaria’ se de fato se ensinasse literatura?”, a autora alude que mudanças vindas de fora (especialmente da França), contribuíram para alterações em documentos oficiais aqui no Brasil. Além disso, cita que pesquisas acadêmicas têm investido em mudanças de paradigmas, ou seja, no deslocamento do “ensino de literatura” (polo: professor), para a “leitura literária” (polo: aluno), que foca o ensino na leitura do texto literário e no “texto do leitor” (p. 106).

A autora propõe também que se olhe para a prática social da leitura literária (fora da escola) bem como na prática escolar. E que a segunda pode aprender muito com a primeira (mesmo que a escola seja menos livre: objetivos, conteúdos, currículo), no sentido de identificação do leitor com o texto: “a verdade é que a leitura literária ‘não obrigatória’, que fazemos por vontade própria, promove antes de tudo uma identificação e é geralmente vivida subjetivamente pelos leitores” (p. 108).

Ao finalizar seu artigo, Luzia de Rezende remete-nos ao problema do espaço-tempo para a leitura do texto literário na escola:

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola [...] não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa (p. 111).

Rita Jover-Faleiros focaliza em seu texto “Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino da literatura” o papel do aluno-leitor e, inicia seu artigo apresentando o personagem fotógrafo Russel, de Ricardo Piglia (2006) em *O último leitor*. O narrador dessa história nos conta que o personagem constrói e reconstrói uma réplica imaginada de Buenos Aires, no sótão de casa, e que essa obra pode ser contemplada por apenas um apreciador por vez. Segundo o narrador, o personagem faz uma analogia entre a contemplação da obra e o ato de ler, ou seja, cada leitor tem uma leitura individualizada da obra.

A articulista diz que lhe chama a atenção nos últimos anos que muitos “teóricos dos estudos literários, cujas pesquisas não se relacionam ao ensino, publiquem textos em que discutem justamente uma possível crise dos modelos de ensino dessa disciplina.” (p. 115). A saber: Leyla Perrone-Moisés, João Adolfo Hansen, Paulo

Franchetti, no Brasil; e Tzvetan Todorov, Pierre Bayard, Antoine Compagnon, na França. A autora, ao mencionar Perrone-Moisés (2008), destaca que a crise do prestígio da literatura escolar não é a mesma do espaço extraescolar em que edição, circulação e traduções se adaptaram aos novos tempos com o advento da informatização e globalização. Ou seja, estes eventos só têm aumentado, assim como a celebridade dos autores em meio às feiras e festas literárias.

Ainda de acordo com Perrone-Moisés (2006), Jover-Faleiros comenta sobre as queixas gerais

[...] dos professores universitários quanto à capacidade de leitura dos jovens universitários, [...] apesar da propagada crise – a leitura literária é um fenômeno vivo. Talvez a natureza dessa crise esteja mais relacionada aos modos de ler literatura e de transmitir conhecimentos acumulados pelos estudos literários em contexto didático do que propriamente à literatura (p. 117).

A autora cita Todorov (2007) que ao chegar à França após sua graduação, pensa poder realizar/falar suas leituras livremente, sem medo, longe da censura ideológica de uma Bulgária de regime totalitário. Porém, frustra-se na França ao ver como eram estruturados os estudos literários: “por nação e por século”, muito diferente de suas expectativas. Na obra *A literatura em perigo*, Todorov (2007), segundo Jover-Faleiros:

Opõe a motivação do ‘leitor lúdico’, que lê porque quer, ao uso que a escola faz da literatura, transformando esse leitor em um ‘leitor compulsório’, que deve reproduzir determinado discurso sobre aquilo que lê, constatando que os métodos para análise de obras literárias por vezes prevalecem sobre o próprio objeto (apud DALVI, REZENDE, JOVER-FALEIROS, 2013, p. 120).

Em *Se um viajante em uma noite de inverno* de Ítalo Calvino (1999), Jover-Faleiros nos mostra como o romancista apresenta personagens “leitores” estereotipados que apresentam diferentes posturas diante do texto, o qual ela chama de “gestos de leitura”. E segue: “somos, nós leitores-alunos-pesquisadores-professores, potencialmente, todos os leitores descritos por Calvino, desempenhando papéis definidos *na e pela* relação estabelecida com a obra lida, em cada contexto de leitura” (p. 124).

Citando duas obras: *Teoria da literatura: uma introdução* de Eagleton (1985), e *O demônio da teoria* de Compagnon (1998), a autora faz um percurso histórico para mostrar como a história da literatura privilegiou um aspecto em detrimento de outros: valorização do autor (romantismo e século XIX); valorização texto (Nova Crítica); valorização do leitor (últimas décadas).

Utilizando-se de duas personagens antagonistas de Calvino: Ludmilla (estereótipo de leitora evasiva, de paixão desinteressada - *lúdica*), e Lotária (estereótipo de leitora acadêmica, analista, reflexiva - *compulsória*), talvez a escola pudesse, conciliar esses “gestos leitores”, como bem cita Jover-Faleiros:

[...] além de compreender qual é a natureza da distância que separa o leitor compulsório do leitor lúdico, é preciso aproximá-los ou, talvez, despertar no leitor compulsório, que lê porque deve, o leitor lúdico, que lê porque quer; chegando-se, talvez, a uma espécie de síntese em que a fruição advém da compreensão do processo de construção do(s) sentido(s) no ato da leitura (p. 129).

Em “Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura”, Robson Coelho Tônico debate o papel da escola e da literatura num contexto pós-moderno marcado pela globalização, individualismo, egocentrismo, especializações, fragmentações. Nesta conjuntura em que a literatura é hostilizada,

[...] tolerada como atividade ilhada, abstraída da prática social” é importante segundo o autor, “não baixar a guarda ante os desafios educacionais neoliberais pós-modernos, porque os inimigos amistosos, à espreita, anseiam pela primeira demonstração de cansaço, desestímulo, desorientação. Nunca tanto quanto hoje à escola brasileira, e nela à prática/ensino de leitura também literária, cumpre o objetivo criativo de reconstruir o novo sobre os escombros cibernetizados de uma relação pedagógica professor-aluno rotineiramente desgastada (p. 136).

E acrescenta que: ou a escola se adapta produtivamente a essa nova realidade contemporânea ou está fadada a perder o rumo da história. O caminho proposto pelo autor está em apropriar-se da leitura de forma dialógica: “o que se propõe como boa (e produtiva) leitura é ler dialogicamente o mundo em uma obra escrita; ler as marcas de um homem-sujeito que faz do mundo seu objeto de existência e comunicação.” (p. 141). Ou seja, é preciso “redimensionar o olhar do aluno para a função cultural da leitura como veículo de conscientização social e fonte de prazer estético – sentidos de ética e

estética, na escola, precisam reencontrar seus espaços privilegiados, revelados por metodologias exigentes.” (p. 137).

No último texto do livro “O saldo da leitura”, Vera Teixeira de Aguiar discute: leitura, texto e o papel do leitor. Aguiar expande o tradicional conceito de texto para “todo e qualquer objeto cultural, seja verbal ou não, em que está implícito o exercício de um código social para organizar sentidos, através de alguma substância física.” (p. 154).

Já o conceito da leitura, proposto pela autora traz consigo o papel dinâmico que o leitor precisa ter no ato de ler. Pois é a atitude ativa-responsiva do leitor que vai dialogar e atribuir sentidos ao texto, preenchendo lacunas vazias deixadas pelo autor. Desta forma um “mesmo” texto pode ser lido de maneira diferente por diferentes leitores e até por um mesmo leitor em outro momento.

Ler é, assim, apropriar-se de um produto cultural, gerado intencionalmente por um ou mais autores inseridos em determinada comunidade. É entrar em contato com um objeto histórico e social, construído ideologicamente, através do qual o sujeito marca sua presença na coletividade em que vive (p. 154).

A autora destaca a importância da leitura do livro e da biblioteca, bens culturais que grande parte da população acaba excluída por não ser alfabetizada. Sendo acessível apenas a uma camada privilegiada da população. Sem estar alfabetizada, o indivíduo acaba excluído entre outros direitos, o da literatura, da leitura de textos do campo da ficção aqui em tese, como suscita a articulista. Aguiar destaca ainda que, ler ficção é “duplamente gratificante” pois quando encontramos o conhecido no texto, encontramos a nós mesmos, quando entramos em contato com o desconhecido, acabamos aprendendo novas formas de ser e viver. E finaliza recuperando o título de seu texto “O saldo da leitura”: “Talvez, nessa caminhada, o prazer maior seja nos descobrirmos capazes de descobrir, porque o grande saldo da arte é o de desvelar ao homem sua própria humanidade.” (p. 161).

*Leitura de literatura na escola* é indicado a quem tem interesse direto ou indireto por literatura e ensino. Contudo, oferece principalmente ao professor, caminhos e reflexões acerca do que é/deveria ser ensinado, qual sua função e especialmente como ensinar literatura na escola. Abalizados em diversas vertentes teórico-metodológicas, o que os autores dos capítulos propõem de análogo é o ensinar literatura com a finalidade de formar o leitor através do diálogo com o(s) texto(s) literário(s). Um ensinar

contextualizado e dinâmico para o prazer de ler o texto literário, sem descaracterizar o compromisso responsivo da leitura dialógica entre autor-texto-leitor.

### Referências:

BARTHES, R. *Aula*. Trad.: L. Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1979.

CALVINO, I. *Se um viajante em uma noite de inverno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CASCUDO, C. Folclore: Literatura oral e literatura popular. In: COUTINHO, A. (org.). *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1986.

COMPAGNON, A. *O demônio da teoria. Literatura e senso comum*. Trad.: C. P. B. Mourão & C. F. Santiago. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

EAGLETON, T. *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GINZBURG, J. Idealismo e consciência política em teoria da literatura. In: *Crítica em tempos de violência*. São Paulo: Edusp, 2012.

LEAHY, C. *Educação literária como metáfora Social*. Niterói: EdUFF, 2000.

PERRONE-MOISÉS, L. *Literatura para todos. Literatura e sociedade*. n. 9, Universidade de São Paulo; Faculdade de Filosofia, Letras e ciências Humanas; Departamento de Teoria Literária e Literatura comparada. 2006.

\_\_\_\_\_. O ensino da literatura. In: NITRINI, S. ET. AL. *Literatura, artes e saberes*. São Paulo: Abralic; Hucitec, 2008.

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

PROENÇA, M. C. (org.). *Literatura popular em verso: antologia*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1986.

SILVA, V. M. DE A. E. Teses sobre o ensino do texto literário na sala de Português. In: *Diacrítica: Revista do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho*. Braga, Portugal, n. 13-14, 1998-1999: 23-31.

TODOROV, T. *La littérature en péril*. Paris: Flammarion, 2007. [Ed. Br.: *A literatura em perigo*. Trad.: C. Meira. São Paulo: Difel, 2009.].

Recebido em 31/10/2015.

Aprovado em 19/03/2016.

