

# O professor e a Literatura

## *The teacher and the Literature*

André Luis de Oliveira<sup>1</sup>

**Resumo:** O que ensina o professor de Literatura? Literatura? Mas o que é Literatura? O professor ensina a fazer Literatura? Ou a apreciar a Literatura? A gostar de ler ou a entender o mundo e o humano a partir da leitura do texto literário? E como o faz? Como se dá o letramento literário? O que a Literatura ensina? Essas são algumas provocações em torno de uma das questões essenciais na formação dos professores que têm na Literatura o seu objeto. Apoiado nos escritos de Antonio Candido, Tzvetan Todorov e Lev Vygotsky, este ensaio propõe a reformulação dos conteúdos curriculares de Literatura, em todas as instâncias escolares, a fim de que o ensino contribua para a difusão do livro e da leitura. O encontro do público com obras literárias só se dá a partir da leitura, e o papel do professor será a mediação dos aspectos formais e temáticos de cada texto. O resultado desse processo é a formação de cada vez mais leitores e a reflexão deles sobre as questões sociais, culturais e estéticas propostas pela Literatura.

**Palavras-chave:** Ensino; Literatura; Professor; Leitura; Letramento.

**Resume:** What does the Literature teacher teach? Literature? But what is Literature? Does the teacher teach how to do Literature? Or to enjoy Literature? To enjoy reading or understanding the world and the human from reading literary texts? And how does he do this? How do literary literacy takes place? What does Literature teach? These are some provocations around one of the essential questions in the formation of teachers who have in Literature their object. Based on the writings of Antonio Candido, Tzvetan Todorov and Lev Vygotsky, this essay proposes the reformulation of the curricular contents of Literature, in all school grades, so that teaching contributes to the diffusion of books and reading. The public's encounter with literary works only occurs from reading, and the role of the teacher will be the mediation of the formal and thematic aspects of each text. The result of this process is the formation of more and more readers and their reflection on the social, cultural and aesthetic issues proposed by Literature.

**Keywords:** Teaching; Literature; Teacher; Reading; Literacy.

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras pela Universidade de Brasília – Brasil. Doutorando em Literatura na Universidade de Brasília – Brasil. E-mail: [oliver\\_aires@hotmail.com](mailto:oliver_aires@hotmail.com).

Educar é algo que nunca se completa. Como pensaram Lacan e Freud (MRECH, [s.d.], p. 20) e como tantas vezes nós percebemos na nossa prática diária, mas não confessamos temerosos de admitir nossa humana fragilidade. Educar, ainda acompanhando a perspectiva lacaniana, de acordo com Leny Magalhães Mrech, assemelha-se à política e à psicanálise no sentido de que são profissões impossíveis porque nas três há algo que nunca se fecha, já que lidamos com um conteúdo que sempre escapa. Não existe um controle efetivo por quem exerce essas profissões e o professor nunca educa como quer porque existe uma inconsistência, uma incompletude, sobretudo no âmbito das palavras. Políticos, psicanalistas e professores se comunicam pela linguagem, a qual é sempre atravessada pelo mal-entendido, pelo equívoco, por aquilo que não faz sentido.

O título desse ensaio, por sua vez, já me parece incompleto também, uma vez que somos professores e trabalhamos com Literaturas. Os professores, nas literaturas, inclusive não têm sido figuras das mais bem representadas. Lembro-me rapidamente de Policarpo, o desleixado e preguiçoso mestre de “Conto de escola”, de Machado de Assis, que aplica a lição aos alunos e senta para ler o jornal em plena aula; Aristarco, o diretor autoritário do “Ateneu”, de Raul Pompéia, que é orgulhoso, rígido e competitivo; e Dr. Portela, o assessor da direção do colégio interno de *Os sete gatinhos*, de Nelson Rodrigues, completamente inábil para dar um diagnóstico de comportamento à família de uma aluna. Em que obra literária você, caro leitor, já viu a seguinte cena? Uma educadora comenta com outra que “algumas pessoas simplesmente não servem para estudar, e os pais deveriam perceber isso e incentivá-los a ‘fazer outra coisa’”. Eu vi na vida real, em uma sala de professores de um colégio em Brasília. Em outra instituição, um colega chegou agitado no intervalo de aulas e disse que não sabe mais o que fazer com a turma tal porque o fulano de tal não quer nada e ele já tentou de tudo para fazer com que os alunos prestem atenção às suas aulas. Uma professora responde vitoriosa com uma narrativa sobre a assustadora repreensão coletiva que protagonizou em uma sala porque TODOS os alunos tinham se saído mal em sua prova – incompetência deles! A sala dos

professores e agora também os grupos de *whatsapp* não parecem lugares de trocas pedagógicas e diálogos das mais criativas práticas didáticas, onde nós, professores, coordenadores e diretores podemos nos encontrar para discutir as atividades que renderam os melhores resultados em cada turma. Na verdade, são refúgios de maledicência e intoxicação da imagem dos alunos. A vida imita a arte ou a arte representa a vida?

Algumas considerações podem ser feitas a respeito da relação entre professor e aluno. Primeira, conforme Paulo Freire (1996, p. 26), “Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos”, ou seja, só há ensino quando o educador se desarma de certas arrogâncias para alcançar o outro e, nesse ponto sensível, verdadeiramente tocá-lo, compreendendo o “[...] valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando coragem” (FREIRE, 1996, p. 45). Segunda: em um processo de ensino e aprendizagem, o professor deve colocar um pouco de si, daí a importância de estar profundamente envolvido com o objeto de ensino, ciente de que este objeto, no caso, tanto o estudante quanto a Literatura, é complexo e não pode ser redutível a alguma lógica exata ou específica, qualquer que seja. Terceira: o ensino parte do ponto em que o outro ignora algo, ou seja, tem início no conhecimento prévio do aluno e segue por sucessivos momentos em que ele será estimulado à investigação. Ao educador cabe proporcionar uma aprendizagem significativa e crítica a partir da qual o estudante poderá observar os modelos dominantes do saber constituído historicamente e contrapô-lo às práticas culturais que representam os conhecimentos de diversas estruturas sociais, a fim de desmistificar a estampa dominante e preconceituosa dada a certas camadas da sociedade, consideradas atrasadas e iletradas, baseada unicamente nos padrões estabelecidos pela elite letrada. Quarta: aquele que ensina não é detentor do saber, mas um mediador que cria possibilidades para que o conhecimento seja construído em um diálogo que ajudará o aprendiz a se movimentar do lugar onde está atualmente para outro o

qual nenhum dos dois domina ou prevê, mas que certamente não é o mesmo de agora. Isso significa que a educação tem papel transformador e, como afirma Vigotski, que o professor precisa deixar “inteiramente a condição de estojo”, a fim de desenvolver “todos os aspectos que respiram dinamismo e vida” (VIGOSTKI, 2011, p. 449). Quinta: o educador tem que gerar nos alunos uma transferência de trabalho. Segundo Freire (1996, p. 38), a tarefa daquele que ensina é desafiar o estudante a produzir sua própria compreensão daquilo que está sendo comunicado, a criar uma continuidade ao que foi estabelecido a partir dos interesses deste.

A escola é o lugar de encontros, confrontos e conflitos de uma diversidade de culturas, conhecimentos e crenças pré-estabelecidas. E, por isso mesmo, ela precisa reforçar a sua importância social e repensar profundamente sua organização, sua gestão, suas maneiras de definir tempo, espaço, meios e suas formas de ensinar. O currículo, como muito se fala, não deve ser reduzido à simples hierarquização fragmentada de disciplinas não importando quem vai, ou não vai, aprendê-las. O aluno é que deve servir de parâmetro para uma ordenação curricular que privilegie a ligação em vez de praticar a separação. É fundamental que olhemos para a nossa forma, ou fórmula, de ensinar hoje, conscientes de há quanto tempo a estamos reproduzindo, e quando essa didática deixou de ser eficaz, se é que algum dia já foi. O professor é elo imediato entre os estudantes e as diretrizes que determinam os caminhos do processo de ensinar. É ele quem alinha a teoria à prática e quem, no momento da aplicação, confirma se a teoria se conforma ao dia a dia da sala de aula. Qualquer reforma no ensino deve se basear na escuta de professores e alunos, os elementos mais diretamente envolvidos, caso esteja interessada em desenvolver um currículo, ou vários currículos que percebam as múltiplas habilidades dos estudantes a fim de permitir o desenvolvimento das suas competências. Nada disso concorda com uma reforma que procura arrancar, à força e sem diálogo, disciplinas da grade curricular que possuem conteúdo crítico e reflexivo e que podem efetivamente levar nossas crianças e jovens a serem adultos mais humanos. Vigotski (2011, p. 459) defende o posicionamento de que a pedagogia, assim como a sociologia e a psicoterapia, sempre é política e sempre patrocina

voluntária ou involuntariamente um ponto de vista em concordância com os interesses da classe social dominante que a orienta. O professor, porém, pode manifestar, através de sua relativa autonomia em sala de aula, outros interesses. Paulo Freire (1996, p. 30) nos pergunta:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?

A leitura de textos literários pode ser uma atividade que proporciona esse tipo de debate proposto por Freire. No entanto, a escola apresenta um grave problema no ensino de Literatura, que não é a simples escolarização da Literatura, mas a inadequada escolarização da Literatura. Esse problema se encontra na abordagem aos textos literários.

No Ensino Fundamental, serve a Literatura para formar o leitor? Ensiná-lo a ler e a escrever? Como isso é feito se a linguagem literária, por ser irregular e criativa, muitas vezes não presta como exemplo padronizado das estruturas gramaticais? Nesse sentido, a Literatura se resumirá a qualquer texto que apresente parentesco com a ficção ou a poesia, que seja algo leve, contemporâneo e "divertido", e que entre em contato com os interesses da escola, do professor e do aluno (nessa ordem!) – quando o interesse dos pais não antecede todos os anteriores! Não é raro observar a Literatura, assim como as outras artes, sendo utilizada também como instrumento de educação moral e, dessa forma,

Organizam-se as bibliotecas infantis com a finalidade de que as crianças tirem dos livros exemplos morais ilustrativos e lições edificantes, a enfadonha moral da rotina e os sermões falsamente edificantes se tornaram uma espécie de estilo obrigatório de uma falsa literatura infantil. (VIGOTSKI, 2011, p. 324)

São muitos os resultados desastrosos do uso da Literatura a partir de uma perspectiva moralizante, conteudística e, por que não dizer panfletária? Entre eles, o fato de que não podemos controlar o efeito moralizante de uma narrativa sobre crianças, pois o nosso horizonte lógico não se ajusta perfeitamente ao ponto de vista da infância, e o que se observa a maior parte do tempo são juízos de valor que contrariam a moral do adulto. Ao perceber essas várias interpretações de uma mesma obra, o professor poderia aproveitar para redirecionar os rumos de sua aula, inclusive dando voz em lugar de silenciar alunos. Entretanto, a escola

[...] sempre procurou enquadrar qualquer vivência estética em um conhecido dogma moral e se contentou em assimilar esse dogma sem suspeitar que o texto artístico frequentemente não só não ajuda a assimilá-lo como, ao contrário, infunde uma concepção moral de ordem justamente oposta. (VIGOTSKI, 2011, p. 327)

Em outra possibilidade, os textos literários são utilizados apenas como veículo de aquisição de um repertório de gêneros, a fim de instrumentalizar o aluno nos usos sociais da comunicação, o que considero uma abordagem extremamente vantajosa e enriquecedora, mas que não pode parar por aí, pois não explora a consciência artística e a relação estética com o objeto.

No Ensino Médio, as aulas de Literatura, que deveriam integrar o aluno socialmente à cultura escrita de níveis cada vez mais complexos, acabam privilegiando a História da Literatura (brasileira!) quase como uma cronologia literária, uma sucessão dicotômica de estilos, épocas, obras, nomes de autores e dados biográficos. É a história da mentalidade de um país a partir de sua cultura – ou de parte de sua cultura – através dos períodos, mas é a história dos eleitos, na qual quase não sobra tempo para as mulheres autoras e para os autores negros. Em outros casos, quando o professor concorda com a ideia de que o programa tradicional contempla obras difíceis ou pouco atraentes, pelo vocabulário ou pelo enredo, a tendência – ainda pior - é a de transformar o conteúdo das aulas de Literatura em apresentações de filmes, músicas, séries de TV e outros produtos da indústria cultural, que apresentam a história, o enredo, mas não propiciam o contato com o livro. Por outro lado, também ocorre

de o texto ser apresentado exclusivamente em sua estrutura fundamental, onde o aluno não é levado a apreciar a forma, mas obrigado a contar exaustivamente a métrica, as rimas, os ritmos e as figuras de linguagem. É notório como essa forma de aprender sobre a poesia apaga a poesia que já há em cada estudante porque a abordagem exclusivamente estruturalista afasta a obra literária de sua ligação com a vida real.

As aulas de literatura não ensinam Literatura porque não ensinam o aluno a apreciar o texto literário como um objeto estético e artístico que “[...] interpreta o mundo e dá forma ao informe, de modo que, ao sermos educados pela arte, descobrimos facetas ignoradas dos objetos e dos seres que nos cercam” (TODOROV, 2009, p. 65). Ninguém nasce sabendo ler Literatura, mas esse é um aprendizado que pode ser bem ou mal sucedido dependendo de como e de quais obras são apresentadas para o estudante. É importante ressaltar que, no nosso sistema de ensino, apresentamos uma obra literária sempre a partir de uma crítica, uma teoria ou uma história literária, e não a partir dela mesma, o que não atrai e não estimula o estudante para a leitura. Como eu, professor, posso então fazer o aluno compreender Machado de Assis? Tzvetan Todorov acredita que a melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos, a melhor preparação para as profissões baseadas nas relações humanas é a própria leitura. “Ter como professores Shakespeare e Sófocles, Dostoiévski e Proust não é tirar proveito de um ensino excepcional?” (TODOROV, 2009, p. 93). A Literatura é a mestra. Nós aprendemos com Antígona, Othelo, Brás Cubas e com o jovem Werther porque a leitura representa um momento de compartilhamento com nossos antepassados, um encontro com mitos que falam da nossa história individual e coletiva. Segundo Umberto Eco, a leitura “se torna um diálogo [...] com alguém que não está diante de nós, que desapareceu talvez há séculos, e que está presente só como escrita” (ECO, 2010, p. 16). É um contato com a herança cultural que diz respeito a todas as comunidades do mundo porque tratam de temas universais. Negar isso é renunciar ao aluno o direito a um conhecimento historicamente acumulado, um direito humano, como considera seriamente Antonio Candido (2011, p. 174), porque se é “indispensável para nós, é também indispensável para o próximo”.

Assim como moradia, alimentação, saúde e instrução não são privilégios de poucos, Virginia, Kafka, García Márquez e Clarice também não deveriam ser negados a ninguém.

O primordial, segundo Todorov (2009, p. 27), é que, se vamos estudar Literatura, que estudemos os objetos literários e não os métodos de análise, ilustrados com o auxílio de diversas obras. A impressão que se tem com o modelo vigente de abordagem da Literatura, de acordo com Vigotski (2011, p. 449), é que o importante não é Shakespeare, mas o que se disse sobre ele. No sentido inverso, o papel do professor será, então, estudar a obra literária, junto aos alunos, como um objeto que apresenta tons, níveis de leitura e possibilidades de interpretação, para só depois encaixá-la em seu contexto histórico e político.

O texto literário normalmente possui diversas camadas de entendimento que só são possíveis de serem escritas e lidas a partir de um trabalho formal, de um apuro estético com a linguagem que reforça os conteúdos e estes, por suas vezes, justificam a forma. Candido (2011, p. 178) observa que a Literatura apresenta pelo menos três faces porque constrói objetos autônomos estruturados e plenos de significação; porque surge como uma forma de expressão que manifesta emoções e perspectivas tanto individuais como coletivas; e porque se torna uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação inconsciente e indireta. O objeto de interesse da literatura é o mundo, e o trabalho do escritor tende a ser a transposição estética da realidade para a obra literária, para o mundo ficcional que se está criando. A Literatura nos toca e nos humaniza porque a palavra, que sempre comunica algo, é organizada de acordo com alguma ordem.

Assim, não basta apenas ler e entrar em contato com o maior número de gêneros literários. É preciso ler obras que efetivamente explorem formalmente essa diversidade de conteúdos. Não quero dizer que vamos desencorajar algumas leituras, como as que se fazem produtos da indústria cultural. Concordo com Candido (2011, p. 176) que são Literaturas, de modo geral, “[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda,



chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. Com esse entendimento, não excluimos ou julgamos como menor nenhuma expressão literária que o estudante traz de seu lugar de origem para a sala de aula. Todorov (2009, p. 82) acrescenta que, além de conduzirem milhões de estudantes a adotarem o hábito da leitura, são os livros adolescentes e mais populares que costumam nos apresentar uma primeira imagem coerente do mundo, que se tornará mais profunda na medida em que leituras posteriores surgirão. Não se trata, portanto, de hierarquizar a cultura ou estabelecer um valor superior a esta ou aquela obra literária, mas de compreender que o ensino deve ser crítico e significativo, como já foi dito, mas também precisa assumir a posição de sempre instigar o estudante a conhecer algo novo.

Angela Kleiman (2008, p. 20) considera que o letramento promovido pela escola normalmente constitui apenas um tipo de prática, a dominante, que desenvolve algumas habilidades do estudante, mas não considera a importância de outras, sobretudo as que ele já traz consigo de seu conhecimento prévio. Esse tipo de uso da escrita na escola é baseado no chamado modelo autônomo, o qual vê o letramento como um conjunto de habilidades técnicas uniformes a serem transmitidas àqueles que não o possuem (STREET, 2003, p. 2). Assim, a leitura se torna um produto completo em si mesmo, que não está relacionado com determinados contextos, pois se trata da simples decodificação das letras que possibilita às pessoas fazerem o que desejarem com o conhecimento recém-adquirido, uma vez que o letramento teria, de forma autônoma, “[...] efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas” (STREET, 2003, p. 4), e a interpretação estaria determinada pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito. O modelo autônomo desconsidera a experiência de povos que não possuem a escrita como prática de letramento e pode ser contraposto pelo modelo ideológico, que pensa as práticas de letramento como sociais e culturalmente determinadas por uma visão particular do mundo, a qual frequentemente também deseja ser dominante e vir a marginalizar outras.

Nas diversas esferas sociais, ocorrem práticas de letramento diferentes das vigentes nos centros de poder, e todas devem ser recebidas dentro do ambiente escolar com respeito e apreciação. Contudo, há duas coisas que

deveriam ser evitadas pelas instituições educadoras: a primeira é não reconhecer o valor das práticas de letramento que interessam mais diretamente às pessoas da comunidade em questão do que ao cânone literário; e a segunda é negligenciar as práticas de letramento privilegiadas pelo modelo autônomo, uma vez que o prestígio concedido exclusivamente ao chamado modelo ideológico pode redundar na relativização da leitura e levar à manutenção da exclusão de grupos que não se apropriam do letramento dominante. O risco que se corre no modelo autônomo é o da exclusividade de textos cujos conteúdos são totalmente alheios à cultura, experiência e interesse do grupo social. O risco que se corre no modelo ideológico é o abandono do significado das expressões - uma vez que nem todos os textos apresentam muitos níveis de significação - e o conseqüente desamparo das classes mais baixas à sua própria sorte, sem que lhes sejam oferecidos mecanismos de compreensão das complexidades dinâmicas que as cercam.

O que se coloca para nós, professores de Literatura, é que associemos as práticas de letramento já existentes e funcionais nos diversos grupos àquelas introduzidas por campanhas baseadas em práticas exógenas. Conforme Street (2003, p. 4-5),

A imposição crua dessas últimas, que marginalizam e negam a experiência local, provavelmente terminará por afastar até mesmo aqueles que inicialmente estivessem motivados [...] As formas em que interagem professores ou facilitadores e seus alunos é sempre uma prática social que afeta a natureza do letramento a ser aprendido e as ideias que os participantes possam ter sobre o processo, em especial os novos aprendizes e sua posição nas relações de poder.

Isso porque existem práticas discursivas de letramento e eventos de letramento. As primeiras mudam de acordo com o contexto e não podem ser fisicamente observadas, mas os eventos, sim, porque são fisicamente perceptíveis como situações em que a escrita constitui papel importante para fazer sentido, em relação aos participantes e aos processos de interpretação. Por exemplo, a leitura de historinhas para crianças em famílias de diferentes classes sociais são eventos de letramento que levam a práticas diferentes de

leitura. Nas famílias com adultos escolarizados e bem-sucedidos, tais eventos preparam e ensinam as crianças a lidarem com perguntas e respostas de interpretação que vão, inclusive, auxiliá-las na escola, ou seja, dentro do modelo autônomo. Isso representa um desnivelamento entre os estudantes porque os que vêm das classes mais altas já detêm práticas de letramento valorizadas pelas instituições educativas. Outras crianças, porém, vão possuir um tipo de letramento desenvolvido pelas circunstâncias em que vivem e, muitas vezes, pelo trabalho que já desempenham com seus pais. Se elas não frequentarem a escola, se não passarem por outros letramentos, sua atividade prática não servirá para contextos muito diversos do seu de origem e elas não terão a liberdade de conhecer novas possibilidades para, enfim, escolher as que mais lhe agradam ou se conformam com sua realidade. O que se propõe, então, é que todos os estudantes, de todas as classes sociais, sejam apresentados a práticas de letramento que normalmente não possuem para que possam frequentar as diversas esferas sociais com adequação e livres de preconceito.

Na sala de aula, é necessário provocar novos interesses no aluno, de modo a multiplicar suas práticas de letramento e formar nele um leitor crítico de mundo, e não apenas funcional que segue ordens sem se posicionar em relação a elas. Vigotski (2011, p. 333) diz que a educação estética não se limita ao desfrute passivo da obra de arte, porque pode ser pressuposta em três momentos: uma estimulação, uma elaboração e uma resposta. No processo de ensino e aprendizagem, são as mediações individuais do aluno, em contato com a obra literária, que irão nortear desde a elaboração até a resposta. Quanto mais rico em significado, mais o texto literário poderá expandir as possibilidades das entrelinhas, do não dito, do contexto, do subtexto e do intertexto.

Os professores de Literatura sugerem e apresentam criticamente a obra literária, mas não podem desconsiderar a importância dos aspectos formais dela. Segundo Candido (2011, p. 180), “[...] o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência que pressupõe e que sugere”. O estudo da forma artística mostrou que não operamos uma reprodução facilitada da realidade, mas uma reprodução complexificada da realidade, um trabalho linguístico cuja percepção de todos os

seus elementos promove a retirada do automatismo e a tomada de consciência sobre o perceptível.

É nesse sentido que professores deverão estar sempre sensíveis para o momento em que vão apresentar ao estudante textos cada vez mais complexos, tanto em seu fundo temático como em sua estrutura formal e estética, de modo a estimular a leitura e a discussão de novas ideias. Juntos, professores e alunos elaborarão possíveis compreensões dos conteúdos a partir do trabalho do escritor com a palavra e avaliarão criticamente as questões e ideologias apresentadas na obra, a fim de assumirem individualmente uma posição perante o mundo. Os professores apresentam textos literários, a fim de provocar novos interesses nos alunos, multiplicar suas práticas de letramento e formar, em cada estudante, um leitor crítico do mundo. A Literatura, para Candido (2011, p. 182), é esse exercício de reflexão e de aquisição do saber que proporciona uma melhor disposição para com o próximo, a partir de um afinamento das emoções, de uma capacidade de penetrar nos problemas da vida, de uma percepção da complexidade das relações e do humor. A Literatura é um instrumento de empoderamento que desenvolve a humanidade em nós porque permite que nos tornemos mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante. Esse é o trabalho do professor de Literatura. Não é simples nem claro e ainda se assemelha ao ofício do artista, no sentido de que educar é pura criação.

## Referências

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, pp. 171-193.

ECO, Umberto. Sobre a bibliofilia. In: *A memória vegetal: e outros escritos sobre bibliofilia*. Tradução Joana Angélica d'Ávila. Rio de Janeiro: Record, 2011, p. 7-69.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização nas escolas. In: *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2008, p. 15-61.

MRECH, Leny Magalhães. *Lacan, a educação e o impossível*. Revista de educação nº 9. Editora Segmento, [s.d.], pp. 18-29.

SREET, Brian. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Teleconferência: Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, outubro de 2003, pp. 1-17.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VIGOTSKI, L.S.. *Psicologia pedagógica*. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.